



BUSBED

BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER
ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

BINGOL UNIVERSITY
JOURNAL OF SOCIAL
SCIENCES INSTITUTE

جامعة بينكولمعهـد العلوم الاجتماعية

29

E-ISSN: 2618-6322

YIL / Year: **15**

SAYI / Issue: **29**

BAHAR / Spring: **2025**

Türkçe, İngilizce ve Arapça Yayımlanan Uluslararası Hakemli Dergidir.
International peer-reviewed journal published in Turkish, English, and Arabic.





BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

**Bingöl University
Journal of Social Sciences Institute**

جامعة بينكول معهد العلوم الاجتماعية

Türkçe, İngilizce ve Arapça Yayımlanan Uluslararası Hakemli Dergidir
International peer-reviewed journal published
in Turkish, English, and Arabic

Yıl/Year: 15 Sayı/Issue: 29 Bahar/Spring 2025

E- ISSN: 2618-6322



Sahibi / Owner / صاحبة

(Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Adına)
(On Behalf of Bingol University Social Sciences Institute)

عن جامعة بينكول معهد العلوم الاجتماعية

Doç. Dr. Nebi BUTASIM

Baş Editör / Editor-in-Chief / رئيس تحرير

Doç. Dr. Yusuf AYDOĞDU

(Yeni Türk Edebiyatı, Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye)

Editörler / Editors / المحررون

Doç. Dr. Bedrettin BASUĞUY

(İslam Tarihi, Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye)

Dr. Öğr. Üyesi Mahmut GİDER

(Klasik Türk Edebiyatı, Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye)

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÜNLÜ

(Teorik İstatistik, Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye)

Dr. Öğr. Üyesi Serhat ARSLAN

(Çeviribilim ve Felsefe, Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye)

Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir Kızıltaş

(Klasik Türk Edebiyatı, Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye)

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZTÜRK

(İslam Tarihi ve Sanatları, Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye)

Dr. Öğr. Üyesi Mesut ASLAN

(Finansal Muhasebe, Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye)

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAVUZ

(Eğitim Teknolojileri, Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye)

Dr. Öğr. Üyesi Ozan Can AKPINAR

(Yakınçağ Tarihi, Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye)

Dr. Öğr. Üyesi Yaşar Üstün Kaplan

(İngiliz Dili Eğitimi, Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye)

Dr. Öğr. Üyesi Melek HALİFEOĞLU

(Kamu Yönetimi, Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye)

Dr. Öğr. Üyesi Sinem SÖNMEZ

(Çalışma Ekonomisi ve İktisadi Demografi, Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye)

Dr. Öğr. Üyesi Adalet ASLAN

(Felsefe-İslam Felsefesi, Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye)

Dr. Öğr. Üyesi Zeliha TÖREN

(Sosyal Hizmetler, Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye)

Öğr. Gör. Adnan AYDINTÜRK

(İngiliz Dili ve Edebiyatı, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Bingöl, Türkiye)

Arş. Gör. Mehmed Ali YILDIZ

(Türk Dili ve Edebiyatı, Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye)

Dr. Hacer YILMAZ

(Yakınçağ Osmanlı Tarihi, Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye)

Yayın Kurulu / Editorial Board / التحرير هيئة

Prof. Dr. Ahmet Gürbüz, Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye
Prof. Dr. Hamza Altın, Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye
Prof. Dr. Kazuaki Sawai, Kansai University, Osaka, Japonya
Prof. Dr. Mehmet Zahir Ertekin, Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye
Prof. Dr. Sait Patır, Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Emin Bars, Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye
Doç. Dr. Nevzat Keleş, Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye
Doç. Dr. Ramazan Korkut, Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Seyman Önder, Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye
Doç. Dr. Süleyman Taşkın, Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Vedat Avcı, Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Roza Abdykulova, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurdin Useev, Uluslararası Türk Akademisi

Danışma Kurulu / Advisory Board / الاستشاري المجلس

Prof. Dr. Cengiz Toraman, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Enver Çakar, Fırat Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hakan Olgun, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kazım Yoldaş, Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Canatar, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet İNBAŞI, Erciyes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. M. Şükrü Mollavelioğlu, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Törenek, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. M. Zahir Ertekin, Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Remzi Altunışık, Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sayın Dalkıran, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Turan Öndeş, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Üzeyir Ok, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yakup Bulut, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yaşar BAŞ, Bingöl Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cihat Yaşaroğlu, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Veysel Şahin, Fırat Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kazuaki Sawai, Kansai Üniversitesi, Osaka, Japonya
Prof. Dr. Liubov Spivak, Ukrayna

Redaktörler / Redactors / المدققون

Arş. Gör. Murathan GÜNDOĞDU
(Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye)

İngilizce Dil Editörü / English Language Editor / محرر اللغة الإنجليزية

Öğr. Gör. Adnan AYDINTÜRK
(Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı, Türkiye)

Arş. Gör. Şeyda SERT
(Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye)

Türkçe Dil Editörü / Turkish Language Editor / محرر اللغة التركية

Arş. Gör. Mehmed Ali YILDIZ
(Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye)

Arapça Dil Editörü / Arabic Language Editor / محرر اللغة العربية

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZTÜRK
(Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye)

Dergi Teknik Sorumlusu / Technical Administration of Journal / الموظف الفني

Arş. Gör. Murathan GÜNDOĞDU
(Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye)

<http://dergipark.gov.tr/busbed> / <http://busbed.bingol.edu.tr/>
Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü 12100-BİNGÖL

Tel.: 0 (426) 215 00 17 Faks: 0 (426) 215 00 72

e-posta: sbe.bingoldergi@bingol.edu.tr



BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

Uluslararası hakemli bir dergidir. Bahar ve güz dönemi olmak üzere yılda 2 sayı yayımlanır. Yayımlanma dili, Türkçe, İngilizce ve Arapçadır. Her hakkı saklıdır. Makale son kabul tarihleri: Bahar Dönemi için Kasım ayı sonu, Güz Dönemi için Mayıs ayı sonudur. Dergi kapasitesine göre, makale kabul tarihleri daha erkene çekilebilir. Her sayı için kapasiteyi aşan başvurular sonraki sayılara aktarılır. Makaleler, Turnitin, iThenticate veya intihal.net gibi intihal programlarından olumlu rapor alındıktan sonra yayımlanabilir. Dergimizin yayım kurallarına göre hazırlanmamış makaleler kabul edilmez. Yazıların her türlü hukukî ve bilimsel sorumluluğu yazarlarına aittir. Makalelere PDF formatında Enstitümüz web ve DergiPark sayfasından ulaşılabilir. Ancak kaynak gösterilmeksizin kullanılamaz.

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makaleleri

I

Çalışanların Paternalist Liderlik Algıları İle Psikolojik Sahiplenmenin Demografik Faktörler Açısından Değerlendirilmesi: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma
Mehmet Sadık ÇOBAN , Abdulkadir GÜMÜŞ

1

II

The IIBA's Perspective on Trade Diplomacy and It's Reflection on Relations between Turkey-Iran
Yasemin KONUKCU

20

III

Sinemanın Ülke İmajı Oluşturmadaki Etkisi: "Bitmeyen Sınav" Filmi Özelinde Bir İnceleme
Ayşe Şebnem YOLCU

32

IV

Metinsel İç İçelikten Metinler Arasıyla: Benzeşik Yazılar Ayrışık Okumalar
Bahattin ŞEKER

54

V

Toplu Konutların Kent Kimliği Üzerindeki Etkisi: Diyarbakır Örneği
Ayça Tarhan , Canan Koç

64

VI

Çocuk ve Tabiat İlişkisi Bağlamında Huzur Romanına Psikanalitik Bir Bakış
Mehmet GÜL

84

VII

Karamanlı Türkçesi-Yunanca Bir Sözlük: Lexikon Turkikon Kai Graikikon
Beytullah Bekar

94

VIII

Literature and Commitment from the Perspective of Woolf, Sartre, Adorno, and Calvino
Zehra EKİNEKER GÜDER

111

IX

Eyyûbîler Devrinde Hükümdar Kütüphaneleri ve Hasankeyf Eyyûbî Hükümdarı el-Melikü'l-Âdil Süleymân'ın Kütüphanesi
Yusuf BALKUKEN

120

X

Hastanelerde Kullanılan Güneş Panellerinin Verimliliğinin Artırılmasına Yönelik Öncelikli Stratejilerin Fermatean Bulanık Dematel Yöntemi İle Belirlenmesi
Yaşar GÖKALP

142

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makaleleri

XI

Açıklayıcı Karma Araştırma: Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynlerin Ebeveynlik Tutumlarının İncelenmesi

Abdülislam KOÇAK , Ramazan SAK , Eşref NAS

161

XII

A New Frontier: Integrating Environmental History into Byzantine Studies

Hüseyin Erkan BEDİRHANOĞLU

180

XIII

Eğitimde Sosyal Hizmet İhtiyacı Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Hüseyin DOĞAN , Resul DURAN

190

XIV

Cizre Hükûmeti İçin Meşru Zeminden Çıkmak: Cizre Mirzadelerinden Mir III. Şeref'in Sahte Evrak Kullanmakla Suçlanması

Ercan GÜMÜŞ

204

XV

Tekstil Sektöründe Critic Temelli Copras ve Mabac Yöntemleri ile Finansal Performans Değerlendirilmesi

Seval SÜZÜLMÜŞ

214

XVI

Okul Öncesi Sınıf Rehberlik Programının Eğitim Programlarının Özellikleri Açısından Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Şule FIRAT DURDUKOCA , Fatih KARADAĞ , Firdevs DOĞAN , Sera ARAS

235

XVIII

Osmanlıdan Cumhuriyet'e Türk Kadını ve Toplum: İslam Hukukunun, Batılılaşmanın ve Kültürel Değişiminin Yansımaları

Meral KUZGUN

267

XIX

Hamas-İsrail Çatışması ve Propaganda: İsrail Dışışleri Bakanlığı X Platformunda Yer Alan Videoların Analizi

Şirin KARAL TEMÜROĞLU , Gülsemin MISIRLI

288

XX

The Role of Managers' Leadership Behaviors in Developing Employees' Customer-Oriented Behaviors

Şükran ORUÇ , Pınar Duygu AKIN

313

XXI

The Transformation of the Heteropatriarchal Realms of History and Historiography: A Queer Historical Analysis of Alan Hollinghurst's The Sparsholt Affair

Yasemin BAYSAL , Aylin ATILLA MAT

329

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makaleleri

XXII

SMMM Staj Süreci ve Bir Uygulama

Osman SEYİTOĞULLARI

341

XXIII

Türkiye’de Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Okullarındaki Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Yahya NASSER , Aykar TEKİN BOZKURT

354

XXIV

İklim Yazınında Solastalji ve Ekolojik Yas: Ekopsikolojik Perspektiften Flight Behaviour Analizi

Ahmet ÖZKAN

368

XXV

Yapay Zeka Tabanlı Chatgpt'ye Dayalı Etkinliklerin 7. Sınıf Öğrencilerin Metin Yazma, Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi

Maide DAL , Muhammed TUNAGÜR

382

XXVII

Millet Mekteplerinin Açılması ve Diyarbakır’daki Faaliyetleri

Ercan ÇAĞLAYAN

416

XXVIII

In-between resilience of Self: Chaos within/without in Zadie Smith’s On Beauty

Nimetullah ALDEMİR

427

XXIV

65 Yaş Üstü Bireylerin Dijital Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ayşe Gaye ÜSTÜN

440

XXX

Revealing Sources of Foreign Language Learning Boredom in Online Speaking Classes: Identification of Contributing Factors and Proposed Solutions

Yaşar Üstün KAPLAN

459

Kültürel Miras Alanlarının Yorumlanması: Gevaş Selçuklu Mezarlığı Örneği

Ercan ÇALIŞ , Gülcan ÖZBEK

478

The Criticism of Secular Criticism

Ahmet KAYINTU

496

İÇİNDEKİLER

Derleme

XXVI

Digital Game-based Learning for Grammar in EFL Contexts: A Systematic Review

Hanife ÖZTÜRK-TAŞ , Neslihan KELEŞ , Elif AYDIN-YAZICI

396

İnceleme Makalesi

XVIII

Identity Confusion in Dorothy West's The Living is Easy

Ayşe ZAMBAK

252

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 01.11.2024
Kabul Tarihi : 21.01.2025

 <https://doi.org/10.29029/busbed.1577661>



ÇALIŞANLARIN PATERNALİST LİDERLİK ALGILARI İE PSİKOLOJİK SAHİPLENMENİN DEMOGRAFİK FAKTÖRLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ: BANKACILIK SEKTÖRÜNDE BİR ARAŞTIRMA*

Mehmet Sadık ÇOBAN¹, Abdulkadir GÜMÜŞ²

ÖZ

Bu araştırma banka çalışanlarının paternalist liderlik algılarının ve psikolojik sahiplenme hislerinin demografik faktörlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda TRB2 bölgesinde yer alan mevduat bankaları ile katılım bankalarında müdür unvanı dışında çalışan 436 kişi çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmada veri anket yöntemi ile elde edilmiştir. Söz konusu anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm çalışanlara yönelik demografik faktörlerden, ikinci bölüm çalışanların paternalist liderlik algılarını ortaya koymaya yönelik ifadelerden, son bölümde ise çalışanların psikolojik sahiplenme hislerine yönelik ifadelerden meydana gelmektedir. Elde edilen veri SPSS 24 ve AMOS 24 paket programları aracılığı ile analiz edilmiştir. Çalışmada faktör analizi, güvenilirlik analizi, normallik testi ile farklılık analizleri (T Testi, ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, çalışanların paternalist liderliğe ilişkin algıları cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşırken yaş, öğrenim durumu, toplam hizmet süresi ve görev unvanı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ayrıca, bankaların faaliyet türü, çalışanların paternalist liderlik alt boyutları olan ahlaki liderlik ve otoriterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Fakat çalışanların psikolojik sahiplenme hisleri cinsiyet, medeni durum, yaş, toplam hizmet süresi ile banka faaliyet türüne göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Bunun aksine bölgecilik boyutu ile ait olma ve öz-kimlik boyutunun öğrenim durumu ile anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde ait olma ve öz-kimlik boyutu ile çalışanların görev unvanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Sahiplenme, Paternalist Liderlik, Mevduat Bankacılığı, Katılım Bankacılığı.

*Bu çalışma, Doç. Dr. Abdulkadir GÜMÜŞ danışmanlığında M. Sadık ÇOBAN'ın hazırladığı "Paternalist Liderliğin İş Tatmini ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisinde Psikolojik Sahipliğin Aracılık Rolü: TRB2 Bölgesi Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma" adlı doktora tez çalışmasından türetilmiştir.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Ünv., Gevaş Meslek Yüksekokulu, sadikcoba@yyu.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0002-6903-3893>

² Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Ünv., İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, kadirgumus@yyu.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0002-6069-8776>

Article Type : Research Article
Date Received : 01.11.2024
Date Accepted : 21.01.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1577661>

EVALUATION OF EMPLOYEES' PERCEPTIONS OF PATERNALIST LEADERSHIP AND PSYCHOLOGICAL OWNERSHIP IN TERMS OF DEMOGRAPHIC FACTORS: A RESEARCH IN THE BANKING SECTOR*

Mehmet Sadık ÇOBAN¹, Abdulkadir GÜMÜŞ²

ABSTRACT

This research aims to reveal whether bank employees' paternalistic leadership perceptions and feelings of psychological ownership differ according to demographic factors. In line with the purpose of the study, 436 people working outside the title of manager in deposit banks and participation banks in the TRB2 region constitute the sample of the study. The data in the study were obtained by questionnaire method. The questionnaire consists of three parts. The first part consists of demographic factors, the second part consists of statements about the participants' perceptions of paternalistic leadership, and the last part consists of statements about the participants' psychological ownership. The data obtained was analyzed through the SPSS 24 and AMOS 24 package programs. In the study, factor analysis, reliability analysis, normality test and difference analyzes (T Test, ANOVA) were conducted. According to the analysis results, while employees' perceptions of paternalistic leadership differed according to gender and marital status variables, no significant difference was found in terms of age, educational status, total service period and job title variables. In addition, the type of activity of banks has a significant effect on employees' perceptions of moral leadership and authoritarianism, which are paternalistic leadership sub-dimensions. Similarly, a significant difference was detected between employees' perceptions of moral leadership and authoritarian leadership and the type of bank activity. On the contrary, it has been determined that the regionalism dimension and the belonging and self-identity dimension create a significant difference with educational status. Similarly, a significant difference was detected between the belonging and self-identity dimensions and the job titles of the employees.

Keywords: Psychological Ownership, Paternalistic Leadership, Deposit Banking, Participation Banking.

* This study was produced from the doctoral thesis titled "The Mediating Role of Psychological Ownership in the Effect of Paternalistic Leadership on Job Satisfaction and Intention to Leave: A Research in the Banking Sector of TRB2 Region" prepared by M. Sadık ÇOBAN under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Abdulkadir GÜMÜŞ.

¹ Asst., Prof., Van Yüzüncü Yıl University, Gevaş Vocational School, sadikcoban@yyu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6903-3893>

² Assoc., Prof., Van Yüzüncü Yıl University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, kadrigumus@yyu.edu.tr,

<https://orcid.org/0000-0002-6069-8776>

1. GİRİŞ

Bireysel ve örgütsel başarının elde edilebilmesi için çalışanların işletme amaç ve hedeflerine gönüllü olarak destek vererek psikolojik sahiplenme hissi geliştirmeleri önem kazanmaktadır. Nitekim amaç ve hedeflere ulaşarak psikolojik sahiplenme hissini geliştirilmesi için çalışanların başarılı bir biçimde yönetilip yönlendirilmelerini etkileyen unsurların bilinmesi önem kazanmaktadır. Liderlik tarzı bu unsurlardan biridir. Toplum ve kültür yapımıza uygun olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulan paternalist liderliğin (Aycan, 2006; Oral Ataç, 2019, s.308) psikolojik sahiplenmeyi anlamlı olarak pozitif yönde etkilediğine (Bekmezci, 2018; Çoban, 2022) yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Liderliğin evrensel bir olgu olduğunu savunan görüşlerin aksine (Bass ve Avolio, 1993), içinde bulunulan kültürel yapıya özgü dinamikler çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiğini ileri süren (Hofstede, 1993) görüşler de bulunmaktadır. Dolayısıyla liderlik olgusu evrensel bir olgu olarak gözüktüğü de toplumların hem kültür yapılarının hem de yaşayış biçimlerinin farklılıklar barındırması nedeniyle liderlik tarzlarının da farklılaşması olağan kabul edilmektedir (Cerit vd., 2011, s.88). Silin (1976), yaptığı çalışmalarla doğu kültürüne özgü bir liderlik tarzının varlığını ortaya koymuş ve sonraki araştırmalarla bu liderlik tarzı babacan liderlik olarak adlandırılmıştır (Westwood, 1997). Farh ve Cheng (2000: 101), paternalist liderliği otorite ve disiplini, baba şefkati ve yardımseverliğiyle birleştiren bir liderlik tarzı olarak tanımlamaktadır. Nitekim paternalizm ve paternalist değerler ile ilgili Türkiye'nin de içinde bulunduğu 10 farklı ülkede yapılan bir çalışmada ülkemizin en yüksek paternalizm puanına sahip ülkeler arasında yer aldığı görülmektedir (Aycan vd. 2000, s.41).

Çalışanın herhangi resmi ya da yasal bir sahipliği olmamasına rağmen çalıştığı işyeri veya örgütü sahiplenmesi (Vandewalle vd., 1995, s.211) anlamına gelen psikolojik sahiplenmenin son yıllarda fazla sayıda çalışmaya konu olduğu söylenebilir. Bilgi çağının yoğun rekabet ortamında, işletmelerin sürdürülebilir rekabet avantajı elde ederek uzun vadede ayakta kalabilmeleri ve ortalamanın üzerinde gelir elde edebilmeleri için, çalışanların resmi sahiplikleri olmasa bile çalıştıkları örgütü psikolojik olarak sahiplenmeleri büyük önem taşımakla birlikte, çalışanların olumlu tutum ve davranışlar sergilemeleri, her işletme yöneticisinin arzuladığı bir durumdur (Çoban, 2022, s.31). Bu tür olumlu yaklaşımlar, işletmenin başarısını ve sürdürülebilirliğini destekleyen kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Konuya bu açıdan bakıldığında psikolojik sahiplenmenin çalışanlarda pozitif tutum ve davranışları tetikleyen iş tatmini, örgütsel bağlılık, hedef için risklerin üstlenilmesi, ekstra rol davranışı, daha fazla fedakârlık davranışı gösterme gibi olumlu sonuçları ortaya çıkardığı söylenebilir. Aynı zamanda psikolojik sahiplenmenin iş gören devir hızını düşürdüğü, örgütsel vatandaşlık davranışına olumlu katkıda bulunduğu, performansa katkı sunduğu ifade edilebilir (Uçar, 2018, s.648).

Paternalist liderliğin daha çok toplulukçu (kollektivist) doğu toplumlarında olumlu bir liderlik tarzı olarak görülmesine rağmen (Türesin Tetik & Köse, 2015, s. 30) bireyci batı toplumlarının bu liderlik tarzına mesafeli yaklaştığı söylenebilir. Çünkü Batı toplumlarında, liderin evlilik, düğün, cenaze veya mezuniyet gibi çalışanın özel yaşamına katılım göstermesi ya da ilgi duyması, özel hayata müdahale olarak algılanmaktadır. Aynı zamanda batı toplumlarında bu liderliğin özgürlüğü kısıtlayan bir liderlik tarzı olarak görülmesi söz konusudur. Paternalist liderliğin özünde liderin çalışanlarına bir baba rolüyle yaklaşması esastır (Erben & Ötken, 2014, s. 106). Başka bir deyişle çalışan ile lider arasındaki ilişki evlat ile ebeveyn arasındaki ilişkiye benzetilebilir. Genellikle üstünden destek gören çalışanların daha fazla motive olmalarına bağlı olarak çalıştıkları iş veya örgütü daha fazla sahiplenmeleri söz konusudur. Dolayısıyla çalışanların pozitif duygu durumu olarak da bilinen olumlu tutum ve davranışlar sergilemeleri paternalist liderlik tarzı ile mümkün olabilmektedir.

Çalışmada paternalist liderlik ve psikolojik sahiplenmenin birlikte ele alınmasının temel nedeni, daha önce yapılan araştırmalarda paternalist liderliğin psikolojik sahiplenmeyi anlamlı ve pozitif yönde etkilediğinin ortaya konulmuş olmasıdır (Bekmezci, 2018; Çoban, 2022). Fakat her iki çalışmada da işgörenlerin paternalist liderlik algıları ile psikolojik sahiplenme hislerinin demografik faktörlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik herhangi bir tespit bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada müdür pozisyonu dışındaki banka çalışanlarının hem psikolojik sahiplenme hislerinin hem de paternalist liderlik algılarının yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, toplam hizmet süresi, görev unvanı, banka faaliyet türüne göre farklılık gösterip göstermediğini aynı araştırma kapsamında belirlemek çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Psikolojik sahiplenme ile paternalist liderliğin farklı değişkenlerle farklı sektörlerde çalışmalara konu olduğu bilirse de literatürde bu iki kavramın bankacılık sektörüne uygulanmasına yönelik araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca, bilğimiz dahilinde yapılan literatür taramasında, çalışanların paternalist liderlik algıları ile psikolojik sahiplenme hislerinin çalışanların unvanları (yönetmen, yönetmen yardımcısı, yetkili, güvenlik elemanı, ikram görevlileri) veya çalışılan banka türüne (mevduat bankası, katılım bankası) göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu eksikliğin önemli bir boşluk olduğu düşünülerek, gelecekte yapılacak çalışmalara katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

2. LİTERATÜR İNCELEMESİ

2.1. Paternalist Liderlik (PL) Kavramı

Geçmişten günümüze kadar farklı liderlik yaklaşımlarının literatüre konu olması ile liderlik kavramının daha iyi anlaşılması hedeflenmiştir. Bu nedenle literatürde liderlik ile ilgili çok fazla sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Liderliğin temelinde insanları etkileme ve yönlendirme özelliği bulunmakta olup; bu kavramın kimi araştırmacılar tarafından evrensel bir nitelik taşıdığı öne sürülmektedir (Bass, 1996: s. 732). Bunun aksine Hofstede (1980), toplumların kültürel yapılarındaki farklılıkların liderlik anlayışını da etkilediğini ve bu nedenle liderlik olgusunun kültürel bağlamda ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Çıraklar vd., 2016). Nitekim Hofstede (1991, s. 13-14) farklı ülkelerdeki kültürleri analiz ederek kültürel farklılıkları ortaya koymak için ortaya koyduğu kültür boyutları bağlamında liderliği ele almıştır. Söz konusu kültür boyutları güç mesafesi, erillik dişilik, bireycilik ve toplulukçuluk (kollektivist), belirsizlikten kaçınmadır (Hofstede, 1991, s. 13-14). Güç mesafesi boyutu, bir toplumdaki bireylerin güç ve otoritenin eşit olmayan dağılımını nasıl algıladıklarını, bu durumu ne ölçüde kabul ettiklerini ve buna yönelik beklentilerini ifade eder (Küçükkömürlü ve Kırmırcıoğlu 2019: 46). Erillik dişilik boyutu cinsiyetler arasındaki rollerin nasıl dağıldığını belirleyerek, çözümlerin toplumdan topluma farklılaştığı temel bir kültürel alanı oluşturur (Hofstede, 2003). Bireycilik boyutu bireylerin bağımsızlık ve kişisel özgürlüklerini ön plana çıkarırken; kollektivist boyut ise, bireylerin kendi gruplarına karşı sorumluluk taşıdığı, geniş aileler ve topluluklar aracılığıyla dayanışmanın güçlendirildiği bir yapıyı ifade eder (Uçar, Gülmez, 2023: s.42). Belirsizlikten kaçınma boyutu, bireylerin belirsiz ve öngörülemez durumlar karşısında kendilerini ne kadar güvensiz veya tehdit altında hissettiklerini ve bu tür durumlara karşı ne ölçüde tolerans gösterebildiklerini ifade eder (Hofstede, 2001). Bu boyutlar, farklı kültürlerin liderlik tarzı üzerindeki etkilerini anlamak için güçlü bir çerçeve sunmaktadır. İçinde bulunulan kültürün liderin tutum ve davranışlarını şekillendirdiğini göz ardı etmek mümkün değildir. Bu nedenle, liderliğin kültürel bağlamda ele alınması, konuya daha rasyonel bakarak daha anlamlı sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır. Nitekim liderlik ile ilgili yapılan çalışmalarda doğu ile batı kültürleri arasında farklılıkların var olması aslında liderlik ile ilgili yaklaşımların evrensel olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla batı kökenli liderlik yaklaşımlarının her kültüre uygulanması istenilen sonuçların ortaya çıkmasını engellemektedir. Batı kökenli liderlik modellerinin doğu toplumlarına rastgele uygulanması, doğu liderlik modellerinin yapısına zarar verileceği belirtilmektedir (Farh & Cheng, 2000, s. 85). Tayvan’da büyük ölçekli işletmeler üzerinde yapılan araştırmada paternalist liderliğin batı tarzı liderlik modellerinden farklı bir anlayış olduğu tespit edilmiştir. Çin örgütsel liderlik tarzları üzerine yapılan bazı araştırmalarda, Çinli örgütlerde paternalist liderliğin farklı bir liderlik tarzı olduğu ortaya konulmuştur (Yeh vd., 2008, s. 85). Paternalist liderlik, güçlü disiplin ve otoritenin yanında baba şefkati ile yardımseverliğini birleştiren bir liderlik tarzı olarak görülmektedir (Farh & Cheng, 2000, s. 101). Benzer şekilde Aycan (2002, s. 6), paternalist liderlik ilişkisinin hiyerarşik olduğunu, üst astını koruyan bir "baba" rolüne bürünürken, ast da buna karşılık gönüllü bir şekilde üstüne hizmet etmektedir. Böylelikle ast üste hem saygı hem de sadakat göstermektedir. Türkiye, Latin Amerika, Ortadoğu ve Doğu Asya gibi ülkeler paternalist liderliğe olumlu bakmaktayken; sadece otoriterlik boyutunu göz önünde bulunduran batı toplumları bu liderlik tarzına olumsuz bakmaktadır (Aycan, 2006). Ülkemizde olumlu işgören tutum ve davranışlarını ortaya çıkararak (Uçar 2017, s. 195) psikolojik sahiplenmeyi harekete geçirecek paternalist liderliğin önemli bir liderlik türü olduğu ifade edilebilir. Nitekim toplumumuzda çalışanın kendisine bir ebeveyn gibi davranan lideri "baba" figürüyle özdeşleştirdiği genellikle rastlanılan bir durumdur.

Farh ve Cheng paternalist liderliği üç boyutta ele almaktadır. Bunlar yardımsever liderlik, ahlaki liderlik ve otoriterlik boyutlarıdır (Farh & Cheng 2000, s. 94). Ast ile üst arasındaki ilişkilerin daha sıcak ve daha samimi olması nedeniyle yardımsever liderlik boyutunda aile ortamına benzeyen bir yapı görülmektedir. Yardımsever liderlik tipinde çalışanın kişisel gelişimi için lider her türlü fedakarlığa katlanabilmektedir. Aynı zamanda bu liderlik tipinde lider, izleyici grubunu desteklediği için çalışanların liderlerine daha fazla bağlı hale geldiğini söylemek mümkündür. Nitekim Cheng vd. (2000), yardımsever bir liderin çalışanların iş ile ilgili konularının yanı sıra onların hem kişisel hem de ailevi meselelerini ilgilendiren konulara eğilerek çalışanın rahatı ve huzuru için endişelendiğini ifade etmektedir. Böylece astın performansının kötü olması durumunda dahi liderin çalışanlarına desteğini esirgemeyerek bireysel anlamda onların yanında bulunmaktadır. Ahlaki liderlik boyutunda liderin bulunduğu makam ve mevkisini kişisel çıkarı için kullanmaması büyük önem arz etmektedir. Aynı zamanda liderliğin bu boyutunda ast liderinin samimiyetine ve iyi niyetine kanaat getirmektedir. Bu kanaatten dolayı ast lideri ile özdeşleşerek onun gibi olmayı arzu etmektedir. Ahlaki liderlik boyutunda liderin sahip olduğu kişisel dürüstlük ön planda tutularak liderin ahlakına vurgu yapılmaktadır. Cheng vd., (2004, s.91), ahlaki liderlik boyutunda liderin bencil davranmamasına, erdemine ve öz disiplinine vurgu yapmaktadır. Otoriterlikte tipik bir emir komuta ilişkisi bulunmaktadır (Wu vd., 2012). Böylelikle bu liderlik tipinde astlar üzerinde güçlü bir otoritenin sürdürülmesi istenmektedir (Shi vd., 2020, s.4). Otoriterlikte liderin otoritesinin sorgulanamamasına ilaveten liderin verdiği talimatlara astın eksiksiz bir şekilde uyması arzu edilir. Aycan (2001), mevcut paternalist liderlik boyutlarına ek olarak "çıkarcı" boyutundan da bahsetmektedir. Liderin davranışı işe dönük olduğu zaman

ve çalışanlar kişisel çıkar ve menfaatlerini gözeterekten lidere sadakat ve saygı gösteriyorlarsa bu boyut devreye girmektedir (Aycan 2001, s.6). Aynı zamanda çıkarıcı liderlik boyutunda lider statü ve sahip olduğu gücünü genellikle kişisel çıkarı için kullanmaktadır (Aycan 2001, s.7).

2.2. Psikolojik Sahiplenme (PS) Kavramı

Sahiplik kavramının yasal sahiplik ve psikolojik sahiplik olmak üzere iki farklı açıdan ele alınması söz konusudur (Pierce vd. 1991). Yasal ve psikolojik sahiplik düzeyleri birbirinden bağımsız olarak ele alınmakta iken (Etzioni, 1991, s. 465), yasal sahipliğin psikolojik sahipliği harekete geçirdiği vurgulanmaktadır (Avey vd., 2009). Psikolojik sahiplenme neden var? veya başka bir ifade ile bu durumun kişiye sunduğu motivasyon veya işlev nedir? sorusu psikolojik sahiplenmenin özünü oluşturmaktadır. Bu soruya bir kısım araştırmacılar psikolojik sahiplenme durumunun kişinin genetik yapısından kaynaklandığını belirtmelerine karşın; diğer kısım araştırmacılar psikolojik sahiplenmenin kişinin gelişimi ile ilgili bir konu olduğuna vurgu yapmışlardır (Pierce vd. 2001: 299-300). Konu ile ilgili Pierce vd. (2001) ve Dittmar'ın (1992) aynı fikirde oldukları söylenebilir.

Psikolojik sahiplenme çalışmalarının örgütsel bağlamdaki geçmişi insan gelişimi, psikoloji ve sosyoloji yazınlarına dayanmaktadır. Bu nedenle psikolojik sahiplenme ile ilgili çalışmaların çoğu (Pierce vd. 2004; Van Dyne vd. 2004; Pierce & Rodgers, 2004; Mayhew vd. 2007) psikolojik sahiplenme güdüleyicilerinin neler olduğunu ortaya koymaya yöneliktir. Psikolojik sahiplenme, hedefin bir kısmının veya tamamının bize ait olarak görülmesi durumudur. Druscat ve Pescosolido'ya (2002) göre, psikolojik sahiplenme, birey ile sahiplenilen nesne arasında hem bilişsel hem de duygusal bir bağ kurulması anlamına gelmektedir. Aynı zamanda bu durum hem algılarımızı hem de davranışlarımızı etkilemektedir. Öte yandan psikolojik sahiplenme, herhangi bir resmi veya yasal mülkiyet iddiasının var olmadığı durumlarda oluşan sahiplenme duygusu (Mayhew vd. 2007, s. 477), olarak tanımlanırken; Vandewalle vd. (1995, s.211), ise çalışanların iş ve örgütlerine karşı herhangi bir yasal ve finansal sahiplikleri olmamasına rağmen sahiplik duygusu hissetmeleri tarzında tanımlamaktadır. Dolayısıyla kişinin çalıştığı örgütte yasal anlamda herhangi bir sahipliği bulunmazsa bile hedef nesnenin çekiciliğine istinaden sahiplenme hissi geliştireceğinin mümkün olabileceği vurgulanmaktadır. Aynı zamanda hedef nesnenin sahiplenilerek kendisini örgütün sahibi olarak gören çalışanın olumlu tutum ve davranışlar sergilemesi neticesinde hem kendisinin hem de örgütün rekabet gücünü arttırdığı söylenebilir. Psikolojik sahiplenmenin oluşmasında ‘‘hedef’’ kavramı oldukça önemli bir yere sahiptir (Uçar, Z., 2017, s. 174). Hedef nesnenin cazibesine göre kişinin sahiplenme hissi geliştirebileceği söylenebilir. Hedef nesne veya varlık kişi için cazip ise kişinin bahse konu hedef nesne veya varlığa karşı herhangi yasal bir sahipliği olmadığı durumda da psikolojik sahiplenme geliştireceği ifade edilebilir.

Örgütsel bağlamda sahiplik üzerine yapılan çalışmalar, üç farklı dönemde incelenmektedir (Uçar, 2017, s. 171). Bu dönemler, birincisi 1970 öncesi, ikincisi 1970-1990 arası ve üçüncüsü ise 1990 sonrasıdır. Bu dönemlerden birincisi çalışanların finansal sahiplikleri ekseninde şekillenmiştir. Dolayısıyla çalışanların örgüte ortak yapılarak işgören devir hızının azaltılması, devamsızlıkların ve şikâyetlerin azaltılması hedeflenmiştir. Ayrıca, işgörenin çalıştığı kuruma yabancılaşmasının engellenmesi ve örgütsel bağlamda etkinliğinin artırılması üzerine odaklanıldığı görülmektedir (Derrick ve Phipps'den akt. Uçar, 2017). Bahsedilen problemlerin (devamsızlıklar, iş gören devir hızı, yabancılaşma) iş gören tarafından aşılabileceğini Pierce vd. (1991, s. 121), vurgulayarak çalışanlar üzerinde psikolojik farklılaşmanın oluşmasının finansal sahiplik sayesinde (Vandewalle vd. 1995, s. 210) olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle sahiplik çalışmalarının birinci dönemi olan 1970 öncesi dönemde iş görenlerin çalışılan işyerinin hisselerine resmi veya finansal bir şekilde ortak yapılmasının önemi vurgulanarak çalışanların bu şekilde olumsuz davranışlardan kurtulmasına yoğunlaştığı söylenebilir. Sahiplik çalışmalarının ikinci dönemi olan 1970-1990 arası dönemde çalışanların olumlu tutum ve davranışlar sergilemesine yoğunlaşmıştır (Pierce & Furo, 1991). Dolayısıyla çalışanın örgütün hisselerine ortak yapılarak çalışandan olumlu tutum ve davranışlar sergilemesi beklenmektedir. Bu nedenle sahiplik çalışmalarının 1970-1990'lı yıllardaki ikinci dönemi çalışan ortaklığı faaliyetlerinin psikolojik sonuçlar ortaya koymasının önemine vurgu yapılmaktadır. Bahse konu ikinci dönemde kişi her ne kadar örgütün hisselerine ortak olsa da kişiye yasal sahipliğin sunduğu haklar verilmediği takdirde finansal sahiplik planlarının psikolojik çıktılara dönüşemeyeceği ifade edilmektedir. Bu nedenle, bu dönemde çalışanın işyerinin hisselerine olan duygusal bağlılığın gelişebilmesi, çalışana resmi sahiplik haklarının sunulmasıyla mümkün olmaktadır. Sahiplik olgusu ile ilgili çalışmaların son dönemi, Pierce ve arkadaşları (1991) tarafından kavramsallaştırılan psikolojik sahiplenmedir. Olumlu işgören tutum ve davranışlarının finansal sahiplik tarafından ortaya çıkarılacağı anlayışının bir anlamda yıkılması anlamına gelen sahipliğin 1970-1990'lı yıllarında çalışanların örgütte herhangi bir resmi veya finansal sahiplikleri olmazsa dahi çalışana sadece yasal sahipliğin sunmuş olduğu hakların verilmesi ile kişinin örgütüne karşı sahiplik hissedeceği vurgulanmaktadır (Uçar, 2017, s. 173). Yasal sahiplik, üç ana hak üzerinden tanımlanmaktadır. Bu haklar şunlardır: 1) Hisselerin bir kısmına sahip olma hakkı, yani nesnenin sahiplenilmesi hakkı; bu hak, varlığın finansal değeri üzerinde geçerlidir 2) Nesne veya varlık üzerinde kontrol (kullanma) hakkı 3) Nesne veya varlıkla ilgili bilgi edinme hakkıdır (Pierce vd. 1991, s. 37). Bu hakların çalışana verilmesiyle sahipliğin duygusal boyutunun

devreye girmesi sözkonusudur. Bu amaçla, işgörenin çalıştığı örgütte daha etkili hale gelmesi sağlanarak moral ve motivasyonu artırılmakta, aynı zamanda örgüte karşı daha pozitif tutum ve davranışlar sergilemesi mümkün kılınmaktadır (Çoban, 2022,s. 5).

Avey vd. (2009), psikolojik sahiplenmenin boyutlarını geliştirici (destekleyici) psikolojik sahiplenme ve önleyici psikolojik sahiplenme olmak üzere iki şekilde ele almışlardır. Pierce ve arkadaşları (2001) tarafından belirlenen etkililik, öz-kimlik ve bir alana sahip olma boyutlarına ek olarak, bu araştırmacılar hesap verebilirliği de psikolojik sahiplenmenin bir boyutu olarak ele almışlardır. Bahse konu boyutlar geliştirici psikolojik sahiplenmenin boyutlarıdır. Önleyici psikolojik sahiplenmenin tek boyutu ise bölgecilik boyutudur. Böylelikle psikolojik sahiplenme olgusunun daha da güçlü duruma gelmesi sağlanmıştır (James vd. 2009). Her ne kadar Pierce vd. (2001), tarafından psikolojik sahiplenme boyutlarının teorik temelleri ortaya atılmışsa dahi, Olckers vd. (2012), özerklik ve sorumluluk boyutlarını da psikolojik sahiplenmenin geliştirici (destekleyici) yönüne eklenmeyi uygun bulmuşlardır. Bu boyutlar özet olarak tanımlanacak olursa; Ait olma ve Öz-Kimlik: Kişinin çalıştığı kurumun veya örgütün kendisiyle bütünleşmesi olup; kişinin bu sahiplenme sayesinde kendisini başkalara ifade etmesidir. Bölgecilik: Başkalarının görebileceği şekilde hedef nesnenin veya sahiplenilen şeyin sınırlarının belirlenmesi olup; aynı zamanda gelecek tehditlere karşı hedef nesnenin (kurum, örgüt...) korunması olarak ifade edilmektedir (Avey vd, 2009, s.177). Hesap Verebilirlik: Avey vd. (2009, s.177), kişinin kendisi ile başkalarını kuruma ve örgüte karşı sorumlu tutabilme hakkıdır. Hesap verebilirlik, bünyesinde içsel sorumluluğu taşımaktadır (Olckers & Du Plessis 2012, ss. 2589-2590). Dolayısıyla hesap verebilirlikte sorumluluğun gönüllü bir şekilde yüklenilmesi söz konusudur. Etki ve Etkililik: kişinin faaliyetlerini başarılı (etkili) bir şekilde yapabilmesi ile ilgilidir. Aynı zamanda kişinin görevlerinde başarılı olabileceğine yönelik tutum ve inançlarını ifade etmektedir (Avey vd, 2009, s. 177).

3.ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ

Literatür taraması ışığında hipotezler şu şekilde oluşturulmuştur.

- H₁:** Çalışanların paternalist liderliğe ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterir.
- H₂:** Çalışanların paternalist liderliğe ilişkin algıları medeni duruma göre anlamlı bir farklılık gösterir.
- H₃:** Çalışanların paternalist liderliğe ilişkin algıları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterir.
- H₄:** Çalışanların paternalist liderliğe ilişkin algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterir.
- H₅:** Çalışanların paternalist liderliğe ilişkin algıları toplam hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterir.
- H₆:** Çalışanların paternalist liderliğe ilişkin algıları banka faaliyet türüne göre anlamlı bir farklılık gösterir.
- H₇:** Çalışanların paternalist liderliğe ilişkin algıları görev unvanına göre anlamlı bir farklılık gösterir.
- H₈:** Çalışanların psikolojik sahiplenme algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterir.
- H₉:** Çalışanların psikolojik sahiplenme algıları medeni duruma göre anlamlı bir farklılık gösterir.
- H₁₀:** Çalışanların psikolojik sahiplenme algıları öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterir.
- H₁₁:** Çalışanların psikolojik sahiplenme algıları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterir.
- H₁₂:** Çalışanların psikolojik sahiplenme algıları toplam hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık gösterir.
- H₁₃:** Çalışanların psikolojik sahiplenme algıları görev unvanına göre anlamlı bir farklılık gösterir.
- H₁₄:** Çalışanların psikolojik sahiplenme algıları banka faaliyet türüne göre anlamlı bir farklılık gösterir.

4. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın ana kütlesi ve örnekleme, araştırmanın veri toplama yöntemi ile çalışmada kullanılan ölçekler yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı müdür pozisyonu dışında istihdam edilen banka çalışanlarının paternalist liderlik algıları ile psikolojik sahiplenme hislerinin demografik faktörler bakımından farklılık gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılmasıdır. Banka çalışanlarının paternalist liderlik algıları ve psikolojik sahiplenme hislerinin demografik değişkenlere göre ele alınmasının temel nedeni, bireylerin algı ve tutumlarının yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışma süresi, pozisyon, banka faaliyet türü vb. demografik faktörlere bağlı olarak değişebilmesidir. Dolayısıyla bahsedilen farklılıkları tespit ederek, bankacılık sektöründe hem psikolojik sahiplenme hem de paternalist liderlik algısının aynı çalışmada tespit edilerek demografik gruplara özgü sonuç ve öneri geliştirilmesine katkıda bulunmak istenmesi nedeniyle bu iki değişkeninin beraber ele alınması sözkonusudur. Bankacılık sektöründe çalışanların

paternalist liderlik algıları ve psikolojik sahiplenme hislerinin demografik faktörler ile olan ilişkisinin araştırıldığı çalışmanın örgütsel davranış literatürüne ve bu sektöre katkı sunacağı düşünülmektedir. Söz konusu çalışma hem banka yöneticilerine hem de çalışanlara pratikte yol gösterici olması nedeniyle önem kazanmaktadır. Aynı zamanda çalışmanın daha sonra benzer ya da farklı sektörlerde yapılacak çalışmalara ışık tutacağı öngörülmektedir. Her ne kadar psikolojik sahiplenme ile paternalist liderliğin farklı değişkenler ile çalışmalara konu olduğu bilinse de yerli ve yabancı literatürün incelenmesi sonucunda bu değişkenlerin bankacılık sektörüne uygulanması ile ilgili oldukça az sayıda çalışma söz konusudur. Dolayısıyla bu durumun önemli olduğu düşünüülerek, alan yazına katkı sunması beklenmektedir.

4.2. Çalışmanın Ana Kütlesi ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, TRB2 bölgesindeki (Hakkâri, Van, Bitlis, Muş,) merkez ve ilçe banka şubelerinde, müdür pozisyonu haricindeki bankacılık sektörü çalışanları oluşturmaktadır. Çalışma mevduat ve katılım bankacılığı alanında faaliyet gösteren toplam 100 banka şubesindeki 1155 işgöreni kapsamaktadır. Söz konusu bilgilere, Türkiye Bankalar Birliği (TBB) ve Türkiye Katılım Bankaları Birliği (TKBB) ile yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılmıştır. Çalışmanın örneklemi yönetmen/müdür yardımcısı, yönetmen yardımcısı/şef, yetkili/memur, güvenlik görevlisi ve diğer (ikram görevlisi, temizlik görevlisi) unvanlarında istihdam edilen 436 çalışan oluşturmaktadır. Müdür pozisyonunda istihdam edilen yöneticiler çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Örneklem büyüklüğü belirlenirken, örneklem evreni temsil edebilmesi büyük önem taşımaktadır. Çalışma yöntemine göre, sosyal bilim araştırmalarında genellikle 30 ile 500 arasında bir örneklem büyüklüğü yeterli olduğu kabul edilmektedir (Altunışık vd., 2012: 137). Fakat farklı evrenler için kabul edilebilir minimum örneklem büyüklüğü bulunmaktadır. Evrenin 1250 olduğu durumda, %90 güven düzeyinde 141 kişilik bir örneklem büyüklüğü yeterli olurken, %95 güven düzeyine ulaşmak için 294 kişilik bir örneklem yeterli kabul edilmektedir (Gülbüz & Şahin 2018, s. 130). Dolayısıyla çalışma kapsamında seçilen örneklem büyüklüğünün evreni temsil etme kabiliyetine sahip olduğu söylenebilir.

Mevduat bankacılığı, katılım bankacılığı ve kalkınma-yatırım bankacılığı olmak üzere Türkiye’de üç tür bankacılık lisansı bulunmaktadır. 5411 sayılı Bankacılık Kanunu’na göre bu lisans türleri şu şekilde tanımlanmıştır: **Mevduat bankası:** Temel olarak, kendi nam ve hesabına mevduat toplayan ve kredi kullandıran bankalardır. Ayrıca, yurtdışında kurulu bu türdeki bankaların Türkiye’deki şubeleri de bu kapsamda yer alır. **Katılım bankası:** Faaliyetlerini, özel cari hesaplar ve katılma hesapları aracılığıyla fon toplayıp, bu fonları kredi olarak kullandıran bankalardır. Yine, yurtdışındaki benzer nitelikteki bankaların Türkiye şubeleri de bu tanıma dahildir. **Kalkınma ve yatırım bankası:** Mevduat veya katılım fonu toplayamazlar. Ana faaliyetleri, kredi vermek ve/veya özel kanunlarla belirlenmiş görevleri yerine getirmektir. Yurtdışında kurulu bu türdeki bankaların Türkiye’deki şubeleri de aynı kategoride değerlendirilir (5411 Sayılı Bankacılık Kanunu, 2005).

4.3. Araştırmanın Veri Toplama Yöntemi

Çalışmanın anketine yönelik talep, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurul Başkanlığı’nın 23.11.2023 tarih 2023/28 oturum sayılı toplantısında almış olduğu karar ile etik kurul izni alınmıştır. Nicel yöntemin tercih edildiği çalışmada bahse konu anket formu üç bölümden meydana gelmektedir. Katılımcıların cinsiyeti, medeni durumu, yaşı, çalışma süresi, banka faaliyet türü, aylık gelir ile görev pozisyonuna yönelik demografik faktörler anketin birinci bölümünde yer almaktadır. İkinci bölümde katılımcıların paternalist liderlik algılarını ölçmeye yönelik 13 ifade, üçüncü bölümde ise katılımcıların psikolojik sahiplenme durumlarına ilişkin 16 ifade yer almaktadır. Söz konusu ölçekler, daha önce birçok çalışmada kullanılmış olmasına rağmen, çalışmamızda da geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

4.4. Araştırmada Kullanılan Ölçekler

Bu çalışmada kullanılan Psikolojik Sahiplenme (PS) ölçeği, çalışanların psikolojik sahiplenme hissini ölçmek amacıyla Avey, Avolio, Crossley ve Luthans (2009) tarafından geliştirilmiş ve Ekinci (2018) tarafından uyarlanarak kullanılmıştır. Dört boyut ve 16 ifadeden oluşan bu ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak ölçülmüştür. Çalışmada kullanılan bir diğer ölçek ise Pellegrini ve Scandura (2006) tarafından geliştirilen 13 ifadeli paternalist liderlik ölçeğidir (Pellegrini, Scandura, & Jayaraman, 2010). Ölçeğin temelde 3 boyut altında ele alındığı görülmektedir. Bunlar yardımseverlik, etik (ahlakilik) ve otoriterlik boyutlarıdır. Ülkemizde yapılan paternalist liderlik çalışmaları arasında kullanılan söz konusu ölçeğin, Pellegrini ve Scandura (2006) tarafından geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiş olup, ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri 0,86 olarak hesaplanmıştır. Cerit (2012) tarafından ülkemizde yapılan bir araştırmada ise bu anketin güvenilirlik katsayısının 0,855 olduğu belirlenmiştir.

5.BULGULAR

5.1. Araştırmaya İlişkin Demografik Bulgular

Toplanan veri analizi için SPSS 24 ve AMOS 24 programlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen verilerin analizine yönelik geçerlilik ve güvenilirlik analizleri, doğrulayıcı faktör analizi ile normallik testi yapılmıştır. Aynı zamanda değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak üzere farklılık analizlerinden (T Testi ve ANOVA) yararlanılmıştır.

Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunu (%75,7) erkek çalışanlar oluşturmaktadır. Katılımcıların %66,1'i evli iken, %27,1'i ise bekârdır. Yaş bakımından en fazla katılımcının %56,7'lik oran ile 29-39 yaş aralığında bulunan çalışanlardan oluştuğu tespit edilmiştir. Fakülte mezunu katılımcıların oranı %49,8'dir. 6-10 yıl arası çalışma süresine sahip katılımcıların oranı %43,1'dir. Çalışanların %58,5'i kamu mevduat; %27,1'i özel mevduat; %14,4'ü ise katılım bankalarında çalışmaktadır. Banka şubelerindeki pozisyon dağılımına bakıldığında ise çalışanların %14,9'u müdür yardımcısı/yönetmen; %14,7'si şef/yönetmen yardımcısı; %40,8'i memur/yetkili; %17,7'si özel güvenlik görevlisi; %11,9'u ise servis görevlisi ve temizlik görevlisinden oluşmaktadır.

5.2. Araştırmaya İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Araştırmada kullanılan ölçeklerin, mevcut veri setine uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla DFA, uygulanmıştır. DFA, daha önce geliştirilmiş bir ölçeğin mevcut araştırmada orijinal faktör yapısına uyumunu göstererek bu uyumun ne derece güçlü olduğunu değerlendiren bir analiz yöntemidir (Suhr, D. D., 2006). DFA çoğunlukla ölçek oluşturma ve geçerlilik analizlerinde ya da belirli bir yapının doğruluğunu test etmek amacıyla uygulanır (Yaşlıoğlu, 2017). Analiz sonucunda paternalist liderlik ve psikolojik sahiplenme ölçeklerine ilişkin elde edilen uyum indeksleri tabloları aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 1.

Paternalist Liderlik Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Güvenilirlik Analiz Sonuçları

İfadeler	Faktör yükü	p değeri	(AVE)	(CR)
Ahlaki Liderlik				
PL1	,742	*		
PL2	,798	*		
PL 3	,752	*	,59	,89
PL 4	,818	*		
PL 5	,815	*		
PL 7	,676	*		
Yardımseverlik				
PL 8	,555	*		
PL 9	,748	*		
PL 10	,797	*	,51	,83
PL 11	,673	*		
PL 12	,764	*		
Otoriterlik				
PL 13	,855	*	,50	,65
PL 6	,511	*		

DFA'dan elde edilen sonuçlar değerlendirilirken Schermelleh-Engel ve diğerleri (2003) çalışmasının uyum kriterleri dikkate alınarak modelin uygunluğu test edilmiştir. Paternalist liderlik ölçeğini oluşturan değişkenlerin yukarıdaki tabloda yer alan değerlere göre kabul edilebilirlikleri iyi düzeydedir. Paternalist liderlik ölçeğinin geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda ölçüm modelinin istatistiksel olarak anlamlı ve uygun olduğu söylenebilir. Paternalist liderlik ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri 0,878 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca çalışmada yakınsama geçerliliği de test edilmiştir. Yakınsama geçerliliğinin sağlanabilmesi için, Cronbach's Alpha'ya bir alternatif veya kontrol aracı olarak kullanılan ölçeğe ait tüm CR değerlerinin AVE değerlerinden büyük, AVE değerlerinin ise 0,5'ten büyük olması gerekmektedir (Yaşlıoğlu, 2017, s. 82). Nitekim Tablo 1'e bakıldığında AVE ve CR değerlerinin kabul edilebilir düzeyde oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 2.

Paternalist Liderlik Ölçeğine İlişkin Uyum Kriteri Değerleri

Endeks	Mükemmel uyum değerleri	Kabul edilebilir değerler	Model Değeri	Sonuç
χ^2 / df	≤ 3	$3 \leq \chi^2 / df \leq 5$	3,54	Kabul edilebilir
RMSEA	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$	0,07	Kabul edilebilir
SRMR	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$	0,05	Mükemmel
CFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0,94	Kabul edilebilir
GFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,85$	0,93	Kabul edilebilir

CMIN(χ^2) = 219,993 (p=0,000), df=62, χ^2 = Ki-kare; df (sd)= serbestlik derecesi; RMSEA= Tahmin hatalarının ortalamasının karekökü; SRMR= Standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü; CFI= Karşılaştırmalı uyum indeksi; GFI= İyilik uyum indeksi.

Doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına ve 3 faktörlü paternalist liderlik ölçeğine ait modifikasyon sonuçlarına göre uyum değerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Modele ilişkin tahmin edilen kovaryans matrisi ile örneklem kovaryans matrisi arasındaki farkı dikkate alan tanımlayıcı uyum ölçümleri olan RMSEA (0,07) ve SRMR (0,05) değerlendirilmesinde, modelin iyi düzeyde uyum gösterdiğini göstermiştir.

Tablo 3.

Psikolojik Sahiplenme Ölçeğine İlişkin Doğrulamalı Faktör Analizi ve Güvenilirlik Analiz Sonuçları

İfadeler	Faktör yükü	p değeri	(AVE)	(CR)
Bölgecilik				
PS1	,648	*		
PS2	,657	*	,50	,79
PS 3	,756	*		
PS 4	,781	*		
Öz Yeterlilik				
PS 5	,668	*		
PS 6	,811	*	,56	,80
PS 7	,773	*		
Hesap Verebilirlik				
PS 8	,698	*		
PS 9	,786	*	,51	,75
PS 10	,648	*		
Ait Olma ve Öz Kimlik				
PS11	,801	*		
PS12	,741	*		
PS13	,809	*		
PS14	,801	*	,59	,89
PS15	,731	*		
PS16	,724	*		

PS ölçeğini oluşturan değişkenlerin tablo 3'te yer alan değerlere göre kabul edilebilirlikleri iyi düzeydedir. Araştırma ölçeğinin geçerliliği doğrulamalı faktör analizi sonucunda ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda ölçüm modelinin istatistiksel olarak anlamlı ve uygun olduğu söylenebilir. Psikolojik sahiplenme ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri 0,824 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca yakınsama geçerliliği de test edilmiş olup AVE ve CR değerlerinin de kabul edilebilir düzeyde oldukları gözlemlenmiştir.

Tablo 4.

Psikolojik Sahiplenme Ölçeğine İlişkin Uyum Kriteri Değerleri

Endeks	Uyum değerleri	Kabul edilebilir değerler	Model Değeri	Sonuç
χ^2 / df	≤ 3	$3 \leq \chi^2 / df \leq 5$	3,27	Kabul edilebilir
RMSEA	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$	0,07	Kabul edilebilir
SRMR	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$	0,06	Kabul edilebilir
CFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0,92	Kabul edilebilir
GFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,85$	0,91	Kabul edilebilir

CMIN(χ^2) = 320,753 (p=0,000), df=98, χ^2 = Ki-kare; df (sd)= serbestlik derecesi; RMSEA= Tahmin hatalarının ortalamasının karekökü; SRMR= standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü; CFI= Karşılaştırmalı uyum indeksi; GFI= İyilik uyum indeksi.

Doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına ve 4 faktörlü psikolojik sahiplenme ölçeğine ait modifikasyon sonuçlarına göre uyum değerinin istatistiksel olarak kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Modele ilişkin

tahmin edilen kovaryans matrisi ile örnekleme kovaryans matrisi arasındaki farkı dikkate alan tanımlayıcı uyum ölçümleri olan RMSEA (0,07) ve SRMR (0,06) değerlendirilmesi, modelin iyi düzeyde uyum gösterdiğini göstermiştir.

5.3. Normallik Testi

Elde edilen verinin analizinde parametrik veya nonparametrik yöntemlerden hangisinin kullanılacağını ortaya çıkarmak için normallik testi yapılması gerekmektedir. Ölçek puanlarının normal dağılıma uygun olup olmadığını anlamak için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Bu değerlerin -1,5 ile +1,5 aralığında çıkması, verinin normal dağılıma yakın olduğunu gösterir. (Tabachnick & Fidell, 2013). Nitekim Tablo 6'ya bakıldığı zaman ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Elde edilen sonuçlar dikkate alınarak parametrik yöntemlerden T Testi ile tek yönlü varyans analizi testlerinin yapılması uygun görülmüştür.

Tablo 5.

Ortalama Değerler Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov Statistic	Sig.	Shapiro-Wilk Statistic	Sig.	Çarpıklık	Basıklık
PL						
Ahlaki Liderlik	,110	,000	,956	,000	-,668	,178
Yardımsever Liderlik	,113	,000	,945	,000	-,818	,800
Otoriterlik	,112	,000	,956	,000	,118	-,723
PS						
Bölgecilik	,092	,000	,979	,000	,010	-,587
Öz Yeterlilik	,146	,000	,897	,000	-,936	1,338
Hesap Verebilirlik	,134	,000	,933	,000	-,803	1,160
Ait Olma ve Öz-Kimlik	,143	,000	,919	,000	-1,001	1,127

5.4. Farklılık Analizleri

Paternalist liderlik ve psikolojik sahiplenmeye ilişkin elde edilen ortalama değerlerin, çalışanların cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, banka faaliyet türü, çalışma süresi ile bankadaki idari pozisyon değişkenlerine göre farklılık farklılaşmadığının tespit edilmesine yönelik T Testi ve ANOVA testi bu başlık altında incelenmektedir.

Tablo 6.

PL'nin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Analizi

PL Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Ahlaki Liderlik	Kadın	106	3,61	,88		
	Erkek	330	3,56	,95	,456	,649
Yardımsever Liderlik	Kadın	106	3,69	,76		
	Erkek	330	3,55	,90	1,412	,159
Otoriterlik	Kadın	106	2,69	1,06		
	Erkek	330	3,04	1,11	-2,072	,039

PL'nin cinsiyet değişkenine göre analiz edilmesi amacıyla gerçekleştirilen T Testi sonuçlarına bakıldığında çalışanların PL algılarının ahlaki liderlik ($t(436) = ,456$; $p > ,05$); ve yardımsever liderlik ($t(436) = 1,412$; $p > ,05$) boyutları ile cinsiyetleri arasında herhangi anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna rağmen çalışanların otoriterliğe ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t(436) = -2,072$; $p < ,05$). Erkek çalışanların otoriterliğe ilişkin algılarının ortalaması (Ort.=3.04; SS=1.11) kadın çalışanların otoriterliğe ilişkin algılarının ortalamasından (Ort.=2.69; SS=1.06) daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında erkek çalışanların kadın çalışanlardan anlamlı düzeyde üstünü (liderini) daha fazla otoriter gördükleri ifade edilebilir. Bundan dolayı H1 hipotezi kısmi kabul edilmiştir.

Tablo 7.

PL Boyutlarının Medeni Duruma İlişkin ANOVA Testi

PL Boyutları	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	SS	Kareler Ort.	F	p
Ahlaki Liderlik	Evli	288	3,50	,94			
	Bekâr	118	3,68	,91			
	Diğer	30	3,86	,79	2,415	3,237	0,24
	Toplam	436	3,57	,93			
Yardımsever Liderlik	Evli	288	3,53	,89			
	Bekâr	118	3,69	,83			
	Diğer	30	3,65	,78	1,073	1,415	,244
	Toplam	436	3,58	,87			

Tablo 7. devamı

PL Boyutlarının Medeni Duruma İlişkin ANOVA Testi Analizi

PL Boyutları	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	SS.	Kareler Ort.	F	p
Otoriterlik	Evli	288	2,87	1,10			
	Bekâr	118	2,86	1,11	,738	,601	,549
	Diğer	30	3,10	1,12			
	Toplam	436	2,88	1,10			

Çalışanların PL alt boyutlarının medeni duruma göre değerlendirilmesine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına bakarak ahlaki liderlik boyutu ($F=3,237$; $p<,05$) ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın tespit edilmesine rağmen; yardımsever liderlik ($F=1,415$; $p>,05$); ve otoriterlik ($F=,601$; $p>,05$) boyutları ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ulaşılan farklılıkların hangi gruplar arasında ortaya çıktığını tespit etmek amacıyla Post hoc Tukey testinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ahlaki liderlik boyutunda evli çalışanlar ile diğer (boşanmış, ayrı yaşayan) çalışanlar arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla H2 hipotezi kısmi kabul edilmiştir.

Tablo 8.

PL Boyutlarının Banka Faaliyet Türüne İlişkin ANOVA Testi Analizi

PL Boyutları	Banka Faaliyet T.	N	$\bar{x}$	SS	Kareler Ort.	F	p
Ahlaki Liderlik	Kamu mevduat	255	3,44	,93			
	Özel mevduat	118	3,68	,95			
	Katılım	63	3,88	,84	5,771	6,805	,001
	Toplam	436	3,57	,93			
Yardımsever Liderlik	Kamu mevduat	255	3,50	,87			
	Özel mevduat	118	3,65	,94			
	Katılım	63	3,80	,68	2,694	3,588	,028
	Toplam	436	3,58	,86			
Otoriterlik	Kamu mevduat	255	2,80	1,11			
	Özel mevduat	118	3,05	1,10			
	Katılım	63	2,89	1,10	2,509	2,057	,129
	Toplam	436	2,88	1,10			

PL alt boyutlarının banka faaliyet türüne göre değerlendirilmesine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına bakarak ahlaki liderlik ($F=6,805$; $p<,05$) ve yardımsever liderlik ($F=3,588$; $p<,05$) boyutları ile banka faaliyet türü arasında anlamlı bir farklılığın tespit edilmesine rağmen; otoriterlik ($F=2,057$; $p>,05$) boyutu ile herhangi anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ulaşılan farklılıkların hangi gruplar arasında ortaya çıktığını tespit etmek amacıyla Post hoc Tukey testinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda hem ahlaki liderlik boyutunda hem de yardımsever liderlik boyutunda kamu mevduat bankalarında istihdam edilen çalışanlar ile katılım bankalarında istihdam edilen çalışanlar arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. H6 hipotezi kısmi olarak kabul edilmiştir.

Tablo 9.

PS Boyutlarının Öğrenim Durumuna İlişkin ANOVA Testi Analizi

PS Boyutları	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	Ss	Kareler Ort.	F	p
Bölgecilik	Ortaöğretim	97	3,32	,81			
	Yüksekokul	77	3,47	1,04			
	Fakülte	217	3,10	,93	2,933	3,407	,018
	Lisansüstü	45	3,22	,90			
	Toplam	436	3,22	,93			
Öz Yeterlilik	Ortaöğretim	97	3,92	,72			
	Yüksekokul	77	3,94	,86			
	Fakülte	217	3,93	,75	,770	1,548	,201
	Lisansüstü	45	3,94	,64			
	Toplam	436	3,93	,75			
Hesap Verebilirlik	Ortaöğretim	97	3,92	,72			
	Yüksekokul	77	3,94	,86			
	Fakülte	217	3,93	,75	,009	,015	,997
	Lisansüstü	45	3,94	,64			
	Toplam	436	3,93	,75			
Ait olma ve Öz-Kimlik	Ortaöğretim	97	4,08	,73			
	Yüksekokul	77	4,16	,71			

Fakülte 217 3,85 ,90 2,368 3,507 ,015

Tablo 9. devamı

PS Boyutlarının Öğrenim Durumuna İlişkin ANOVA Testi Analizi

PS Boyutları	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	Ss	Kareler Ort.	F	p
	Lisansüstü	45	4,03	,71			
	Toplam	436	3,98	,82			

Çalışanların PS durumlarının öğrenim durumu faktörüne göre değerlendirilmesine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre PS'nin öz yeterlilik ($F=1,548$; $p>,05$); ve hesap verebilirlik ($F=,015$; $p>,05$); boyutları ile çalışanların öğrenim durumları arasında herhangi anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Fakat bölgecilik ($F=3,407$; $p<,05$); boyutu ile ait olma ve öz-kimlik ($F=3,507$; $p<,05$); boyutunun öğrenim durumu ile anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Elde edilen farklılığın hangi öğrenim durumları arasında ortaya çıktığını ortaya koymak amacıyla Post hoc Tukey testinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda bölgecilik boyutunda yüksekokul mezunu çalışanlar ile fakülte mezunu çalışanlar arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde ait olma öz-kimlik boyutunda da yüksekokul mezunu çalışanlar ile fakülte mezunu çalışanlar arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. H10 hipotezi kısmi olarak kabul edilmiştir.

Tablo 10

PS Boyutlarının Görev Unvanına İlişkin ANOVA Testi Analizi

PS Boyutları	Görev Unvanı	N	$\bar{x}$	Ss	Kareler Ort.	F	p
Bölgecilik	Müdür Yrd./Yönetmen	65	3,13	,97			
	Şef/ Yön. Yrd.	64	3,35	1,01			
	Memur/Yetkili	178	3,18	,93	,946	1,082	,365
	Özel Güv. Gör.	77	3,36	,86			
	Diğer (İkram Gör.)	52	3,14	,86			
	Toplam	436	3,22	,93			
Öz Yeterlilik	Müdür Yrd./Yönetmen	65	4,26	,60			
	Şef/ Yön. Yrd.	64	4,16	,78			
	Memur/Yetkili	178	4,17	,74	,615	1,235	,295
	Özel Güv. Gör.	77	4,09	,62			
	Diğer (İkram Gör.)	52	4,34	,67			
	Toplam	436	4,19	,70			
Hesap Verebilirlik	Müdür Yrd./Yönetmen	65	4,04	,66			
	Şef/ Yön. Yrd.	64	3,97	,76			
	Memur/Yetkili	178	3,91	,75	,347	,598	,664
	Özel Güv. Gör.	77	3,86	,86			
	Diğer (İkram Gör.)	52	3,89	,74			
	Toplam	436	3,93	,75			
Ait olma ve Öz-Kimlik	Müdür Yrd./Yönetmen	65	4,05	,74			
	Şef/ Yön. Yrd.	64	3,91	,83			
	Memur/Yetkili	178	3,86	,90	2,127	3,159	,014
	Özel Güv. Gör.	77	4,01	,80			
	Diğer (İkram Gör.)	52	4,30	,60			
	Toplam	436	3,98	,82			

PS alt boyutlarının çalışanların görev unvanına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre PS'nin bölgecilik ($F=1,082$; $p>,05$); öz yeterlilik ($F=1,235$; $p>,05$); hesap verebilirlik ($F=,598$; $p>,05$); boyutları ile çalışanların görev unvanları arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır. Aksine ait olma ve öz-kimlik ($F=3,159$; $p<,05$); boyutu ile çalışanların görev unvanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ait olma ve öz-kimlik boyutunda memur/yetkili unvanlı çalışanlar ile diğer (ikram görevlileri) çalışanlar arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. H13 hipotezi kısmi olarak kabul edilmiştir.

Buna karşın PL'nin alt boyutlarının yaş, öğrenim durumu, hizmet süreleri ve görev unvanları değişkenlerine göre yapılan analiz sonuçlarına göre sırasıyla ahlaki liderlik ($F=,685$; $p>,05$); ($F=,089$; $p>,05$); ($F=,984$; $p>,05$), ($F=1,078$; $p>,05$), yardımsever liderlik ($F=,381$; $p>,05$); ($F=,104$; $p>,05$); ($F=,427$; $p>,05$); ($F=,575$; $p>,05$) ve otoriterlik ($F=,982$; $p>,05$); ($F=,451$; $p>,05$); ($F=,999$; $p>,05$); ($F=1,125$; $p>,05$) boyutları ile katılımcıların yaşları, öğrenim durumları, hizmet süreleri ve görev unvanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Buna göre H3, H4, H5 ve H7 hipotezleri ret edilmiştir.

Aynı şekilde PS'nin cinsiyet değişkenine göre analiz edilmesi amacıyla gerçekleştirilen T Testi sonuçlarına bakıldığında çalışanların PS durumlarının Bölgecilik ($t(436)=-1,749$; $p>,05$); Öz yeterlilik ($t(436)=-,619$; $p>,05$);

Hesap verebilirlik ($t(436) = -.801; p > .05$); Ait olma ve Öz-Kimlik ($t(436) = .463; p > .05$); boyutları ile cinsiyetleri arasında herhangi anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. H8 hipotezi ret edilmiştir. Aynı şekilde çalışanların PS durumlarının medeni duruma ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre PS'nin bölgecilik ($F=2,809; p > .05$); öz yeterlilik ($F=,169; p > .05$); hesap verebilirlik ($F=,168; p > .05$); ait olma ve öz-kimlik ($F=,322; p > .05$); boyutları ile çalışanların medeni durumları arasında herhangi anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. H9 hipotezi ret edilmiştir. Benzer şekilde çalışanların PS durumlarının yaş faktörüne göre değerlendirilmesine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre PS'nin bölgecilik ($F=1,355; p > .05$); öz yeterlilik ($F=1,960; p > .05$); hesap verebilirlik ($F=,065; p > .05$); ait olma ve öz-kimlik ($F=,205; p > .05$); boyutları ile çalışanların yaşları arasında herhangi anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. H11 hipotezi ret edilmiştir. PS alt boyutlarının çalışanların toplam çalışma süresine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre PS'nin bölgecilik ($F=1,586; p > .05$); öz yeterlilik ($F=,657; p > .05$); hesap verebilirlik ($F=1,317; p > .05$); ait olma ve öz-kimlik ($F=1,955; p > .05$); boyutları ile çalışanların toplam çalışma süresi arasında da herhangi anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. H12 hipotezi ret edilmiştir. PS alt boyutlarının çalışanların banka faaliyet türüne ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre PS'nin bölgecilik ($F=,809; p > .05$); öz yeterlilik ($F=1.608; p > .05$); hesap verebilirlik ($F=1.017; p > .05$); ait olma ve öz-kimlik ($F=1,366; p > .05$); boyutları ile çalışanların hangi banka türünde çalıştıkları arasında herhangi anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. H14 hipotezi ret edilmiştir.

6.TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapı olarak zor ve stresli bir sektör olan bankacılık sektöründe çalışanların pozitif tutum ve davranışlar sergilemeleri yöneticilerin istedikleri ve arzu ettikleri bir durumdur. Bankacılık sektöründeki yoğun çalışma koşulları, hiyerarşi ve bürokrasi, banka personelinin çalışma hayatında kendisini açıkça hissettirse de, çalışmada Psikolojik Sahiplenme (PS) ortalamasının 3.82 gibi bir değere ulaşması olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bankalarca belirli periyotlarda (üç aylık, altı aylık, yıllık vb...) ortaya konulan hedeflere ulaşarak çalışanın maddi ve ruhsal açıdan tatmini mümkün olmaktadır. Bu da PS ortalamasının yüksek olmasına neden olabilmektedir. Aynı zamanda bankanın piyasa değerini arttıran en önemli faktörün çalışanın kendisinin olduğunun örgüt kültürü haline gelmesi de PS ortalamasını olumlu etkilemektedir. Nitekim çalışan fikirlerinin önemsenerek, çalışana özgüvenin aşılandığı kurum veya kuruluşlarda PS ortalamasının yüksek olması beklenmektedir. Dolayısıyla PS ölçeğinde yer alan -işyerimde olumlu bir farklılık meydana getireceğim konusunda kendime güvenirim- cümlesinin en yüksek değere sahip olduğu ortaya konulmuştur. Bu nedenle yöneticinin, çalışanına öz güveni aşılması için gerekli alt yapıyı hazırlamasının PS'nin oluşmasına zemin teşkil ettiği söylenebilir. Nitekim PS durumu çalışanın pozitif tutum ve davranışlar sergilediği zaman ortaya çıktığı bilinmektedir.

Banka yöneticilerinin paternalist bir yaklaşım sergilemesi, iş gücü üzerinde olumlu etkiler meydana getirmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Samimi, candan ve ebeveyn tarzı bir yaklaşımı benimseyen liderlere sevgi ve saygı gösteren kolektivist bir kültüre sahip olmamız, bu tür bir liderlik tarzının toplumumuzda daha etkili bir şekilde kabul edilmesine olanak sağlamaktadır. Toplulukçu ve samimi değerlere sahip olan Türk toplumunun yapısına uygun olan paternalist liderlik (PL) tarzı, liderin çalışanlarıyla iş dışında da ilgilenerek işgören tatmini sağlamakta ve bu da çalışanların psikolojik sahiplik düzeylerinde artışa yol açmaktadır (Çoban, 2022, s.172). Bu nedenle, hem bankacılık sektöründe hem de diğer sektörlerdeki yöneticilere, çalışanlarına paternal davranışlar sergilemeleri tavsiye edilmektedir. Bu sayede, çalışanlar resmi bir sahiplikleri olmasa da, çalıştıkları banka şubesini adeta kendi örgütleriymiş gibi görmeleri sağlanmış olur. Bu durum, her örgüt ve yöneticinin arzu ettiği bir sonuçtur. Bu şekilde, kazan-kazan stratejisi doğrultusunda, çalışanların tatmini ve PS düzeylerindeki artış sayesinde banka veya örgüt sürdürülebilir rekabet avantajı elde edebilir; dolayısıyla hem paternalist liderlik (PL) hem de psikolojik sahiplenme (PS), olumlu işgören tutum ve davranışlarını ortaya çıkarır (Çoban 2022,172-173).

PL'nin cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, toplam hizmet süresi, görev unvanı ile banka faaliyet türü değişkenlerine göre analiz edilmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına bakıldığında çalışanların PL algıları ile yaş, öğrenim durumu, toplam hizmet süresi ve görev unvanı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Buna karşın ahlaki liderlik alt boyutuna ilişkin çalışan algıları arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre boşanmış veya ayrı yaşayan çalışanların ($\bar{x}=3.86$), evli çalışanlara ($\bar{x}=3.50$) göre ahlaki liderlik ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla boşanmış veya eşinden ayrı yaşayan çalışanlar yöneticilerini daha ahlaki bulmaktadır. Bu tespiti boşanmış veya eşinden ayrı halde yaşayan çalışanların evlilik dönemindeki kişisel tecrübelerinden faydalanarak daha empatik bir yaklaşım sergilemelerine bağlayarak, bu kategorideki çalışanların liderinin davranışlarını daha ahlaki bir şekilde değerlendirmelerine yol açtığı tarzında ifade edilebilir. Aynı zamanda boşanmış veya eşinden ayrı halde yaşayan çalışanların sosyal hayattaki belirsizlik ve zorluklara karşı mücadelesinde, böyle bir liderlik yaklaşımının kişinin belirsizlik, maddi ve manevi problemlerin çözümüne yardımcı olabilmesi ihtimalinden dolayı bu kişilerin liderini daha ahlaki bir şekilde değerlendirmelerine etki ettiği düşünülmektedir. Bu sonuç Yardımcı (2010); Türresin (2012); Uğurluoğlu vd., (2017); Nal (2018); elde ettikleri sonuçlar ile çalışmaktadır. Otoriterlik alt boyutuna ilişkin

çalışanların algılarında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Dolayısıyla erkek çalışanların ($\bar{x}=3.04$), kadın çalışanlara ($\bar{x}=2.69$) göre otoriterlik ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu Kaygısız (2015); ve Cesur'un (2015) buldukları sonuçlar ile uyumludur. Buna rağmen Tuncer (2005); Pelegrini ve Scandura (2006); Çalışkan (2008); Yaman (2011); Cerit vd. (2011); Saylık (2017); Nal'ın (2018); Apur ve Yenel (2023: 95) çalışanların cinsiyetleri ile PL algıları arasında herhangi bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Nitekim araştırma sonuçlarına dayanarak erkek çalışanların kadın çalışanlardan üstünü (liderini) daha fazla otoriter gördükleri söylenebilir. Bunu erkeklerin liderlik ve otorite kavramlarıyla daha fazla ilişkilendirilen roller üstlenmesi, onların otoriter bir lideri daha doğal ve olağan bir şekilde kabul etmelerine neden olurken; kadınların ise genellikle işbirlikçi, empatik, ve destekleyici bir liderlik yaklaşımını benimsemeleri, onların liderini daha az otoriter olarak algılamalarına neden olabilmektedir şeklinde ifade edebiliriz. Benzer şekilde yaş değişkeni ile çalışanların PL algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuç Pellegrini ve Scandura (2006); Yardımcı (2010); Nal (2018)'in çalışmaları ile örtüşürken; Keklik (2012); Uğurluoğlu vd., (2017)'nin çalışmaları ile çelişmektedir. Öğrenim durumu değişkeni bağlamında çalışanların PL algılamalarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar ile Cheng vd. (2004); Pellegrini vd. (2006); Uğurluoğlu vd., (2017); Nal (2018)'in elde ettikleri sonuçlarla örtüşmesine rağmen; Aksoy (2008); Yaman (2011); Apur ve Yenel'in (2023) elde ettikleri sonuçlar ile çelişmektedir. Benzer şekilde ahlaki liderlik ve yardımsever liderlik alt boyutlarına ilişkin çalışan algıları arasında banka faaliyet türüne göre de anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre katılım bankalarında çalışanların, kamu mevduat bankalarında çalışanlara göre hem ahlaki liderlik ortalamalarının hem de yardımsever liderlik ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Nitekim bu sonuç faizsiz finans prensipleri çerçevesinde bankacılık faaliyetlerini yürüten katılım bankalarının etik ilkelere, toplumsal dayanışmaya ve sosyal sorumluluk değerlerine vurgu yaparak müşterilerin dini hasasiyetlerine uygun bir şekilde faaliyetlerini yerine getirmesi anlayışının var olması çalışanların katılım bankalarındaki liderleri daha ahlaki ve daha yardımsever olarak algılamalarına katkı yapabileceği şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda katılım bankalarındaki çalışanların mevduat bankalarındaki çalışanlara göre daha etik değerlere dayalı bankacılık hizmetini yerine getirdikleri anlayışı yerleşmiş olabilir. Bu da çalışanların liderini psikolojik olarak daha ahlaki ve daha yardımsever olarak algılamalarını sağlayacaktır. Böylelikle katılım bankalarında çalışanlar yöneticilerini daha ahlaki ve daha yardımsever bulmaktadır. Buna karşın otoriterlik alt boyutuna ilişkin çalışan algıları arasında banka faaliyet türüne göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Ayrıca PS'nin cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, toplam hizmet süresi, görev unvanı ile banka faaliyet türü değişkenlerine göre analiz edilmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına bakıldığında çalışanların PS durumlarının cinsiyet, medeni durum, yaş, toplam hizmet süresi ile banka faaliyet türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni bağlamında Şenol ve Üzümlü (2020), Memmedova ve Ekber (2017), Demirkaya ve Şimşek-Kandemir (2014: 20), Çevik Taşdemir vd. (2022: 1185) sonuçları ile elde ettiğimiz bulgular örtüşmektedir. Aynı şekilde yaş değişkeninin PS üzerinde herhangi bir farklılığı meydana getirmediği sonucu Karadal ve Akyazı (2015); Şenol ve Üzümlü (2020)'ün çalışmaları ile uyumludur. Benzer şekilde medeni durum değerlendirilmesi açısından da çalışmamız Memmedova ve Ekber (2017)'in çalışmalarını destekler niteliktedir. Fakat çalışmamızda elde ettiğimiz çalışanların görev süresi ile PS arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucu Van Dyne ve Pierce (2004: 450) ile Demirkaya ve Şimşek (2014: 20)'nin bulguları ile çelişmektedir. Fakat bölgecilik alt boyutuna ilişkin çalışanların PS durumlarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir ($F=3,407$; $p<,05$). Çalışma Demirkaya ve Şimşek (2014: 20); Man ve Farquharson (2015: 601); Çevik Taşdemir vd. (2022: 1185)'in sonuçlarını destekler niteliktedir. Buna göre yüksekokul mezunu ($\bar{x}=3.47$) çalışanların fakülte mezunu ($\bar{x}=3.10$) çalışanlara göre bölgecilik ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla yüksekokul mezunlarının fakülte mezunlarına göre başkalarının görebileceği şekilde çalıştıkları banka şubesini daha fazla sahiplendikleri söylenebilir. Aynı şekilde ait olma ve öz-kimlik alt boyutuna ilişkin PS durumu arasında öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir ($F=3,507$; $p<,05$). Nitekim yüksekokulu mezunu çalışanların ($\bar{x}=4.16$); fakülte mezunu ($\bar{x}=3.85$) çalışanlarına göre ait olma ve öz-kimlik ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yüksekokul mezunu çalışanların fakülte mezunu çalışanlara göre çalıştıkları banka şubesi ile daha fazla bütünleştikleri söylenebilir. Aynı zamanda yüksekokul mezunu çalışanların çalıştıkları kurumu daha fazla benliklerinin bir parçası olarak görmekte ve bu kişilerin ilgili bankayı benlikleri ile bütünleştirip kendilerini başka kişilere bu sahiplenme sayesinde ifade ettikleri söylenebilir. Nitekim bu durum yüksekokul mezunu çalışanların fakülte mezunu çalışanlara nispeten iş imkânlarının daha az olması nedeni ile çalıştıkları banka şubesini daha fazla sahiplendikleri şeklinde ifade edilebilir. Çünkü bu kategorideki çalışanların sahiplenme hissi geliştirmedikleri varsayıldığında işten ayrılmalara kaçınılmaz olacaktır. Dolayısıyla bu çalışanların yeniden istihdam edilmeleri için fakülte mezunlarına göre daha fazla zorluklarla karşılaşacakları tahmin edilmektedir.

Aynı şekilde ait olma ve öz-kimlik alt boyutuna ilişkin çalışanların PS durumlarında görev unvanına göre anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=3,159$; $p<,05$). Çalışma Demirkaya ve Şimşek (2014: 20)'ün sonuçları ile uyumaktadır. Buna göre ikram görevlileri ve temizlik personelinin ($\bar{x}=4.30$), memur/yetkili unvanlı ($\bar{x}=3.86$) çalışanlara göre ait olma ve öz-kimlik ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla ikram görevlileri ve

temizlik personelinin çalıştıkları banka şubesini daha fazla benliklerinin bir parçası olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bu durum ikram görevlileri ve temizlik personelinin, memur/yetkili statüsünde istihdam edilen çalışanlara göre iş olanaklarının daha kısıtlı olması ile ifade edilebilir. Dolayısıyla ikram görevlileri ve temizlik personelinin mevcut işlerini daha fazla benimseyip sahiplenme hissi geliştirdikleri söylenebilir.

Çoğu çalışmada sınırlılıklar olduğu gibi bu çalışmada da bazı sınırlılıkların olduğu kabul edilmektedir. Nitekim çalışmada kullanılan paternalist liderlik ve psikolojik sahiplenme değişkenlerinin sadece bankacılık sektöründe uygulanması çalışmanın kısıtlarından birini oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırmacıların gelecekte yapılacak çalışmalarda ilgili değişkenleri farklı sektörlerde (sağlık, eğitim, ulaşım, güvenlik vb.) de uygulayarak farklı sonuçlara ulaşabilmeleri mümkündür. Böylece literatüre daha fazla katkı sunulmuş olacaktır. Ayrıca, verinin yalnızca TRB2 bölgesindeki banka çalışanlarından elde edilmesi, sonuçların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Bu nedenle, sektörün tamamına veya geniş bir kısmına yönelik olarak farklı bölge ve illerde yapılacak çalışmalar, çalışanların yöneticileri hakkındaki paternalist liderlik algıları ile psikolojik sahiplenme durumlarını daha iyi anlamamıza olanak sağlayacaktır. Yöneticilerin çalışma sonuçlarını göz önünde bulundurarak izleyicilerin (banka çalışanlarının) istedikleri liderlik tarzı ile hareket etmeleri sürdürülebilir rekabet avantajı açısından oldukça önem arz etmektedir. Bundan dolayı sektörler içerisinde veri elde etmenin oldukça zor olduğu banka çalışanlarının görüş ve isteklerin gözönünde bulundurularak psikolojik sahiplenme düzeylerinin artırılmasına yönelik faaliyetlere yoğunluk verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, B. (2008). The relationship between paternalistic leadership, empowerment and turnover intention: An empirical study. *Yüksek lisans tezi*, Marmara Üniversitesi Sos. Bil. Enst., İstanbul.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Kitapevi.
- Apur, U., & Yenel F., (2023). Spor federasyonları çalışanlarının genel sekreterlere yönelik paternalist liderlik algılarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Journal of Global Sport and Education Research*.VI (1): 89-98.
- Avey, J., B., Avolio B., J., Crossley, C., D., & Luthans F. (2009). Psychological ownership: theoretical extensions, measurement and relation to work outcome. *Journal of Organizational Behavior*, 30 (2), 173-191.
- Aycan, Z. (2001). Paternalizm: Yönetim ve liderlik anlayışına ilişkin üç görgül çalışma. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 11-3.
- Aycan, Z. (2002). Leadership and teamwork in developing countries: challenges and opportunities. *Online Readings in Psychology and Culture*, 7(2).
- Aycan, Z. (2006). Paternalism towards conceptual refinement and operationalization. Kim, U., Yang, K., Hwang K., (Eds.), *İndigenous and Cultural Psychology* içinde (445-466). Springer.
- Aycan, Z., & Kanungo, R. N. (2000). Toplumsal kültürün kurumsal kültür ve insan kaynakları uygulamaları üzerine etkileri. Aycan, Z., (ed.), *Akademisyenler ve profesyoneller bakış açısıyla Türkiye’de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları* içinde (ss. 25-57). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Bass, B. M. (1996). Is there universality in the full range model of leadership? *International Journal of Public Administration*, 19(6), 731-761.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. In M. M. Chemers & R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 49-80). Academic Press.
- Bekmezci, M., Yıldız, B. (2018). Babacan liderlik psikolojik sahipliği nasıl etkilemektedir? Kolektif şükranın aracı rolü. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (35), 309-324.
- Cerit, Y. (2012). Paternalistik liderlik ile yöneticiden ve işin doğasından doyum arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 35-56.
- Cerit, Y., Özdemir T., & Akgün N.(2011). Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları sergilemelerini istemeye yönelik görüşlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Aibü Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 87-99.
- Cesur, D. K. (2015). Paternalist liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi: sakarya üniversitesi örneği. *Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya*
- Cheng, B., S., Chou, L., F., & Farh, J., L. (2000). A triad model of paternalistic leadership: the constructs and measurement. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies*, 14, 3-64.
- Cheng, B., S., Chou, L., F., Wu, T., Y., Huang, M., P., & Farh, J., L. (2004). paternalistic leadership and subordinate responses: establishing a leadership model in chinese organizations. *Asian Journal of Social Psychology*, 7 (1), 89-117.
- Çalışkan, S. C. (2008). Yöneticilerin bireysel yetkinliklerinin liderlik tarzları ve lider üye etkileşimine verdikleri önem üzerindeki etkileri ve bu etkileşimde kültürel varsayımların rolü. Doktora tezi, *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Çevik Taşdemir, D., Ceyhan, S., & Çıkmaz, G. (2022). Organizasyona karşı hissedilen psikolojik sahiplenme - iş performansı ilişkisi: gıda sektörü örneği, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 14 (2), 1175-1188.
- Çıraklar, N. H., Ucar, Z., & Sezgin, O. B. (2016). Effects of paternalistic leadership on organizational identification: mediating role of trust in leader. *Research Journal of Business and Management-(RJBM)*, ISSN 2148-6689.
- Çoban M. S. (2022). *Paternalist liderliğin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde psikolojik sahipliğin aracılık rolü: TRB2 bölgesi bankacılık sektöründe bir araştırma*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Demirkaya, H., Şimşek Kandemir, A. (2014). 21. Yüzyılın anahtar rekabet faktörü olan psikolojik sahiplenme üzerine bir işletme incelemesi. *Çalışma Dünyası Dergisi*, 2(3).
- Dittmar, H. (1992). *The social psychology of material possessions: to have is to be*. Harvester Wheatsheaf and St. Martin's Press, Hemel Hempstead.
- Druskat, V. U., & Pescosolido, A.T. (2002). The content of effective teamwork mental models in self-managing teams: ownership, learning, and heedful interrelating. *Human Relations*, 55, 283-314.
- Ekinci, S. (2018). Profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasındaki ilişki, Doktora Tezi, 2018.
- Erben, G. S., & Ötken, A. B., (2014). Paternalist liderlik ve işe ilişkin iyilik ilişkisinde iş -yaşam dengesinin rolü, *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 22, 103-121.

- Etzioni, A. (1991). The socio-economics of property. in f. w. rudmin (Ed.), to have possessions: a hand book on ownership and property. *Special Issue, Journal of Social Behavior and Personality*, 6(6), 465-468.
- Farh, J., L., & Cheng, B., S. (2000). A cultural analysis of paternalist leadership in chinese organizations. J. T. Li, A. S. Tsui, E. Weldon (Eds.), *Management and Organizations In The Chinese Context*, (pp.84-127). London, Macmillan.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Felsefe- Yöntem- Analiz*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Hofstede G. (1991). Cultures and organizations — Software of the mind. *New York: McGraw Hill*;
- Hofstede, G. (1980) Culture and organizations. *International studies of management & organization*, 10(4), 15-41.
- Hofstede, G. (1993). Cultural constraints in management theories. *The Academy of Management Executive*, 7(1), 81-94.
- Hofstede, G. (2001), Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations, *Sage, Thousand Oaks, CA*.
- Hofstede, G. (2003). Cultural dimensions. www.geert-hofstede.com.
- James, C. D., Peabody, J., Solon, O., Quimbo, S., Hanson, K. (2009). An unhealthy public-private tension: pharmacy ownership, prescribing, and spending in the philippines. *Health Affairs*, 28(4), 1022-1033.
- Karadal, H., Akyazı, T. E. (2015). Psikolojik sahiplenme ile etik olmayan örgüt yanlısı davranışlar arasındaki ilişkinin analizi üzerinde Aksaray ilinde bir araştırma. 3. *Örgütsel Davranış Kongresi*, 5-8 Kasım, Gaziosmanpaşa Üniversitesi İİBF İşletme Bölümü, Tokat.
- Kaygısız, E. (2015). The relationship between paternalistic leadership leader-member exchange (lmx) and job stress. *Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Keklik, B. (2012). Sağlık hizmetlerinde benimsenen liderlik tiplerinin belirlenmesi: Özel bir hastane örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 14(1): 73-93.
- Küçükkömürler, S. Kırimer Aydın, F. (2019). Kadınların iş yaşamındaki konumunun hofstede'nin kültür boyutları açısından incelenmesi. *İş ve İnsan Dergisi*. 6(1),43-53.
- Man, T. W. Y., Farquharson, M. (2015). psychological ownership in team-based entrepreneurship education activities. *International Journal of Entrepreneurial Behavior&Research*.
- Mayhew, M. G., Ashkanasy, N. M., Bramble, T., & Gardner, J. (2007). A study of the antecedents and consequences of psychological ownership in organizational settings. *The Journal of Social Psychology*, 147(5), 477-500.
- Memmedova, M., Ekber, Ş. (2017). Azerbaycan'da bankacılık sektörü çalışanlarının sahiplik duygusu analizine yönelik bir çalışma. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (2), 97-114.
- Nal, M. (2018). Sağlık yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarının çalışanların iş doyum ve örgütsel adalet algısı ilişkilerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi*, İstanbul.
- Olckers, C., & Du Plessis, Y. (2012). Psychological ownership: a managerial construct for talent retention and organisational effectiveness. *African Journal of Business Management*, 6 (7), 2585-2596.
- Oral Ataç L., (2019). Paternalist liderlik. Gürer, A., (Ed.), *21. Yüzyılda Liderlik Yaklaşımları* içinde (307-329). İksad.
- Pellegrini E. K. & Scandura T. A. (2006). Leader-member Exchange (LMX), Paternalism and delegation in the turkish business culture: an empirical investigation. *Journal of International Business Studies*, 37(2), 264-279.
- Pellegrini, E., K., Scandura, T., A., & Jayaraman, V. (2010). Cross-cultural generalizability of paternalistic leadership: an expansion of leader-member exchange theory. *Group & Organization Management*, 35 (4) 391- 420.
- Pierce, J. L., & Rodgers, L. (2004). The psychology of ownership and worker-owner productivity. *Group & Organization Management*, 29(5), 588-613.
- Pierce, J., L., & Furo, C., A. (1991). Employee ownership: implications for management. *Organizational Dynamics*, 18 (3), 32-43.
- Pierce, J., L., Kostova, T., & Dirks, K., T. (2001). Toward a theory of psychological ownership in organizations. *Academy Of Management Review*, 26, 298-310.
- Saylık, A. (2017). Okul müdürlerinin paternalist (babacan) liderlik davranışları ile hofstede'nin kültür boyutları arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi*, Ankara.
- Schermelleh-Engel, K., H. Moosbrugger, & H. Müller (2003), Evaluating The Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures, *Methods of Psychological Research Online*, s.52.
- Shi, X., Yu, Z., & Zheng, X. (2020). Exploring the relationship between paternalistic leadership, teacher commitment, and job satisfaction in chinese schools. *Paternalistic Leadership and Teacher Development, Frontiers in Psychology*, 11, 1-12.
- Silin, R. H. (1976). Leadership and values: *Harvard University Press*.
- Suhr, D. D. (2006). Exploratory or confirmatory factor analysis? (pp. 1-17). In.Cary: SAS Institute.

- Şenol, L., & Üzüm, B. (2020). Demografik özellikler ve psikolojik sahiplenme: havacılık sektöründe bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(3), 760-770.
- Tabachnick, B., G., & Fidell, L., S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tuncer, G. (2005). The self in family context and traditional family values on attitudes toward paternalistic leadership style. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türesin Tetik H & Köse S. (2015). Örgüt çalışanlarının paternalistik liderlik algıları ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 11(26), 29-56.
- Türesin, H. (2012). Örgüt çalışanlarının paternalistik liderlik algıları, öğrenilmiş güçlülük düzeyleri, iş tatmin düzeyleri ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*, Manisa.
- Uçar, Z. (2017). Psikolojik sahiplenme: örgütsel alana ilişkin bir model önerisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İİBF Dergisi*, 32 (1), 167-200.
- Uçar, Z. (2018). Psikolojik sahiplik olgusunu örgütsel düzlemde ölçmek için ölçek geliştirme çalışması. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 640-654.
- Uçar, Z., Gülmez, B. (2023). Hofstede'nin kültür boyutları ve paternalist liderlik ilişkisinin kuramsal düzlemde incelenmesi. *International Journal of Applied Economic and Finance Studie*,; 8-1.
- Uğurluoğlu, Ö., Aldoğan, EU., Ürek, D., Demir, GB., Özatkan, Y. (2017). Sağlık çalışanlarının paternalistik liderlik algılarını etkileyen etmenler. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19(32): 1-7.
- Van Dyne, L., & Pierce, J., L. (2004). Psychological ownership and feelings of possession: three field studies predicting employee attitudes and organizational citizenship behavior. *Journal Of Organizational Behavior*, 25, 439-459.
- Vandewalle, D., Van Dyne, L., & Kostova, T. (1995). Psychological ownership: an empirical examination of its consequences. *Group & Organization Management*, 20(2), 210-226.
- Wu, M., Huang, X., & Chan, S., C., H. (2012). The influencing mechanisms of paternalistic leadership in mainland china. *Asia Pacific Business Review*, 18, 631-648.
- Yaman, T. (2011). Yöneticilerin paternalist (babacan) lider davranışlarının çalışanların örgütsel özdeşleşmelerine, iş performanslarına ve işten ayrılma niyetlerine etkisi: Özel sektörde uygulama. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Kara Harp Okulu, Ankara.
- Yardımcı, C. (2010). Paternalistik liderlik davranışlarının iş tatmini üzerindeki etkisi: Bankacılık sektörü üzerinde bir uygulama. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*, Ankara.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yeh, H., Chi, H., & Chiou, C. (2008). The influences of paternalistic leadership, job stress, and organizational commitment on organizational performance: an empirical study of policemen in Taiwan. *The Journal of International Management Studies*, 3 (2), 85-91.

ÇALIŞMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada “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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurul Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 23.11.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023/28

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1.yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50’dir.

Yazar 1: Araştırmada gerçekleştirdiği görev ve sorumluluklar.

Yazar 2: Araştırmada gerçekleştirdiği görev ve sorumluluklar.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Article Type : Research Article
Date Received: : 13.05.2024
Date Accepted : 02.08.2024



<https://doi.org/10.29029/busbed.1483086>



THE IIBA'S PERSPECTIVE ON TRADE DIPLOMACY AND ITS REFLECTION ON RELATIONS BETWEEN TURKEY-IRAN

Yasemin KONUKCU¹

ABSTRACT

The relations between Turkey and Iran are analyzed on the basis of global politics and geopolitics. In this context, the economic sanctions, the Syrian civil war, the military conflicts in Iraq and the South Caucasus pose political and economic risks between Turkey and Iran. On the other hand, non-state actors and capital groups in particular play a decisive role in bilateral relations. While capital groups develop economic relations through foreign policy, they have also developed the concept of "trade diplomacy" and created institutional structures in this way. Trade diplomacy was seen as the basis for solutions in the field of political competition. The aim of this study is to analyze the role of the Independent Industrialists and Entrepreneurs Association (MÜSİAD), which has played a strong role in shaping Turkey's economic policies and Turkey-Iran relations in the last twenty years. The article evaluates the IIBA's economic perspective, the concept of "trade diplomacy" and the institutional structures created in this context. The organization, which has risen through its conservative identity, has adapted to secular capital behavior with its regional and global economic strategies.

Keywords: IIBA, Trade Diplomacy, Identity.

¹ Assistant Professor, İstanbul Yeni Yüzyıl University Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Political Science and International Relations, yasemin@yeniyuzyl.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8262-5551>

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 13.05.2024
Kabul Tarihi : 02.08.2024



<https://doi.org/10.29029/busbed.1483086>

MÜSİAD'IN TİCARET DİPLOMASİSİ PERSPEKTİFİ VE TÜRKİYE İRAN İLİŞKİLERİNE YANSIMASI

Yasemin KONUKCU¹

ÖZ

Türkiye-İran ilişkileri küresel siyaset ve jeopolitik üzerinden analiz edilmektedir. Bu bağlamda ekonomik ambargo, Suriye İç Savaşı, Irak ve Güney Kafkasya'daki askeri çatışmalar, Türkiye ve İran arasındaki siyasal ve ekonomik riskleri oluşturmaktadır. Diğer yandan ikili ilişkilerde devlet dışı aktörler ve özellikle sermaye gruplarının belirleyici bir rolü bulunmaktadır. Sermaye grupları, dış politika üzerinden ekonomik ilişkileri inşa ederken “ticaret diplomasisi” kavramını geliştirmiş ve bu minvalde kurumsal yapılar ortaya çıkmıştır. Ticaret diplomasisi, siyasal rekabet alanlarına çözüm için zemin olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'nin son yirmi yılında ekonomi politikasının oluşturulmasında ve uluslararası ilişkilerinde güçlü bir rolü olan Müstakil Sanayici ve İşadamları Derneğinin (MÜSİAD), Türkiye- İran ilişkilerindeki rolünün analiz edilmesidir. Makalede, MÜSİAD'ın ekonomik perspektifi, bu minvalde oluşturulan “ticaret diplomasisi” kavramı ve kurumsal yapılar değerlendirilmiştir. Muhafazakâr kimlik üzerinden yükselişe geçen örgüt, bölgesel ve küresel ekonomik stratejileri ile seküler sermaye davranışlarına uyum sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: MÜSİAD, Ticaret Diplomasisi, Kimlik.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü, yasemin@yeniuyuzil.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8262-5551>

1. INTRODUCTION

Neoliberalism, which was defined as the dominant world system in the 1990s, has now taken on new forms adapted to the economic structure of developing countries. The Independent Industrialists and Businessmen's Association (IIBA-Müstakil Sanayici ve İşadamları Derneği/MÜSİAD), which is the subject of this study, has adapted to this process with its own dynamics and has become competitive in the international arena. The aim of this study is first to discuss the originality of the capital's internal dynamics based on its conservative identity and to analyze its impact on Turkish-Iranian relations. In addition, the study discusses the process of articulating the dominant external and internal dynamics of conservative capital to central capitalism, focusing on the phenomenon of identity in the rise of capital capacity.

The strategies of capital groups to access transnational resources and markets in the capitalist accumulation process also influence the bilateral relations of countries. In the management of these relations, the interests of capital forces create a sphere of influence as an "invisible hand" alongside political decisions. In this regard, the evaluation of Turkey-Iran relations by economic actors provides an opportunity to evaluate the "rational" and economic dimension in the relations.

In addition to academic resources, the IIBA regularly publishes journals and shares the institution's views on economics, diplomacy and international relations with political power and the public. Despite theoretical and empirical studies in this area, the IIBA's approach to identity and capital accumulation in foreign policy and interstate economic relations has received little attention. This article aims to contribute to closing the above-mentioned gap. In addition to the literature review, the journals regularly published by the IIBA were examined as a method. The study is based on a qualitative research method.

In the academic literature, economic relations between Turkey and Iran are analyzed in a state-centric manner. In the context of IIBA, the literature is "identity-centered". Emin Baki Adas' article 'the Making of Entrepreneurial Islam and the Islamic Spirit of Capitalism' examines the cultural politics of Islamic entrepreneurship. This article argues that there is no difference between global capital and local/national capital. However, the article supports this claim at the level of entrepreneurship through Ayşe Buğra, (1999) 'Islam in Economic Organizations', (2002) 'Labor, Capital, and Religion: Harmony and Conflict among Political Constituencies' and (2008) 'Devlet ve İşadamları'. Her studies include a multidimensional analysis of the relations between capital and the state. Haldun Güllalp (1999) analyzes the rise of conservative politics in his article "Political Islam in Turkey: The Rise and Fall of the Welfare Party". In addition to its academic resources, the IIBA regularly publishes specialized journals. The institution's views on diplomacy and international relations are shared with the political power and the public. The economic dimension of relations between Turkey and Iran is discussed in comparative political science studies. The article 'The Iranian Economy in the Twentieth Century: A Global Perspective', written by Hadi Salehi Esfahani and M. Hashem Pesaran, focuses on the transformation of the Iranian economy in the twentieth century.

The article "The Rentier State, Interest Groups, and the Paradox of Autonomy" by Hootan Shambayat is very interesting. According to Shambayat, "rentierism strengthens state autonomy by eliminating economically motivated interest groups and making a segment of the bourgeoisie dependent on the state". This assertion describes the situation in the 1990s. Today, however, we can observe that capitalist groups are trying to emancipate themselves from state authority. Derya Büyüktanır, who wrote the article "Public Diplomacy Activities of TÜSİAD and MÜSİAD During the AK Party Era", focuses on public diplomacy and the importance of NGOs. In this article, IIBA is considered as an influential actor in public diplomacy. The economic and political relations between Turkey and Iran are frequently discussed in academic studies. However, bilateral relations are often ignored in the context of non-governmental organizations or capital institutions.

2. ECONOMIC ACCUMULATION PROCESS

The capital groups that define themselves through their conservative identity in Turkey have gone through several important phases in history. From the proclamation of the Republic until the 1950s, these groups remained in a defensive position, as they were not competitive enough against Istanbul capital, which had a low accumulation potential and pursued state-sponsored development. The first phase in which the defensive position was broken was the period when the Democratic Party was in power, which defended a liberal economic model based on the idea of economic dependence on the West and the USA. The cultural, social and political foundations, which for the capital groups represent the other pillars of economic accumulation, continued uninterrupted despite the 1960 coup. While the organization continued in cultural and social terms, the economic activities made an important progress during the Justice Party period (Bulut, 1999).

The economic activities of conservative capital initially concentrated on winning the representation of industrial goods in which minorities were strong. To this end, small and medium-sized enterprises came onto the stage. Capital accumulation has reached or been brought to a medium level. Since the 1970s, small and medium-sized enterprises from the above-mentioned economic groups have taken steps towards capital participation, which has

developed economic accumulation behaviors and habits. (Commercial priorities and rules are also applied in this capital group. In the 1980s, capital accumulation and corporatization, commercial organization and activities based on congregationalization began to increase significantly (Başçı, 2017). Conservative capitalists, who have increased greatly in number, have discovered the importance of wealth and capital accumulation to make a new leap in quality and volume. In this context, it should be noted that cultural and religious affiliations are valued connections and opportunities in rational investment. Religious identity, communalism and commercial organization have become catalysts for each other. Industrialists and merchants acquired national character during this period. Significant investments were made in the textile, metal, timber, food and agricultural industries. In trade, a leap from retail to wholesale can be observed (Bulut, 1999).

Cooperation with political actors and parties is important for the transformation of medium and small capitalists into national industrial enterprises. After 1980, the government led by Turgut Özal and its neoliberal economic policies contributed to the rapid rise of conservative capitalists. In this context, the understanding of the crucial importance of the partnership of political and economic forces for capital accumulation in the 1980s showed the need to restructure the political leg of conservative capital. This is because during this period, the funds provided by the Özal government were transferred directly from the rich Arab countries to groups that were defined as a "non-interest" model and had links to conservative and religious organizations. In addition, it can be observed that the strengthened capital uses traditional cultural values and ties in the large Anatolian cities to create cheap labor (Yavuz, 2005). In the 1990s, it became a rival of Istanbul-based capital, gained representational capacity through structures that directly defend its own unique interests in the political arena, and a conservative capital structure emerged that gained a relatively international character. In this context, the IIBA, the main organization of the capital group, was founded in May 1990. The IIBA, whose main body consists of Anatolian capitalists, was founded as an umbrella organization that would create the logistical infrastructure of an interest unit, rather than as a political organization in the sense of its founding purpose (Can, 1997).

The crucial issue to consider at that time is the ability of capital to combine economic interests with the phenomenon of identity and belonging. They built their economic rise on a social basis, using symbols that related to religious identity, against liberal and minority capitalists and created a unique place for themselves in the marketplace. The 1980s and 1990s were a period of economic and political leap for Anatolian capital. Capitalists who had started their activities in the banking and oil trading sectors began to import raw materials in the 1990s. They also took a step forward in the commercial sector and founded wholesale companies, especially in the food sector. In turn, liberal capitalists opened supermarket chains that turned the distribution chain in Turkey on its head and targeted consumers directly. Conservative capital quickly adapted to this new commercial perspective. In addition, private financial institutions and interest-free banks have played an important role in releasing unused savings and the movement of capital in Turkey. New opportunities and resources were created in the financial sector by gaining the trust of conservative social circles and promising high incomes in a short period of time (Göngüroğlu, Karamahmetoğlu, 2014). In this context, the new strategies of capital have been defined as a new economic model in Turkey. The 'new' economic model that the IIBA leadership has been advocating since the 1990s has a non-interventionist and decentralized character. While the economic model in question is rejecting the assumption of the direct producer role by the state, it also excludes the bureaucratic management structures of large public enterprises. When the employee-employer relations between the conservative entrepreneurs and the employees in their workplaces are examined, it is found that the way in which the problems of wage and business life are solved is no different from other workplaces (Bulut, 1999).

In this context, it becomes clear that the basic principles of the neoliberal economic model have been adopted about basic workers' rights such as unionization, working hours and wages, and that these problems are defined as dependent on capital accumulation and growth. It should be noted that in the relationship between labor and capital, the dominance of authoritarian, paternalistic relations based on informal and personal relationships, which serve to keep labor costs at a minimum level, has been further strengthened by eliminating modern tools for enforcing rights such as trade unions, collective bargaining and insurance (Doğan, 2007).

2.1. Structural Analysis of Anatolian Capital

In the economic, political, social and biological thinking of capital accumulation, the fundamental conviction in the "struggle for existence" is that only the "strongest" will survive (Hobsbawm, 2003). For this reason, conservative and liberal capitals avoided a destructive conflict with the existing order. In this respect, one of the structural characteristics of capital is conformism. The modern debates that came to the fore in the 1990s, and the emerging doubts that religion would be excluded from social life and made an individual choice, created a new area of conformism for conservative capital.

In this context, according to Hobsbawm, it is not only the apparent failure of liberal rationalism and tradition to find an emotional way to replace communal religious cults and rituals, but also the cherished values of stability, morality and social order that prevent the decline of religion for the middle classes and the reluctance to abandon

its support (Hobsbawm, 2003). Therefore, conservative capital has adopted a political strategy that combines the above-mentioned dynamics of the middle class with its own struggle for 'existence' another dynamic in the structure of conservative capital is pragmatism. For this reason, it can be observed that capital defines the existing structure in historically centralized authoritarian states and in states that have adopted a limited and "night watchman" role as an alternative as a legitimate basis. In this respect, pragmatism also serves to prevent criticism of a structural order.

The other leg of this pragmatism is the instrumentalization of religious identity. The current identity movement is a modern formation structured not in relation to the revival of ancient religious ties, but in relation to neoliberal economic policies. In this context, the identity movement "has broken away from its traditional rural context and is rooted in the urban market. Economic liberalization, the expansion of education and urbanization have created new opportunities for conflicting conceptions of identity. These new areas where identity can be formed and competed as a result of new economic and political forces have been created not only for identity-related purposes, but also to develop business and social connections within the new market economy (Yavuz, 2005).

It can be observed that in the wake of the success of political Islam, the discourse of "social exclusion" specific to identity politics has been used to encompass many different segments of society, aspiring entrepreneurs, a middle class consisting of Muslim intellectuals and professionals, and especially the urban poor formed by new immigrants (Buğra, 2004). In this context, conservative capital has valued identity politics not as a means of reviving the past but as a source of political and economic power. It also supported the economic discourse by organizing in the civic sphere.

2.2. Internationalization of Islamic Capital

It can be said that IIBA, a class organization with the newly acquired qualifications of the international economy in the 1990s, used religion both to build and develop networks of relations. The capital based on this framework shows a two-dimensional development process. The first is to incorporate religious elements as an identity into the economic discourse, and the second is to make maximum efforts to meet the demands of the global economy. These two starting points have played a key role in bringing about a multidimensional and creative development of the class efforts of conservative capital (Buğra, 2004). The economic development and accumulation process of IIBA has a structural background. According to Buğra,

1. The distinction between the political, economic and cultural aspects of social life has become blurred, and accordingly, the traditional right-left axis has been replaced by differentiations created by new forms of social belonging and identity (Buğra, 2004).
2. The role of the nation-state in the economy has diminished and, accordingly, its place among the goals of social movements in developed countries has become unimportant. (Arrighi:1996, quoted in Buğra, 2004).
3. The attention drawn to the success of East Asian economies and the institutions that preserve the social bonds of that success within their cultural uniqueness is explained by reference to an economic order embedded in the whole. (Woolsey, 1992, cited in Buğra, 2004).

Since the 2000s, institutionalization has been seen as an instrument for opening to global markets. IIBA organized fairs to help its members meet foreign investors and find partners for import and export, conducted research on issues concerning its members and presented them in reports to political authorities and the public, and carried out several activities to strengthen its members' sense of solidarity and networks (Gülalp, 2003). A large proportion of IIBA members managed to obtain the strong support of Arab financial institutions in this way.

This cooperation also means having a say in the international market. IIBA's desire to open to global markets has a structural characteristic, not a periodic or actor-dependent one. In this context, the inseparable affiliation to the global market and the transformation into a "comprador" bourgeoisie by cooperating with the global finance capitalists is compatible with the discourse of the domestic merchant bourgeoisie and does not contradict it. In this process, being a domestic capitalist began to mean direct participation in the production process and the rentier economy.

The IIBA has set itself the goal of building an industry that is integrated into the world and can compete with the most developed countries. The IIBA views regionalization and bloc formation as complementary to and vehicles for globalization. In this context, it believes that economic cooperation with the Arab countries and the Turkish republics as well as with East Asia is necessary. The organization also supports the D-8 project. The Memorandum of Understanding (MoU) to expand trade relations and strengthen cooperation between the IIBA and the D-8 countries (founded by Bangladesh, Egypt, Iran, Indonesia, Nigeria, Malaysia, Pakistan and Turkey) was signed in November 2022.

Since 1998, the IIBA has moved relatively far away from the Far Eastern countries on which it focused and turned towards Europe and America. The deep economic crisis that led to the collapse of the Asian tiger economies was the reason for this break (Bulut, 1999:104). Thus, with the IIBA's potential to manage crises and create different global focal points, the process of effective adaptation to the "world economy" (Balibar, 2007), which is organized around the center-periphery relationship and hierarchy, is no longer possible.

IIBA, which currently has branches in 76 countries, organizes the IIBA EXPO Mixed Trade Fair every two years, which it defines as an intercontinental trade network, and seeks to establish an international investment and coordination center to channel foreign capital. These examples are important as they explain IIBA's level of global integration.

3. THE PERSPECTIVE OF IIBA IN THE CONSTRUCTION OF TURKEY-IRAN ECONOMIC RELATIONS

In the case of economic relations between Turkey and Iran, the level of analysis can be based on geopolitics, the structure of the international system or the sanctions imposed by international actors on the Iranian economy and bilateral relations. Despite various variables, it can be said that economic relations between the two countries are steadily increasing. The Council for Foreign Economic Relations (Dış İlişkiler Kurulu/DEİK), which was established in 1985, fully assumed the "task of managing the foreign economic relations of the Turkish private sector" with Law No. 6552 in 2014. The members of this institution consist of capital and entrepreneurs. The trade diplomacy approach institutionally places capital groups in a directly authorized position in shaping foreign economic relations.

According to the report on trade diplomacy by Alkan, Kaplan and Övenç (2018) published by IIBA, "trade diplomacy" should become a priority area of interest. It also aims to take an active role in the areas of information and education, networking activities and trade diplomacy. In the Turkish Economic Reports published annually, the IIBA communicates its ideas to the public, which it recommends for steering the country's policies in addition to economic issues.

"Turkish citizenship and life in Turkey have become more valuable. The principles for the naturalization of foreigners should be revised. As long as our health system is highly visible and there is a demand, critical people (such as people who will bring investment in line with the policies of the new era, people who will bring capital, scientists and artists whose migration is important) can be recruited in a formula that contributes to our country (the figure of 250,000 USD for the acquisition of real estate is low) and accelerated" (MÜSİAD, 2020). According to Mumyalmaz, "in the emerging picture, it is becoming increasingly clear that capital cannot have a color, but rather a set of conditions in which capital imposes its own criteria" (Mumyalmaz, 2014).

The reports produced in this context are passed on to government institutions, NGOs and other economic institutions. The economic report published in 2018 contained criticism of the "current economic order". The inequality in question is directed against the capital structures and economic opportunities of industrialized and developing countries. The stated solution is to overcome the injustice of the economic order in question with production-based exports.

"Close political, economic, commercial and cultural relations should be developed with the EU, Russia and the countries of the Middle East, in particular Bulgaria, Greece, Syria, Iraq, Iran, Azerbaijan, Georgia and Armenia. All levels of trade diplomacy should be used effectively and in a coordinated manner to develop bilateral, regional and diverse economic and commercial opportunities. It is important to analyze how prominent countries in the global economy use trade diplomacy" (Kaplan and Övenç, 2018). In this context, IIBA supports cooperation with developing countries. The trade volume between Turkey and Iran is estimated to be around 10 billion USD. Especially after 2015, after the P5+1 agreement, the opportunity has arisen for Iran to integrate into the global economy without obstacles.

At the 'Business Opportunities Panel in Iran' organised by the IIBA in the same year, Keyvan Zadeh, Chief Advisor to the Undersecretary for Economic Affairs at the Iranian Consulate General in Istanbul, said: "Iran has great potential in this regard. Our priority is for our Turkish brothers to enter the Iranian market and benefit from the opportunities." In his statement of intent to further expand economic relations between the two countries.

After 10 years of negotiations, a trade volume of 35 billion dollars is planned based on the preferential trade agreement between Turkey and Iran, which came into force in 2015. The agreement in question aims to mutually reduce tariffs and remove similar barriers to facilitate trade between the two countries. Under the agreement, tariffs on imports from Turkey will be reduced for the following products: plastics, forestry products, textiles, ready-made garments, furniture, steel products, ferrous and non-ferrous metals, white goods such as refrigerators and dishwashers, air conditioners and electrical/electronic products (Resmî Gazete, 2014).

In 2017, Mehmet Zeki Güvercin, board member of the IIBA and chairman of the International Trade and Cooperation Commission, attended the meeting organized by the provincial chamber of commerce in Bojnord, the center of Iran's North Khorasan province, and pointed out the potential of developing economic relations in the province (AA, 2017).

Having faced an economic sanction for more than 40 years, Iran has adjusted its economic policy accordingly. In terms of technological investment and in particular the development of nuclear technology, Iran, unlike the Gulf States, has concentrated on training its own scientists. Since economic dependence has been seen as the most important problem in recent years, technological development and an economic policy based on energy self-sufficiency means that Iran has relatively more opportunities than Turkey. In addition, the development of military capabilities and industry enables technology transfer across sectors (Torbat, 2010).

3.1. Economic Relations After Economic Sanctions Against Iran

The sanctions against Iran affect the agreements and plans made with its economic partners as well as the country's economy. In this context, it appears that the economic dialogue established with Iran has not been assessed independently of the geopolitical risks. The adoption of a law by the Iranian parliament on January 19, 2019, which bans the import of domestically produced goods, shows that the country has returned to a protectionist policy, especially with the effect of increasing sanctions from the US and the EU. This economic policy is important for trade in goods that are exposed to competition between Turkey and Iran. At the same time, the advertising of foreign products that are similar to domestically manufactured products is prohibited.

With the re-imposition of global sanctions, Iran has banned the import of 1339 items and has not made any exceptions to this ban for countries with which it has a preferential trade agreement, such as Turkey. In this context, Turkey-Iran economic relations are not protected from crises arising from international relations. Tehran's the IIBA representative, Fatih Çayabatmaz stated that Turkey's exports to Iran, which amounted to 3.3 billion USD in 2017, fell to 2.2 billion dollars in 2018 and continue to decline, and suggested that border trade should be increased to prevent the decline in trade volume. Under border trade, traders and merchants have the right to trade. There are 3 important border gates between Turkey and Iran (Ağrı-Gurbulak-Iran, Van-Kapıkoy-Iran, Hakkâri-Esendere-Iran). In addition to the passage of trade goods, the border crossings stimulate the regional tourism sector (AA, 2019).

The fact that Iran is Turkey's border neighbor, has rich energy resources and maintains a relatively stable relationship with Turkey is seen as a great potential for trade. In addition to Iran's internal ethnic, religious and economic problems, other geopolitical risks are also being pursued by the IIBA. In addition, US and EU economic sanctions against Iran and the economic impact of instability in the Middle East have been scrutinized by the IIBA in reports. At the Expanded Presidential Meeting, the IIBA announced its goal of creating a safe haven for capital in the Middle East. However, it seems that the meeting was centered around the idea of being short term money attraction point. The emphasis on short term funds shows that the IIBA has made Middle Eastern countries other than Iran its focus.

According to Chairman Abdurrahman Kaan, "the demonstrations in both Iran and Iraq are interpreted differently by the business world. Social events around the world quickly lose their local identity and become the field of action of a global dynamic. In such cases, risk and threat are read in the same sentence. With his statement "Turkey can be turned into an attraction point for short term money in this region, with its geopolitical structure and economy that is in the process of equalization" (MÜSİAD, 2020), he showed that the political developments in the Middle East and Iran are evaluated from the perspective of capital rationality. He sees Iran as a potential and strong economic partner. The IIBA also notes that Turkey's economic hinterland is large and that trade partnerships should be entered into taking into account the risks and opportunities. It can be said that the general risks in the region have pushed back the emphasis on IIBA's identity in the development phase. "In general, the development of the functions of capital for capital accumulation This necessity leads to the development of mechanisms that we define as internalization and internationalization in the overall social circulation of capital in late capitalist countries" (Ercan, 2012).

Iran plans to use the BRICS PAY system from January 1, 2024, as the Society for World Interbank Financial Telecommunication (SWIFT) has created financial barriers. The BRICS member countries, including Brazil, Russia, India, China and South Africa, are encouraging Iran to join the union. The establishment of the Union, which represents around 41% of the world's population, is intended to create an alternative to Western hegemony in global organizations such as the IMF and the World Bank. The Union manages around 30% of world trade. Saudi Arabia, Argentina, the United Arab Emirates, Ethiopia, Iran and Egypt have been invited to join the Union in August 2023. Enlargement is defined as "a new world order" (AA, 2023). Iran uses existing global competition to its advantage. In geopolitical terms, however, Iran wants to actively use the port of Trabzon to continue its economic cooperation with EU member states. The aim is to establish joint trade zones by overcoming the trade problems between Turkey and Iran. Banking and regulatory problems are seen as practical obstacles to Turkish

and Iranian economic relations. Although Turkey has stated that it could become a member of the Union to benefit from the funds managed by BRICS, it has not yet taken any official steps.

The economic report published by the IIBA in 2018 points to the importance of the development potential in Islamic finance. According to the report, in the field of "banking and Islamic finance", "in Turkey, which has a strong banking infrastructure, important opportunities have emerged in the fields of investment banking and Islamic finance with the active participation of the state." Approximately 65% of total Islamic finance assets in the global system are held by Saudi Arabia, Malaysia and Iran. Qatar, the United Arab Emirates, Kuwait, Bahrain and Pakistan are other major players in this area. England is one of the countries offering the most advanced services in terms of participation in banks. Many Islamic finance funds are handled through UK-based brokerage firms. Turkey is a candidate to become an important center for Islamic finance with the new products it will develop and the investments it will make in the field of information and technology. "The Istanbul Global Finance Center project will initiate the development of Turkey's role in Islamic finance" (Alkan, Kaplan, Övenç, 2018).

The report puts Turkey's goal of becoming one of the central countries in Islamic finance on the agenda. It points out that the funds in question are distributed through intermediary institutions in the UK and that Turkey can be present in this distribution with new approaches. The IIBA, which also supports the Road and Belt Project developed by China, evaluates the logistical possibilities of Asian capital. The IIBA focuses on developing multifaceted economic relations with the EU, China, Russia and the countries of the Middle East. In this context,

It can be said that it has moved away from a regional economic policy and an identity-based perspective of economic cooperation. It can also be observed that the emphasis on identity has a pragmatic meaning. The fact that "businesses are directly linked to sects and communities" is not seen institutionally in the IIBA's public discourses and action plans. The logic of the rational structuring of capital in its economic structures and strategies is based on economic interest" (Mumyakhmaz, 2014).

3.2. IIBA and its Economic Relations Strategies with Iran

After 1979, the Iranian economic structure was reorganized, economic groups close to the Shah's regime were liquidated, a large transfer of income was made and a new economic model was introduced. This model expresses support for groups ideologically linked to the state. Energy companies were brought under state control through nationalization. The public sector accounts for 50% of GDP (Rogoda, 2022). Economic resources have been used to finance ideological interest groups (officially or unofficially). While state sovereignty is seen in the security and energy sectors of the Iranian economy, small and medium-sized enterprises, defined as bazaars, are seen as the center of wholesale and retail production and trade. The Iranian economy is based on the oil industry. In addition, the service sector and small and medium-sized enterprises are the most important factors in the economy.

Table 1. Iran's GDP Composition by Sectors

Service sector	58%
Mining industry	20%
Agriculture	11%
Oil	8%
Construction	4%

Reference: Amwaj, 2024.

Although the bazaar merchants are politically conservative, they seem to be close to the idea of economic growth and the development of trade networks. The development of entrepreneurial skills is the basis for capital accumulation in the development of economic relations. Therefore, the interaction of small and medium enterprises in the two countries should not be considered relatively unimportant compared to their large investments. The establishment of economic partnerships is particularly important for small and medium-sized enterprises. This situation represents a new stage in corporatization and internationalization. The IIBA cannot rely on a market economy system as in liberal countries. For this reason, seeking cooperation with small and medium-sized enterprises, which are market actors, eliminates the lack and insecurity of the market economy tools.

The IIBA is aware of the importance of small and medium-sized enterprises and focuses on trade diplomacy and the development of institutional structures. Identity and regional proximity are defined as an advantage. Building institutional links with Iran is aimed at gaining economic advantages. Establishing regular relations through

institutionalization paves the way for building business networks. The meetings organized with economic and political structures can be seen as an expression of the IIBA's proactive economic strategy. Meetings with chambers of commerce in Iran and meetings with businessmen are becoming routine. IIBA, which organizes business development meetings between Turkey and Iran, participates in Iran Expo fairs.

Another strategy is to reduce bureaucracy in trade relations. The IIBA, which has declared 2022 as the 'Year of Investment', organized meetings bringing together ambassadors and investors (Bloomberght, 2022). Explaining investment and production areas and plans to ambassadors can be seen as a further step in trade diplomacy.

The integration of the global economic structure with the information and technology sector can have a facilitating effect on the economic relations of the two countries. Gulamriza Rizaiyan, head of the Iranian booth at the 19th IIBA fair in 2022, said that they participated in cooperation and under the auspices of the Iranian Knowledge-Based Enterprises booth, consisting of 10 companies, the Innovation and Development Fund and the International Science and Technology Clearing Centre. Although there is a strong potential for economic cooperation in areas such as trade, finance and construction, a foundation has not yet been laid, especially in the fields of energy and security. This is because these sectors require long-term stability. The IIBA is reluctant to take risky initiatives. The imbalance in the global situation is exacerbating this reluctance. At the same time, problems in the banking sector, restrictions on money transfers to Iranian banks due to sanctions and customs practices constitute the greatest difficulties in trade relations.

4. CONCLUSION

Since its foundation in 1990, the IIBA has pursued a strategy of financial accumulation and growth in its economic activities. The small and medium-sized enterprises are organized according to the perspective of the "Islamic bourgeoisie". The IIBA, which has been active at regional level since the 2000s, defines itself through the principle of 'moral capitalism'.

The economic perspective of IIBA managers shows that they evaluate political crises and social events from the perspective of "risks and opportunities". Multidimensional economic relations were integrated into the discourse on national capital. In this respect, the economic and political perspective of Prime Minister Erbakan in 1997 is accepted as the starting point, but it is also understood that the initial phase is left behind.

The IIBA defines the economic role of the state as a coordinator and emphasizes that the forces of capital should be more effective in foreign policy. While economic policy is defined on the axis of capital, the awareness of the power of identity remains in the role of accumulation.

An international cooperation agreement (MO) was signed between the IIBA and the Iranian Industrialists and Businessmen Association at the MUSIAD EXPO 2020 trade fair. The MO agreement aims to expand bilateral trade relations and cooperation. In 2023, a network meeting was held between the coordination of the MUSIAD Export Development Commission between the IIBA and the Iran Erak Chamber of Commerce. In 2024, the Iranian businessmen delegation that came to Konya as part of the Konya- Iran B2B program organized by the IIBA Konya Branch held a bilateral business meeting with industrialists and businessmen from Konya. The Joint Economic Commission and the Türkiye-Iran Business Council are the mechanisms of cooperation between Turkey and Iran. In addition to these mechanisms, the IIBA emphasizes that trade and investment opportunities with chambers of commerce, cooperatives and other business circles in Iran must remain open.

As the IIBA has expanded its scope of action in the process of economic development, it has become a global economic actor and has reshaped its traditional discourse. Its "special characteristics" have largely remained at the level of Islamic financial discourse. In particular, the IIBA's discourse on Islamic financial systems has formed an underlying economic solidarity network that is particularly focused on the Gulf states.

Moreover, the IIBA seems to have fully embraced the perspective of globalization in the economic sphere. In addition to economic relations with Western countries, it gives priority to economic potential with Iran, Armenia, China and Russia and emphasizes the economy as the key to overcoming political problems. It does not take a passive capital position and strives to play an active role in foreign policy. It also closely monitors global risks and creates alternative spheres of influence in Africa and South America.

In the case of the IIBA, it is shown that the competitive logic of capital groups in developing countries and the institutionalization process are not fundamentally different from developed countries. While the IIBA is aligned with the political authority in Turkey, the determination of bilateral economic relations is significantly influenced by the changes resulting from Tehran's domestic politics, as the Revolutionary Guards are effective in critical sectors and the economy in Iran is state controlled.

REFERENCES

- Adas, E. B. (2006) The making of entrepreneurial Islam and the Islamic spirit of capitalism. *Journal for Cultural Research*, 10(2), 113-137.
- Alkan, H. Kaplan, M. Övenç, G. (2018). *Ticaret diplomasisi*. <https://www.musiad.org.tr/uploads/yayinlar/arastirma-raporlari/pdf/ekonomi-raporu-2018.pdf>.
- Amwaj Media (2024). *Deep data: the Iranian economy in 2024*. <https://amwaj.media/article/deep-data-the-iranian-economy-in-2024>.
- Anadolu Ajansı (2017, Aralık 16). *MÜSİAD'dan İran atağı*. <https://www.aa.com.tr/tr/ekonomi/musiaddan-iran-atagi/1007041>, (Date of access: 11.09.2023).
- Anadolu Ajansı (2019, Ocak 20). *MÜSİAD Tahran Temsilcisi Çayabatmaz: İran'a ihracatımız neredeyse durma noktasına gelebilir*. <https://www.aa.com.tr/tr/ekonomi/musiad-tahran-temsilcisi-cayabatmaz-irana-ihracatimiz-neredeyse-durma-noktasina-gelebilir/1369709>.
- Anadolu Ajansı (2023, Ağustos 24). *BRICS altı yeni üyeyi davet etti*. <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/brics-6-yeni-ulkeyi-uyelige-davet-etti/2975005>.
- Balibar, E. Wallerstein, I. (2007). *İrk ulus sınıfı*. (N. Ökten, Çev.). Metis Yayınlar.
- Başcı, E. (2017). Islam and capitalism: Current Islamist modernities in Turkey. *International Journal of Scientific Research and Management*, 5 (10), 7264-7269.
- Bloomberght (2022). *MÜSİAD 2022'yi yatırım yılı ilan etti*. <https://www.bloomberght.com/musiad-2022-yi-yatirim-yili-ilan-etti-2298469>.
- Buğra, A. (1999). *Islam in economic organizations*. TESEV Yayınevi.
- Buğra, A. (2002). Labour, capital, and religion: harmony and conflict among the constituency of political Islam in Turkey, *Middle Eastern Studies*, 38 (2), 187-204.
- Buğra, A. (2004). Dini kimlik ve sınıf: bir MÜSİAD- Hak-İş karşılaştırması. Balkan, N, Savran. S. (Ed). *Sürekli Kriz Politikaları içinde* (126-147), Metis Yayınları.
- Buğra, A. (2007). *Devlet ve işadamları*. İletişim Yayınları.
- Bulut, F. (1999). *Yeşil sermaye nereye*. Su Yayınları.
- Can, K. (1997). Yeşil sermaye laik sisteme ne yaptı. *Birikim Dergisi*. 99, 59-65.
- Çınar, M. (1994). İslami ekonomi Refah'ın Adil Düzeni. *Birikim Dergisi*, 59, 21-32.
- Derya Büyüktanır, D. (2018). Public diplomacy activities of TÜSİAD and MÜSİAD during the AK Party era. *Akademik Bakış*. 11(23), 73-98.
- Ercan, F. (2012). Sermayeyi haritalandırmaya yönelik kavramsal düzenekler. *Praksis*, 19, 9-53.
- Esfahani, H. S., M. H. Pesaran. (2009). The Iranian economy in the Twentieth Century: a global perspective. *Iranian Studies*, 42 (2), 177-211.
- Göngüoğlu, M. M. Karamemetoğlu. (2014). *Islamic finance and Turkish capital markets*. https://tkbbegitim.org.tr/Documents/Yonetmelikler/MahmutK. MustafaG. islamic_finance_system_and_Turkish_capital_markets.pdf.
- Gülalp, H. (1999). Political Islam in Turkey: The Rise and Fall of the Refah Party. *The Muslim World*, 89(1), 22-41.
- Gülalp, H. (2003). *Kimlikler siyaseti*. Metis Yayınları.
- Hobsbawm, E. J. (2003). *Sermaye çağı*. (B. S. Şener, Çev.). Dost Yayınevi.
- Mumyalmaz, A. (2014). Elitlerin yeni yüzü, İslami burjuvazi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (27), 367-382.
- MÜSİAD. (2020, Ocak 3). *Orta Doğu sermayesi için güvenli liman tekrara Türkiye olacaktır*. <https://www.musiad.org.tr/icerik/haber-detay-39/p-835>.
- MÜSİAD. (2022). *Covid-19 sonrası döneme global bakış tespiti ve öneriler*. <https://www.musiad.org.tr/uploads/yayinlar/arastirma-raporlari/pdf/globalustkurulucovidraporu.pdf>.

- Resmî Gazete (2014, Kasım 4). *Milletlerarası Andlaşma*.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/11/20141104-2.htm>.
- Rogoda, A. (2022). *Extending the varieties of capitalism framework to Middle Eastern countries: Iran as a state-permeated market economy*.
[https://www.academia.edu/106470065/Extending the Varieties of Capitalism Framework to Middle Eastern Countries Iran as a State Permeated Market Economy](https://www.academia.edu/106470065/Extending_the_Varieties_of_Capitalism_Framework_to_Middle_Eastern_Countries_Iran_as_a_State_Permeated_Market_Economy).
- Shambayat, H. (1994). The rentier state, interest groups, and the paradox of autonomy. *Comparative Politics*. 26(3), 307-331.
- Torbat, A. E. (2010). *Industrialization and dependency: the case of Iran*.
https://www.calstatela.edu/sites/default/files/industrialization_in_iran.pdf.
- Yavuz, H. (2005). *Modernleşen Müslümanlar*. Kitap Yayınevi.

ÇALIŞMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada “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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1.yazarın araştırmaya katkı oranı %100'dür.

Yazar 1: Araştırmanın tamamını gerçekleştirmiştir.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 01.11.2024
Kabul Tarihi : 26.12.2024



<https://doi.org/10.29029/busbed.1577920>

SİNEMANIN ÜLKE İMAJİ OLUŞTURMADAKİ ETKİSİ: “BİTMİYEN SINAV” FİLMİ ÖZELİNDE BİR İNCELEME

Ayşe Şebnem YOLCU¹

ÖZ

Bu çalışma, Hindistan’ın uluslararası düzeydeki temsilini şekillendiren unsurları analiz etmek amacıyla, Hint sinemasının etkileyici yapımlarından biri olan “Bitmeyen Sınav” filmini ülke imajı perspektifinden değerlendirmektedir. Heslop ve arkadaşlarının geliştirdiği ülke imajı ölçümleme kriterlerine dayanarak yapılan içerik analizi, Hindistan’ın politik, sosyal ve ekonomik yönlerinin yanı sıra halkın karakter ve yeterlilik özelliklerini ortaya koymayı hedeflemiştir. “Bitmeyen Sınav” filmi, bireylerin sosyal engelleri aşarak başarıya ulaşma hikâyesi üzerinden Hindistan’ın toplumsal yapısını, eğitim sistemini ve politik-ekonomik dinamiklerini ele almaktadır. Film, Hindistan’da bireylerin eğitim yoluyla yükselme mücadelesini merkeze alırken, aynı zamanda sosyal eşitsizlikler, sınıfsal ayrımlar ve bürokratik zorluklar gibi konulara da ışık tutmaktadır. Bu bağlamda, filmdeki olay örgüsü ve karakter gelişimleri, Hindistan’ın karmaşık toplumsal dokusunu uluslararası izleyiciye etkili bir şekilde aktarmaktadır. Heslop ve arkadaşlarının kriterleri doğrultusunda, bir ülkenin politik istikrarı ve toplumsal dinamikleri, ülke imajını şekillendiren önemli unsurlar arasında yer almaktadır. “Bitmeyen Sınav” filmi, Hindistan’ın eğitim sistemindeki adaletsizlikler ve toplumsal tabakalaşmanın bireyler üzerindeki etkilerini ele alırken, bu sistemin değiştirilebilir olduğuna dair bir mesaj da sunmaktadır. Filmde, ana karakterin kırsal bir bölgeden çıkarak ülkenin en saygın bürokratik sınavlarından birinde başarı elde etme mücadelesi, Hindistan’ın sosyal mobiliteye olan inancını ve potansiyelini yansıtmaktadır. Bu durum, Hindistan’ın dinamik toplumsal yapısının, dayanıklılık ve mücadele ruhu gibi unsurların altını çizmektedir. Film, Hindistan halkının zorluklarla başa çıkma becerisi, azmi ve kolektif değerlerini etkileyici bir şekilde temsil etmektedir. Karakterlerin özverili mücadeleleri ve başarıya ulaşma çabaları, Hint toplumunun dayanıklılık ve çalışkanlık gibi niteliklerini vurgulamaktadır. Bu tür özellikler, Heslop ve arkadaşlarının bir ülkenin halkını tanımlayan özellikler arasında öne çıkan kriterlerle uyum göstermektedir. Filmdeki mekân seçimleri, kırsal Hindistan’ın geleneksel yaşamından, büyük şehirlerin modernleşmiş yapılarına kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Bu görsel anlatım, Hindistan’ın kültürel çeşitliliğini ve ekonomik durumunu uluslararası izleyicilere etkili bir şekilde sunmaktadır. Film, bireylerin eğitim yoluyla sosyal ve ekonomik statü kazanmalarını ele alırken, Hindistan’ın modernleşme yolculuğunda yaşanan sıkıntıları da yansıtmaktadır. Eğitim sistemi üzerindeki eleştiriler, aynı zamanda ülkenin bu alanda yapılması gereken reformlara dair bir farkındalık yaratmaktadır. Bu bağlamlarda, “Bitmeyen Sınav” filmi, Hindistan’ın toplumsal yapısını, eğitim sistemini ve politik-ekonomik durumunu yansıtarak ülke imajına katkıda bulunan bir anlatı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İmaj, Ülke İmajı, Sinema, Bollywood

¹ Öğr. Gör., Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Bilimleri Anabilim Dalı, asyolcu@bingol.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4696-043X>

Article Type : Research Article
Date Received : 01.11.2024
Date Accepted : 26.12.2024



<https://doi.org/10.29029/busbed.1577920>

THE IMPACT OF CINEMA ON CREATING A COUNTRY IMAGE: A CASE STUDY ON THE MOVIE “12th FAIL”

Ayşe Şebnem YOLCU¹

ABSTRACT

This study evaluates the film “12th Fail”, one of the impactful productions of Indian cinema, from the perspective of national image, aiming to analyze the elements shaping India’s representation on an international level. Based on the country image measurement criteria developed by Heslop and colleagues, the content analysis examines India’s political, social, and economic aspects, as well as the character and competencies of its people. The film “12th Fail”, addresses India’s social structure, education system, and politico-economic dynamics through the story of individuals overcoming social barriers to achieve success. While the film focuses on the struggle for upward mobility through education in India, it also sheds light on social inequalities, class distinctions, and bureaucratic challenges. In this context, the narrative and character development effectively convey India’s complex social fabric to an international audience. According to Heslop and colleagues’ criteria, a country’s political stability and social dynamics are among the critical factors shaping its image. “12th Fail”, reflects the injustices in India’s education system and the impact of social stratification on individuals, while also presenting a message of changeability within the system. The protagonist’s journey from a rural background to succeeding in one of the country’s most prestigious bureaucratic examinations underscores India’s belief in social mobility and its potential. This highlights India’s dynamic societal structure and emphasizes elements such as resilience and the spirit of perseverance. The film compellingly represents the Indian people’s ability to cope with challenges, their determination, and collective values. The characters’ diligent struggles and efforts to achieve success underscore traits like endurance and industriousness, aligning with the criteria of Heslop and colleagues for defining the characteristics of a nation’s people. “12th Fail”, showcases the process of gaining social status through education, while also reflecting India’s contributions to economic development. The setting choices in the film span a wide spectrum, from the traditional life of rural India to the modernized structures of major cities. This visual narrative effectively showcases India’s cultural diversity and economic situation to an international audience. While the film addresses individuals’ efforts to gain social and economic status through education, it also reflects the challenges encountered during India’s journey toward modernization. The critiques of the education system further raise awareness about the necessary reforms in this area. In this context, “12th Fail” presents a narrative that reflects India’s social structure, education system, and politico-economic conditions, contributing to the country’s image.

Keywords: Image, Country Image, Cinema, Bollywood

¹ Lect., PhD Student, Firat University, Institute of Social Sciences, Department of Communication Sciences, asyolcu@bingol.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4696-043X>

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı

Ülkelerin imajları, ticari faaliyetler başta olmak üzere pek çok alanda büyük bir öneme sahiptir. Olumlu imajı olan ülkeler, pek çok alanda sağlıklı sonuçlar elde edebilmektedir. Bu durum ülke içerisindeki markaların ve firmaların gelişim göstermesini sağlayarak dış politikada anlamlı artıların kazanılmasına yardımcı olmaktadır. Bu kapsamda ülkeler olumlu bir imaj yaratabilmek adına pek çok farklı araç kullanabilmektedir. Söz konusu imaj araçlarının başında ise sinema gelmektedir. Sinema, doğru kullanıldığı takdirde toplumların hayatlarını doğrudan değiştirebilen bir silah olarak kabul edilmektedir. Sinema, imaj yaratılması açısından kilit bir rol oynamakta ve sektörde önemli oranlarda gelir elde edilmesini sağlayabilmektedir.

Yapılan araştırmanın temel amacı, bahsi geçen sinema sektörünün kullanılması ile ülkelerin imajlarının nasıl etkileneceğinin anlaşılmasına yardımcı olmaktır. Buradan yola çıkılarak sinemanın etkileri “Bitmeyen Sınav” adlı filmin incelenmesi üzerinden değerlendirilmektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Ülkelerin imajları, ülkelerin küresel ortamdaki varlığı açısından oldukça önemlidir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler kapsamında ülkelerin, özellikle Türkiye’nin küresel imajı için gerekli olan sinema çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Türkiye gibi bir ülkenin küresel anlamda çok daha olumlu bir imajının olması gerekmektedir. Bu sebeple yapılan çalışmanın ortaya koyduğu bulguların, konu ile ilişkili çalışmalara katkı sunması beklenmekte, bu yönüyle önemli görülmektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İmaj Kavramı

Paradigmalar ya da zihin haritaları, bireylere kendileri ve yaşadıkları evren ile ilgili birbirinden farklı davranış, karar, seçim ve algıların şekillendirilmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda, zihin haritalarının ve algıların bireylerin yaşam kalitelerini doğrudan etkileyebildiğini söylemek mümkündür. Zihin haritaları denildiği zaman bireylerin dünyaya, yaşadıkları topluma ya da dışarıdan izledikleri topluma yönelik algıları ve bu algılarını yorumlamalarından bahsedilmektedir. Bahsi geçen zihin haritaları, bireylerin ve toplumların hayatında maruz kalmakta oldukları pek çok inanç, mesajlara, zihinsel açıdan koşullanmalarına, ön kabullerine, deneyim ve algılarına bağlı olacak şekilde meydana gelmektedir. Bu çerçevede, bireyler ya da toplumlar birbirine benzer türden olguları, olayları, kişileri ve eşyaları farklı kapsamlarda değerlendirebilmektedir. Bireylerin ya da bir toplumun herhangi bir konudaki algısı olumsuz olduğu zaman ilk olarak bu olumsuz algının temelinde bulunan zihin haritasının anlamlandırılması gerekmektedir. Bozuk bir algının altında yatan zihin haritasına müdahale etmek var olan algının değişmesini sağlamaktadır; ancak bu konuda kalıcı bir çözüm üretememektedir (Mahruki, 2011, s. 427).

Bu bilgiler kapsamında algıdan yola çıkarak bir değerlendirme yapıldığında destinasyon imajı, ülke imajı, markalama gibi başlıklar altında imaj kavramının öne çıktığı gözlemlenmektedir. İmaj kavramı, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “imge, görüntü” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2024). Farklı kanallardan ve reklamlardan doğal ilişki yollarına, kültürel iklimlerden bireylerin ön yargılarına kadar elde edilmekte olan enformasyon ve veri topluluklarının yorumlanması olarak ifade edilebilmektedir (Tolungüç, 1992, s. 11).

Dünya Turizm Örgütü (UNWTO)’ne göre herhangi bir durum ya da nesnenin imajı üç şekilde tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalar (Lopes, 2011, s. 306):

- Bir nesnenin görünmekte olan şeklinin yapay taklidi.
- Şekil ile aynılık ya da benzerlik.
- Destinasyon çerçevesinde topluluk ya da bireysel olarak fikirler.

Bu noktada bir durum, olgu ya da “şeylerin” bireylerin zihinlerinde genel anlamda yorumlanması şekli, imajların tanımlarının ortak bir zeminde buluşmasını sağlamakta olan bir çıkarım olarak değerlendirilmektedir.

İnsanların sosyal ve psikolojik anlamda varoluşlarındaki bazı gerçekliklerden kaynaklanan imajın karmaşık bir yapısı bulunmaktadır ve ölçümü de bu yönüyle oldukça zordur. Bu sebeple imaj; tüketicilerin davranışlarına yönelik etkilerin yüksek bir unsuru olarak değerlendirilmektedir (Üner vd., 2006, s. 190). Başka bir ifade ile imajlara yüklenen pozitif ya da negatif değerler, tüketicilerin karar almalarında belirleyici bir rol üstlenmektedir.

2.2. İmaj Çeşitleri

İmaj çerçevesinde yürütülen uluslararası ve ulusal çalışmalara göz atıldığı zaman imaj türleri kapsamında farklı yorumlamaların kullanıldığı gözlemlenmektedir. Budak ve Budak (2014, s. 150) tarafından ifade edildiği üzere günümüz dünyasında imajın önemi her geçen gün artmaktadır. Bu önemli olma durumu imajların çeşitlenmesinde de karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, Kurt Huber, imaj kavramını şemsiye imaj, kurum imajı, marka imajı, ürün imajı, kurumların kendileri tarafından algılandığı imaj, mevcut imaj, yabancı imaj, pozitif imaj, negatif imaj ve transfer imaj şeklinde gruplandırmıştır (Okay, 2013, s. 220-222). Bulduklu (2015, s. 25-29) imaj türlerini, kurumsal imaj, kişisel imaj, olumlu imaj, kurumsal imaj, olumsuz imaj, marka imajı, mevcut imajı, mesleki imaj, ürün imajı, algılanan imaj, ülke imajı, istenen imaj, şemsiye imaj, transfer imajı şeklinde sınıflandırmıştır. Frank Jefkins ise şimdiki imaj ve ayna imaj olarak iki grupta değerlendirmiştir (Göksel ve Yurdakul, 2004, s. 202). Göksel ve Yurdakul (2004, s. 202) ise çalışmalarında kişisel imaj ve şemsiye imaj kavramları çerçevesinde bir değerlendirme yapmıştır. Bahsi geçen kavramlar aşağıda maddeler halinde açıklanmaktadır.

- **Şemsiye İmaj:** Bir kurumun genel yaklaşımlarını ve değerlerini temsil eden ve tüm marka ve faaliyetlerini kapsayan bir üst imajdır. Şemsiye imaj, kurumun sunduğu ürün, hizmet ve markaları tek bir çatı altında birleştirerek kurumun dışarıya bütüncül bir görüntü sunmasını sağlar. Bu imaj türü, kurumun çeşitli alanlardaki kimliğini bir araya getirerek güçlü ve tek bir algı oluşturur (Okay, 2013, s. 220).
- **Kurum İmajı:** Bir kurumun dış çevreye sunduğu görünüm ile bu görünümün iç ve dış paydaşlar üzerindeki etkisi olarak tanımlanır (Bulduklu, 2015, s. 25). Bu imaj, kurumun hem kendi çalışanları hem de toplumdaki diğer bireyler tarafından nasıl algılandığını ifade eder ve kuruma dair genel bir izlenim oluşturur.
- **Ürün İmajı:** İnsanların belirli bir ürüne yönelik sahip oldukları algı ve izlenimlerin toplamıdır (Bulduklu, 2015, s. 27). Bu imaj, ürünün kendine has özellikleri ile tüketicilerin zihninde oluşturduğu çağrışımları içerir ve genellikle ürünün üreticisinin imajından daha geniş bir kitleye ulaşır.
- **Marka İmajı:** Marka imajı; herhangi bir markaya yönelik tüketicide meydana gelen izlenimlerin ve kanıların toplamıdır (Alan, 2014, s. 169). Marka imajı, imaj türleri içerisinde en tanınan imaj türüdür (Okay, 2013, s. 221).
- **Kurumların Kendi Algıladığı İmajı:** Kurumların kendilerine dair geliştirdiği algı ve değerlendirmeleri ifade eder. Bu imaj türü, kurumun kendine bakış açısını yansıtır; bir anlamda, kurumun kendi kimliğini ve değerlerini nasıl gördüğüdür. Bu yaklaşım, bir ebeveynin çocuğuna veya bir sanatçının eserlerine bakışı gibi, kuruma özgü bir içsel değerlendirme süreci olarak düşünülebilir. (Bakan, 2005, s. 39).
- **Ayna İmaj:** Bir kurumun dış dünya üzerinde bıraktığı izlenimlerin, özellikle de yöneticiler ve liderler gibi kilit çalışanların, kurum dışındaki kişiler üzerinde yarattığı etkilerin bir yansımasıdır. Bu imaj türünde, çalışanların ve yöneticilerin kurum hakkındaki farkındalıkları önem taşır; onların tutum ve davranışları, kurumun dışarıdaki algısını doğrudan etkiler. Başka bir deyişle, her çalışanın sergilediği tutum, kurumun toplumda nasıl algılandığının bir aynasıdır. (Göksel ve Yurdakul, 2004, s. 202).
- **Yabancı İmaj:** Diğer insanların zihinlerindeki kurum çerçevesinde sahip olduğu düşünceleri şeklinde tanımlanabilmektedir. Bir başka ifadeye göre ürünler ya da kuruluşlar ile doğrudan bir bağı bulunan kişilerin (yabancıların) sahip oldukları imaj türüdür (Özüpek, 2013, s. 105).
- **Mevcut İmaj:** Bireylerin, markaların ya da kurumların şimdiki zaman içerisinde sahip oldukları imaj olarak ifade edilmektedir. Belirli bir zaman aralığı içerisinde bireylerin, kurumların, markaların veya durumların bireyler üzerinde meydana gelen izlenimler bütünü mevcut imajı yaratmaktadır (Buldukoğlu, 2015, s. 27).
- **İstenen İmaj:** Herhangi bir kurumun yapmış olduğu çalışmalar sonucunda, ulaşılması istenen hedef kitlesinde oluşturulmasını hedeflediği imaj, istenen imaj olarak ifade edilmektedir (Buldukoğlu, 2015, s. 28). Mevcut durumun analizinin ardından yürütülen düzeltmeler ile istenen imaja ulaşılabilmesi mümkündür (Çakır, 2013, s. 19).
- **Algılanan İmaj:** Kişilerin, kurumların marka veya ürünlerin dış ve iç piyasalardaki paydaşlarının zihinlerindeki niteleniş biçimleri, onların algılanan imajlarını yaratmaktadır. Algılanan imaj, istenen imaj ile ne kadar yakın ve uyumlu olur ise imaj da o kadar güçlü olmaktadır (Bulduklu, 2015, s. 28).
- **Pozitif İmaj:** İşletmenin sektörde sunduğu ürün veya hizmeti tanıtmak amacıyla hedef kitlesine yönelik yayımladığı olumlu mesajlarla ve ya, tüketicilerin bu ürün veya hizmeti satın alıp deneyimlemesi sonucunda da oluşan imajdır (Çetin ve Tekiner, 2015, s. 422).
- **Negatif İmaj:** Bulduklu (2015, s. 26)'nın olumsuz olarak isimlendirdiği negatif imaj, pozitif imajın tam tersi olacak şekilde kurumlar ve kişiler ile ilgili hedef kitlelerde meydana gelen istenmeyen çağrışımlar şeklinde tanımlanmaktadır (Okay, 2013, s. 221).

- **Transfer İmajı:** Değişik sınıflarda değerlendirilen ürünler arasındaki çağrışımların aktarılması ve güçlendirilebilmesi şeklinde tanımlanabilen transfer imajı genel çerçevede uluslararası piyasalarda tanınmış ve lüks ürünler sunan bir markanın mevcut imajlarının genel itibarıyla aynı özelliklere sahip olmayan diğer ürünlere de aktarılması şeklinde tanımlanmaktadır (Okay, 2013, s. 221).
- **Mesleki İmaj:** İnsanların belirli bir mesleğe ilişkin geliştirdikleri düşünce ve inançların tümü olarak tanımlanır. Bireylerin bir mesleğin uzmanları ile etkileşimleri sonucunda meydana gelmektedir (Buldukoğlu, 2015, s. 28).
- **Kişisel İmaj:** Bireyin kendine dair sahip olduğu imaj (Özüpek, 2013, s. 106), hem kendi zihninde hem de başkalarının zihinlerinde yer alan “biz” kişisel imajı olarak tanımlanmaktadır. Genellikle bireyler, kendi imajları hakkında sahip oldukları algılardan ziyade başkalarının onlar hakkında sahip olduğu algılara daha çok önem vermektedir (Çakır, 2013, s. 19).
- **Ülke İmajı:** Bir ülkenin tedarik kaynakları, tüketiciler ve endüstriyel alıcılar üzerinde oluşturduğu algıyla rekabet ortamında avantaj sağlamak için kullanılan önemli bir faktördür (Bulduklu, 2015, s. 28).

2.3. Ülke İmajı ve Oluşum Süreci

Ülke imajı, bireylerin, ülke ile ilgili düşünce, inanç, duygu ve izlenim çağrışımlarının bütünü olarak ifade edilmektedir. Ülke imajının oluşum süreci, kitle iletişim araçları, sosyal medya, kültürel temsiller ve turistik deneyimler gibi farklı unsurların etkileşimiyle gelişir. Medyada yer alan haberler, filmler ve diziler gibi popüler kültür ürünleri, ülkelerin kültürel ve sosyal yapısına dair algılar oluşturmada büyük bir etkiye sahiptir. Ayrıca, ülkeyi temsil eden sanatçılar, sporcular ve bilim insanlarının uluslararası başarı veya başarısızlıkları da bu imajın olumlu ya da olumsuz yönde şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bunların yanı sıra, bahsi geçen ülkenin kültürü, tarihi, dini, dili, örf, adet ve ananelerini, sosyoekonomik yapısı, ticari markaları, toplumsal özellikleri gibi pek çok etmene göre farklı şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Burada vurgulanması gereken asıl mesele, imajların algılanmasının bireyden bireye farklılıklar göstermesidir. Bireyler üzerindeki çağrışımlar nesnel olmaktan ziyade öznel özellikler taşımaktadır. Ülke kapsamında yapılan değerlendirmeler, bireylerin kişilik ve demografik özelliklerine göre farklılıklar gösterebilmektedir. Bunların yanı sıra ülke hakkında çok daha önceden edinilmiş olan bilgilerin yorumlanması da imajın yaratılmasında önemli bir etmen olarak kabul edilmektedir. Bahsi geçen etmenlerin tamamı bireylerin bilinçaltında hedef ülke hakkında var olan genel imajın çerçevesini çizmekte ve ülke imajının yorumlanabilmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Örnek olarak, ülkelerin imajlarının meydana gelmesinde en önemli etken olarak bireylerin ülkelerle ya da o ülkenin insanları arasında gerçekleşen tecrübeleridir. Bahsi geçen etkileşimlerin sonucunda ortaya çıkan ülke imajı bireylerin ve tüketicilerin bu ülke ile alakalı farklı konular çerçevesinde meydana getirecekleri davranışların ve tutumların belirlenmesinde ve satın alma kararlarında oldukça etkili ve önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Altınbaşak, 2008, s. 18).

Ülkelerin imajı kavramı; dinamik ve çok değişken bir kavram olmasından kaynaklı olarak ülkelerin tanıtımlarını yapmakta olan kuruluş ya da örgütlerin sürekli olarak yoğun bir pazarlama süreci içerisinde olmaları beklenmektedir. Bir ülkenin imajının yaratılabilmesi için ilk olarak insanların dokusu, kültürel ve sosyal yapısı, insan hakları ve demokrasiye verilen değer, yönetim şekli başta olmak üzere, ülkenin diğer ülkeler ile olan ilişkisi, teknolojik anlamda gelişmişlik seviyesi, tarihi çerçevede kurulan bağlar, istihdam avantajı, çevreye karşı yürütülen politikalar ve turizm gibi değerleri de önemli faktörler olarak değerlendirilmektedir (Devlet Planlama Teşkilatı, 2000, s. 5).

Her ülkenin kendisine ait imajının uluslararası ortamda doğru bir şekilde yönetmeye ihtiyacı bulunmaktadır. Bu durumun temel sebebi ülkelerin imajlarının olumlu olabilmesi, ülkelerin pek çok alanda ve genel çerçevede durumunu doğrudan etkileyebilmektedir. Bu nedenle pek çok gelişmiş ülkenin kendisine özgü imajı ve bu duruma bağlı olan marka değerleri bulunmaktadır. Ülkelerin de artık bir ürün gibi marka şeklinde değerlendirilmesi, sosyal hayat içerisinde bir tesadüf olarak kalmamaktadır. Bir ülkenin kaliteli işler yapan bir marka olarak algılanabilmesinde, kapsamlı bir şekilde yürütülen tanıtım faaliyetlerinin yanı sıra ülkedeki ürünlerin de iddialı olması yer almaktadır. Örneğin, teknolojik açıdan gelişim göstermemiş bir ülkenin teknoloji alanları içerisinde başarılı olduğunu belirtmesi ve imajını bu şekilde yansıtmayı, yürüttüğü faaliyetlerin gerçekçi olmamasına sebep olacaktır. Bu bağlamda, ülkelerin imajları, tüketicilerin bir ülkeye yönelik ürünler ile alakalı algılarının genel kalitesi olarak da ifade edilebilmektedir. (Özenç, 2008, s. 107).

Bazı dünya ülkelerinin oldukça etkileyici marka ürünlerine sahip oldukları gözlemlenmektedir. Örneğin, Fransa parfüm ve şarap sektörlerinde, Japonya elektronik ve otomotiv alanında, ABD ise ileri askeri teknolojide lider konumdadır. Dünya çapında tanınan markalar oluşturabilen ve bu alanda kendini markalaştıran ülkeler, vatandaşlarına prestij, saygınlık ve güven kaynağı olmaktadır. Bunun yanı sıra uluslararası kapsamda yürütülen rekabette önemli bir üstünlük elde etmektedir (Gültekin, 2005, s. 126). Bu çerçevede, ülkelerin imajlarının yaratılmasındaki temel amaç, ülkelerin siyasi, ekonomik, sosyokültürel ve turizm alanlarında hızlı atılımlar

yaparak gelişim göstermesine katkı sağlayabilmektedir. Ülke imajlarının ve ürünlerin değerlendirmelerini etkilemekte olan ve bilgi alışverişi sağlayan bir ipucu olarak da karşımıza çıkmaktadır. Buna karşın bazı durumlar, ülkelerin imajlarının marka tercihlerini olumsuz şekilde etkilenmesine sebep olmaktadır. Güney Kore markası olarak karşımıza çıkan “Hyundai” markasının yıllar boyunca tüketicileri üzerinde yerleşmiş olan “düşük kaliteli Asya malı” algısını değiştirmeye çalışması bu duruma bir örnektir. Bu algının meydana gelmesinden kaynaklı olarak otomobil sektöründen farklı olarak bahsi geçen markanın teknik ve yüksek teknoloji gerektiren diğer ürünleri de markayla ilgili oluşan negatif algıdan doğrudan etkilenmektedir. Olumsuz algı durumunu günümüzde yaşayan ülkelerin en başında Çin gelmektedir. Çin’in “plajiat” ürünler üretici olarak kabul edilmesi, Çin’de üretilen her ürüne bu gözle bakılmasına sebep olmaktadır (Jaworski & Fosher, 2003, s.101).

Anholt, zengin ve kaliteli ürünlerin üretimlerini sağlamak, bireylerin yaşamlarının kolaylaşması ile imajının arasındaki bağlantı için şu ifadeleri kullanmıştır (Bozkurt, 2010): *“Ülkeler ne söylediklerine değil, neyi yaptıklarına göre değerlendirilmektedir. Benim bir ülkenin markalaşmasında anladığım kesinlikle bu olmamaktadır. Kanaatime göre bu yanlış ve tehlikeli bir anlayıştır. Ülkeler imaj bağlamında birebir etikete sahip ve bu imaj modern dünyada ilerleme ve refahları için son derece önemli. Güçlü ve olumlu bir imaja sahip olan ülkeler daha fazla ürün ihraç edebiliyor, daha çok kültür, daha çok insan, daha iyi hizmet ve daha çok turist, daha çok yatırımcı ve daha çok göçmeni kendilerine çekiyor ve diğer ülke yönetimlerinin onlara gösterdiği ilginin ve saygının sefasını sürüyorlar. Zayıf ya da yaralı bir imaja sahip ülkeler için tüm bu hedeflere ulaşmak hem daha güç hem daha pahalıya mal oluyor. Bu yüzden imaj bu kadar önemlidir”*.

Dünya Turizm Örgütü (WTO) *“Ürün ya da hizmet üreticileri için imaj ne kadar önemliyse, bir ülke için de o kadar önemlidir, hatta hayati bir önem taşımaktadır”* (Sönmez & Sarıkaya, 2002, s. 185) ifadelerini kullanarak olumlu ülke imajının bir ülke için ne kadar hayati önem taşıdığının altını çizmiştir.

Kotler, imajların meydana gelmesine etki eden faktörlerin fazla olmasından kaynaklı olarak imajların oluşum süreçlerinin iki bileşen halinde değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bahsi geçen bileşenleri, bilişsel ve duygusal açıdan değerlemeler olarak ifade etmektedir. Bilişsel değerlendirme, bir ülke veya obje ile ilgili paylaşılan bilgi, düşünce, görüş ve mesajlara dayanır. Duygusal değerlendirme ise söz konusu ülke veya obje ile ilgili duyulara bağlı olarak yapılan bir değerlendirme biçimi olarak tanımlanmaktadır. Duyuşsal açıdan yapılan değerlendirmelerin bilişsel değerlendirmelere bağlı oldukları ifade edilmektedir. Duygusal cevaplar, bilişsel açıdan sağlanan cevapların sonucunda meydana gelmektedir. Bu bağlamda bilişsel ve duygusal bileşenlerin etkileşimleri sonucunda negatif ve pozitif olarak algılanmakta olan imajlar meydana gelmektedir.

İmajların meydana gelmesinde bir başka önemli etmen olarak iletişim araçları karşımıza çıkmaktadır. Seçimi doğru yapılan bir iletişim aracı ile hedef kitleye ulaşmak mümkün olabilmektedir. Hedef kitlelere ülke kapsamında belirli mesajların aktarılması sağlanmaktadır. Bu amaca yönelik basılı ve yazılı basın, teknolojik ortamlar ve görsel-işitsel araçların yanı sıra sosyal medya, televizyon, reklam ve sinema gibi pek çok aracında kullanıldığı ifade edilmektedir.

2.4. Ülke İmajının Etkisi

Küreselleşmeyle birlikte yerel pazarlar dışında pazarlara açılmakta olan işletmeler, yeni fırsatlarla birlikte yerel pazarlar içerisinde karşılaşmadıkları sorunlar ile de mücadele etmek zorunda kalmaktadır. Dış pazarlar içerisinde aşinalık ve iletişim süreci kapsamında yabancılik çekmekten kaynaklanan sorunlar bu zorlukların başında gelmektedir. Üreticiler; yabancı pazarlar içerisinde tüketicilerine, kendilerini nasıl daha iyi bir şekilde ifade edebileceklerini bilememektedirler. Tüketiciler ise ürüne ya da ürünü üreten markaya yabancı olmaları sebebi ile ürünler ile alakalı bilgiler dışında bilgi edinmeye ihtiyaç duyabilmektedir. Ürünler ya da marka ile ilişkilendirilen ülkelerin ve bahsi geçen ülkelerin tüketicilerinin algılarındaki imajı, bu kapsamda değerli bir bilgi kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bilgi kaynakları ile dış pazarlara girildiği süre, pek çok işletme açısından stratejik bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Girilmiş olan pazarlar içerisinde ana ülkenin olumlu bir imajının bulunması durumunda, bahsi geçen imajdan tüketiciler üzerine gerçekleştirilecek olan iletişim sayesinde aşinalık kazandırma sürecinde olumlu sonuçlar elde edilebilmektedir. Uluslararası pazarlama süreçleri kapsamında, ülke orijini etkisi olarak da isimlendirilen bu kavramın, bir başarı unsuru olarak incelenmesi de son derece önemlidir (Nart, 2008, s. 154).

Han (1989, s. 222) tarafından gerçekleştirilmiş bir deney çalışması çerçevesinde, ülkelerin imajlarının tüketicilerin ürünün özelliklerine yönelik inançlarını özetlemekte olan bir çıkarım, bir ülkenin ürünlerine yönelik aşinalık düzeyleri çerçevesinde, ürünlerin niteliklerini yorumlamaya çalıştıkları bir genelleştirme etkisini meydana getirmektedir.

Genelleştirme (Halo) etkisi, bir bilginin bulunmadığı ya da değerlendirmelerin kolay bir şekilde gerçekleşmediği satın alınma durumlarında tüketicilerin karar verebilme süreçlerinde yararlanmakta oldukları yaklaşımlar arasında en çok bilineni olarak karşımıza çıkmaktadır (Zhang vd., 2008, s. 33). Gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda,

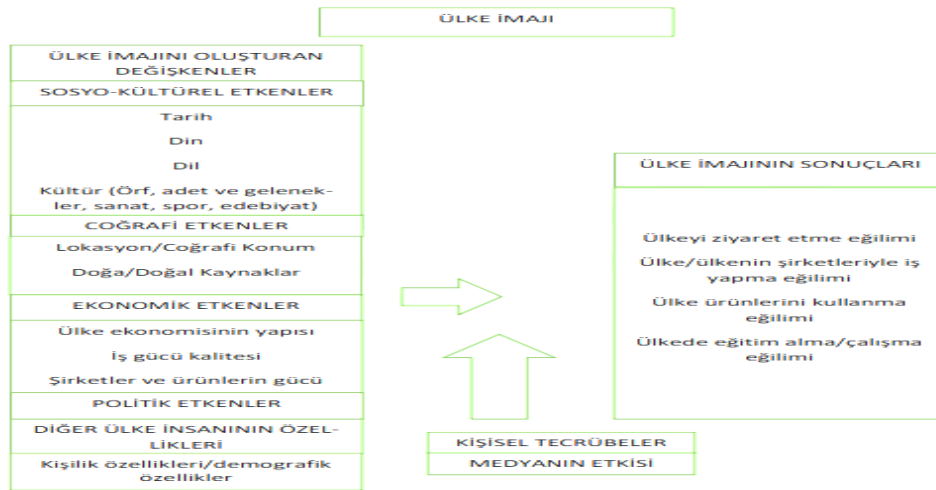
genelleştirme etkisi ile tüketicilerin tahmini riskinin azaltılması amaçlarının, birbirleri ile tutarlı oldukları ifade edilmektedir. Tüketicilerin ürünler kapsamında bilgilerinin zaman zaman belirsiz olduğu ya da çok az olduğu ifade edilmektedir. Bu gibi durumlarda, ülkelerin menşei göstergelerinin tüketiciler üzerinde kalite algısının yaratılmasında önemli bir etken olduğu bilinmektedir (Brijs, Bloemer vd., 2009, s. 66). Han (1989, s. 222), tüketicilerin ürünlere ya da markalara yönelik kanaatlerinin olmaması durumunda “genelleştirmeler” yapmaya yönelik bir eğilim gösterdiklerini ifade etmektedir. Tüketicilerin algılarındaki ülkeye yönelik imajlarının, tüketicilerin faydalanmakta oldukları genelleştirme araçları arasında önemli bir yere sahip oldukları bildirilmektedir. Tüketiciler, imajlardan yola çıkarak markalara ya da ürünlere yönelik çıkarımlar yaparak sahip oldukları bilgilerden yararlanarak, satın alma kararlarını bu kapsamda vermektedir (Cordell, 1992, s. 251).

Genelleştirme etkisi çerçevesinde, ülkeye yönelik inançların markaya ya da ürüne karşı tutumunu dolaylı bir şekilde de olsa etkilediği ifade edilmektedir (Chao, 1998, s. 1). Bahsi geçen etkinin ortaya çıkması durumunda ülkelerin imajları, ürüne has özelliklere yönelik belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu durumdan toplam ürünler ile alakalı yapılacak olan değerlendirmenin etkilendiği ifade edilmektedir (Manrai vd., 1998, s. 595).

2.5. Ülke İmajını Etkileyen Faktörler

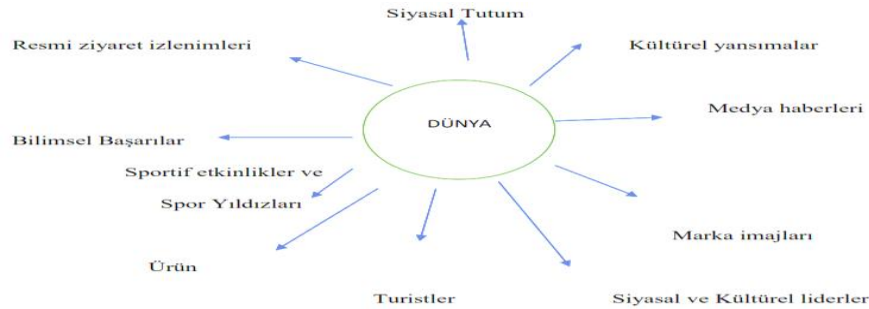
Herhangi bir ülkenin imajı üzerinde etkisi olan pek çok durumdan söz etmek mümkündür. Bahsi geçen etmenlerin bir kısmı ülkenin ekonomik ve sosyal yapısı, gelenekleri, tarihi, dünyadaki konumu, kültürleri ve diğer toplumlar ile kurdukları ilişkiler olarak karşımıza çıkmaktadır (Gülcan vd., 2015, s. 98). Bunların yanı sıra ülkelerin turizm açısından değerleri, spor ve sanat alanında gösterdikleri başarıları, coğrafi konumları da ülkelerin imajlarını etkileyen unsurlardır. Ülkelerin imajlarını yaratan bu etmenler, insanların bahsi geçen ülke ile ilgili yaklaşımlarını olumsuz veya olumlu yönde etkileyebilmektedir (Ateşoğlu & Türker, 2013, s. 115). Bireyler, ülkeleri değerlendirdikleri süreç içerisinde yaşadıkları demografik yapı ve kişilik özellikleri ülkelerin yorumlanabilmesinde etki sahibi olmaktadır (Altınbaşak ve Yalçın, 2008).

Aşağıda verilen görsel içerisinde ülke imajını oluşturan etkenler Şekil 1 içerisinde özetlenmeye çalışılmıştır.



Şekil 1. Ülke imajını oluşturan etkenler (Altınbaşak ve Yalçın: 2008).

Grahame Dowling ülkelerin imajlarının biçimlenmesini sağlayan unsurları aşağıda verilen şekil kapsamında tanımlamaktadır.



Şekil 2. Ülke imajını biçimlendiren unsurlar (Peltekoğlu, 2007: 577).

Peltekoğlu ülkelerin imajlarının yaratılmasında birden çok etmenin ön plana çıktığını belirtmektedir. Ülkelerin imajlarının aynı zamanda birbirinden farklı unsurlar ile bir etkileşim kurdukları ifade edilmektedir. Ülkeler üretim yapmakta oldukları alanlardaki ürünlere, ülkelerinin özelliklerinin transferini sağlayabilmektedir. Bazı durumlarda da ülkelerin liderleri ülkelerin görünmekte olan yüzü olarak karşımıza çıkmaktadır. Üretim sağladıkları sektörler içerisinde elde ettikleri olumlu ya da olumsuz sonuçlar ülkelerin imajı üzerinde doğrudan etkilidir. Örneğin, Almanya’nın mühendislik alanı kapsamında sağladığı başarısı ile Fransa’nın moda kapsamında sağladığı başarısı, iki ülkenin de üretimlerini sağladıkları ürünlere yansımaktadır (Peltekoğlu, 2007: 577).

Uluslararası arenada özellikle spor faaliyetleri ve kültürel alanlarda elde edilen başarılar ülkelerin taşınabilirliğini etkilemektedir. Sportif mücadeleler sonucunda elde edilen sonuçların medya üzerindeki yansımalarının, ülkelerin imajlarına çeşitli şekillerde katkı sağladığı gözlemlenmektedir (Peltekoğlu, 2007, s. 578). Günümüzde yaşanan küreselleşme olgusu ile rekabet ortamlarında markalaşma kavramının önemli bir hale geldiği dikkat çekmektedir. Rekabetin sert geçtiği pazarlar içerisinde markalar ve firmalar arasında yoğun bir yarış yaşanmaktadır (Elden, 2009: s.144-145). Mevcut rekabet ortamı; ülkelerin de tıpkı ürünlerde olduğu gibi marka haline gelmesini zorunlu kılmıştır (Ateşoğlu & Türker, 2013, s. 116).

Ülkeler, turistlerin ve yatırımcıların ülkelerini tercih etmesini sağlamak ve öğrencileri kendi ülkelerinde eğitim almaya teşvik etmek amacıyla sürekli bir rekabet içindedir (Altınbaşak & Yalçın, 2008). Kurumlar, üretmiş oldukları hizmetlerde ve ürünlerde destekledikleri kurumsal sorumluluk projeleri kapsamında ülkelerin temsilcisi rollerini üstlenmektedirler. Marka ve firmaların, dünya genelinde kazandıkları başarılar ülkelerin imajlarını aktarabilmektedir (Peltekoğlu, 2007, s. 577).

Görüldüğü üzere ülke imajının değerlendirilmesi, bileşenlerin çeşitliliği nedeniyle çok sayıda ölçüt içerdiği için tek bir perspektiften ele alınamamaktadır. Heslop ve çalışma arkadaşları (2008) bu ölçütleri, ülkenin siyasi ve sosyal karakteri, ülkenin kapasite ve yetkinlikleri, halkın karakteri, halkın yetkinliği, ülke ve halkın değerlendirilmesi ile arzu edilen ülke çağrışımları şeklinde gruplandırmışlardır. Yazarlar, ilk iki ölçütün ülkenin bilişsel bileşenlerini, sonraki iki ölçütün halkın bilişsel bileşenlerini, bir sonrakinin değerlendirmeye dayalı duygusal etkileri ve sonuncusunun ise davranışsal bileşenleri kapsadığını ifade etmektedir (Tablo1).

Tablo 1. Ülke İmajının Ölçütleri (Dersan ve Eşiyok, 2019: 217)

Ülkenin Bilişsel Bileşenleri	
Ülkenin politik ve sosyal karakteri	örn. politik istikrar, demokrasi seviyesi, haklar, çevresel kontroller, dünya siyasetindeki rolü, barışçıl, yaşam kalitesi ve eğitim
Ülkenin kapasite/yeterlilikleri	örn. teknik olarak gelişmişlik, sanayileşme, ekonomik istikrar, iyi yönetilen ekonomi, refah
Halkın Bilişsel Bileşenleri	
İnsanların karakteri	örn. güvenilir, dost canlısı
İnsanların yeterliliği	örn. iyi eğitilmiş, çalışkan, girişken
Değerlendirici	
Ülke ve insanlar hakkındaki değerlendirmeler	örn. beğenilen, ideal, çekici
Davranışsal	
Arzu edilen ülke bağlantıları/ ilişkileri	

2.6. Turistik Tanıtım Araçları: Sinema ve Diziler

Tanıtım sağlamak turizmin ilkeleri arasında değerlendirilmektedir. Turizm tanıtımı kabaca, ülkelerin turistik değerlerinin sunulduğu tatil mecralarının gereken yollar kullanılarak duyurulması olarak ifade edilmektedir (Taşkın & Güven, 2004, s. 54). Tanıtma ile hedef kitlelerin bilgilendirilmesi ve dolaylı olarak satışlarda artışların yaşanması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda, “turizm talebini yaratan kitlelerin yaklaşık olarak yarısının reklam ve tanıtım faaliyetlerinin etkilerine açık olduğu ifade edilebilmektedir. Bu bağlamda reklam ve tanıtım faaliyetlerinin tatil alanlarının seçimlerinde önemli bir rol oynadıkları kabul edilmektedir (Tolungüç, 1999, s. 48).

Günümüz dünyasında uluslararası turizm alanlarında yoğun bir rekabet yaşandığı kabul edilmektedir. Ülkeler piyasa pastasından en büyük payı almak adına büyük mücadeleler göstermektedir. Bahsi geçen rekabet ortamlarında Türkiye’nin istediği kârı elde edebilmesi ve potansiyelin değerlendirilmesi ile var olan talebi arttırabilmesi adına tanıtıma önem vermesi gerekmektedir. Nitekim küresel çerçevede Türkiye’nin tanınmadığı ya da çok az tanındığı alanlar, iyi tanınmakta oldukları alanlardan daha fazladır. Tanındığı ülkelerde de tanımayan kesimlerin olduğu gibi, imajlara sahip olanlar da bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında zaman, Türkiye’nin beklenen seviyede tanıtımı çok yönlü ve büyük boyutlu bir iş olarak değerlendirilmektedir (Aslantaş, 2002, s. 9).

Mesajların hedef kitlelerin benimseneceği bir kaynaktan çıkabilmesi mesajların etkinliklerinin artmasını sağlamaktadır. Kitlelere iletişim araçları ile verilen mesajlarda güvenilirlik yaratılması, kitlelerin bu mesajları benimseme seviyelerinin yükselmesini sağlayan önemli bir unsurdur. Bu bakımdan, sinemanın verdiği görsellik, özdeşlik kurulacak karakterleri ve konu edilen kriterleri diğer kitle iletişim araçlarına göre çok daha fazla etkilemektedir.

Sinemanın etkisi ile meydana gelen turizm hareketliliklerinde, istatistiklerin tutulması oldukça zor bir süreç olarak değerlendirilmektedir. En doğru bilginin elde edilebilmesi açısından turistlere uygulanmakta olan anketlere ulaşılabilmesi mümkündür. Bahsi geçen verilere ulaşabilmenin büyük bir emek ve zaman alacağı bilinmektedir. Bu sebeple anket yöntemi tercih edilen bir yöntem olmamaktadır. Ancak filmlerin etkilerini göstermekte olan uygulanması kolay olan anketler ve gözlemler ipuçları sağlamaktadır. Söz konusu ipuçlarından biri İngiltere’de Thomson Holiday tarafından bir araştırma olarak değerlendirilmektedir. Yapılan araştırmaya göre, İngilizlerin %80’i sinemada gördükleri destinasyonlara gitme eğilimi göstermektedirler. Bu duruma göre beş insandan birinin beğenmiş olduğu filmlerin çekim alanlarına gitmeyi sevdikleri ifade edilmektedir. Bunların yanı sıra e-gifder, sayı 2, Eylül, 2011 Turizm Tanıtımında Sinemanın Rolü adlı araştırmada İngilizlerin en çok tercih ettikleri ülke olarak karşımıza Yeni Zelanda çıkmaktadır (“Thomson, Future Holiday Forum ile Dünya Turizminin Trendlerini Araştırdı”: <http://www.turizm gazetesi.com>, Erişim Tarihi: 28.08.2024). Nitekim, tatil yapmak amacı ile Yeni Zelanda’yı tercih eden İngilizler, Yüzüklerin Efendisi adlı film serisini izledikten sonra bu ziyarete karar vermişlerdir (“Tatil Yeri Seçiminde Filmlerin Rolü Büyük”: <http://www.turizm gazetesi.com>, Erişim Tarihi: 28.08.2024).

1999 yılında başlayarak 2003 yılında serinin son ve üçüncü bölümü ile biten Peter Jackson’ın Yüzüklerin Efendisi film serisi, sinemalar aracılığı ile turizmin yoktan var olacaklarının en güzel örnekleri olarak ifade edilmektedir. Yeni Zelanda filminden önce dünyanın uzak bir bölgesinde pek çok insanın yerini bilmedikleri bir ülke iken, daha sonraki süreçte filmin ardından hem manevi açıdan hem de özel uçak seferlerinin kullanılması ve turistik turların konulması ile ulaşım açısından, artık eskisi kadar bilinmez ve uzak bir ülke olmamaktadır. Reha Erus’un belirtmekte olduğu gibi “*Dünya, Yeni Zelanda’yı artık yalnızca eski bir İngiliz Sömürgesi ya da Anzakların ülkesi olarak tanımamaktadır. Ülkenin şimdilerdeki durumu “Yüzüklerin Efendisi diyarı” olarak anılmaktadır*” (Erus, 2006: <http://www.hurriyetim.com.tr>). Wellington bölgesine yakın bir alanda kurulan Yüzüklerin Efendisi filminin ana seti, ülkedeki turizm hareketliliklerinin bir durağı haline gelmiştir. 2004 yılında Yeni Zelanda’nın turizm parolasının “Land of The Rings (Yüzüklerin Ülkesi) olması, film ile turizm tanıtımlarının iç içe geçtiğini göstermektedir. Filmin yarattığı etkinin kullanılması çerçevesinde yürütülen tanıtım faaliyetleri sayesinde Yeni Zelanda turizm gelirleri iki buçuk katına çıkmıştır ve ülkeye gelen turist sayısındaki artış dikkat çekici bir orana ulaşmıştır. Filmin ilk serisinin gösterime girdiği “1999 yılında Yeni Zelanda’ya gelen turist sayısının 1.517.324 kişi iken 2005 yılında bu sayı 2.367.391 kişiye tırmanmıştır (<http://www.tcnz.govt.nz>, Erişim Tarihi: 28.08.2024).

Sinema-turizm ilişkisini göstermek olan bir başka büyük bütçeli film olarak karşımıza Sommers’in 1999 yılında çekmiş olduğu “Mummy” adlı film çıkmaktadır. Mummy filminin Türkiye adına örnek alınması gereken bir özelliği, olarak filmin 90’lardaki terörist saldırıları sonucunda yara almış olan Mısır tarafından Holywood’a sipariş edilmesidir. Gişede sağlanan başarısı ile 2001 yılında serinin ikincisi çekilmiştir ve çekimlerin yine Mısır’da gerçekleştiği gözlemlenmektedir. Türkiye’nin de zihinlerde olumsuz pek çok çağrışıma sebep olan terörist eylemler ile yara almış olan bir ülke olarak bu durumun çok daha bilincinde olması gerekmektedir. Filmin gösterime girmesi ile birlikte Mısır turizmi yeniden canlılık kazanmıştır. Mısır’da bulunan turist sayısı filmin gösterime girmesinin ardından e-gifder, Sayı 2, Eylül 2011 Turizm Tanıtımında Sinemanın Rolü ile ifade edildiği üzere, “1999 yılında 4.797.000 gibi bir rakamda iken, 2003’ yılında 6.044.000 kişiye kadar yükselmiştir (<http://www.wttc.org>, Erişim Tarihi: 28.08.2024). Bu kapsamda sağlanan artışlar da tıpkı Yüzüklerin Efendisi adlı filmde olduğu gibi sadece filmin etkisi çerçevesinde gerçekleşmemektedir ancak filmlerin ardından ziyaretçilerin sayısındaki artışların dikkate değer olduğu ifade edilmektedir.

Steven Spielberg’ün “Üçüncü Türlü Yakın Temaslar” filmi, filmlerin uzun süreli bir tanıtım gerçekleştirildiğine iyi bir örnektir. Filmin gösterime girmesinin ardından 11 yıl sonra 1989’da bölgeye giden turistler üzerinde yapılan araştırmalarda, turistlerin beşte birinin “Şeytan Kulesi” hakkında bilgilere bahsi geçen filmlerin ardından ulaştıkları ifade edilmektedir (Yücel, 1998, s. 39-41). Bir başka örnek olarak 2005 yılında yapılmış olan ve yönetmenliği Ang Lee tarafından yürütülen, iki eşcinsel kovboyların aşklarının anlatılmış olduğu “Brokeback Mountain” adlı filmi ile kovboy kampı adı verilen yeni bir turizm sektörü doğması olarak ifade edilmektedir. Filmin seyredilmesinin ardından filmin etkisine giren bireyler, Wyoming Eyaleti’nde filmde olduğu gibi kamp kurmak istekleri için turistik geziler düzenlemektedir. Ancak adı geçen bölgede Brokeback adlı bir dağın olmamasından kaynaklı olarak firmalar taleplerin karşılanabilmesi adına filmin çekildiği Kanada’nın Rocky Dağları ile Wyoming bölgesindeki River Vadisindeki kovboy kamplarına yönlendirilmektedirler. (<http://www.aksam.com.tr> Erişim Tarihi: 28.08.2024). Aynı şekilde Da Vinci Şifresinin ardından da Paris’e özel turlar düzenlendiği de görsel ve yazılı medya işlenmektedir.

Türkiye’nin turizm hareketliliğine bakıldığı zaman, bahsi geçen hareketliliğin baş etmenlerinden birinin ülke imajı olarak ifade edildiği gözlemlenmektedir. Turistlerin nereye gideceklerine karar vermeleri süreçlerinde güvenli alanları öncelikleri arasına koymaları beklenen bir davranıştır. Türklerin Batı ile ilk temaslarının savaş çerçevesinde gerçekleşmesi, Batılı zihinler içerisinde korkuların yaşanmasına sebep olmuştur. Türkiye’nin kendi tarihinden gelen olumsuz imajı, uluslararası hareketliliğin önemli bir kısmını meydana getiren Kuzey Amerika ve Avrupa ülkelerinden gelecek turist hareketliliğini etkilediği gibi, sinemalardaki Türklerin ve Türkiye’nin imajı da bu konuda genel bir kabul ortaya koymaktadır. Bu durum aynı zamanda Türklere yönelik kalıplaşmış olan önyargıları desteklemektedir. Türk kavramı sözcükleri zihinler içerisinde “yabani, kaba, kan dökmekten hoşlanan neşesiz, sadist ve ilkel” gibi olumsuz çağrışımları akla gelmektedir (Tolüngüç, 1990, s. 188). Tanıtım, turistik çekicilik unsurlarının gösterilebilmesi adına bahsi geçen olumsuz imajın düzelmesinden sonra çok daha kolay ve etkin olabilecektir.

Yabancı sinemalarda yansıtılan Türk imajı oldukça olumsuzdur. Şiddet yanlısı, dolandırıcı, güvenilmez, kötü alışkanlıkları olan tipler olarak yansıtılan Türkler bu yönleriyle örneğini verebileceğimiz pek çok filme konu olmuşlardır. Bu filmlere örnek olarak “Akdeniz” “Marjinal” ve “Gece Yarısı Ekspresi” gösterilebilmektedir. Ayrıca Kayser Söze adlı bir karakteri içerisinde barındıran “Olağan Şüpheliler” adlı film içerisinde de suçla bulaşmış Türkler beyaz perdeye yansımaktadır (Ryan & Keller, 1997, s. 330).

Türk filmlerinin olumlu Türk imajı çizebilmesi 90’lı yılların sonlarına doğru Türk sinemasının atılımı geçmesi ile artmıştır. Son yıllarda gerek yurt dışında gerek yurt içindeki genç yönetmenlerin filmleri yabancı ülkelere ses getirmeye başlamıştır. Uluslararası alanda başarı kazanmış Türk sinemalarının gösterilmekte olduğu ülkelere olumlu yazıların yazılması, olumlu bir Türk imajının yaratılmasına ve bu kapsamda turizme olumlu bir katkı sağlanmasına katkı sunmuştur. Sonuç olarak “sanatsal” kimlik insanların bakış açılarını çok daha olumlu bir yöne doğru kaydırmaktadır. Genel çerçevede olumsuz haberler ile gündeme gelmekte olan Türkiye’nin sanatsal açıdan faaliyetler çerçevesinde medyada yer alması olumlu bir etki sağlamaktadır.

2.7. Sinemanın Uluslararası İlişkilerde İmaj Yaratma Gücü

Sinema aracılığıyla oluşturulan görüntü sayesinde izleyicilerde bir algının yaratılması beklenmektedir. Kitleler, devletler ve daha pek çok alan içerisinde söylem pratikleri ile oluşturulmuş olan algı modellerine imaj adı verilmektedir. İmaj birer kurgu alanı olup yönetilmesi sağlanan ve oluşturulmuş olan bir gerçeklik olarak ifade edilmektedir (Karagöz, 2017, s. 44). Tanıma ve tanımlanma süreci olarak nitelendirebileceğimiz kimliklerin belirlenmesi aşamasında da imaj öncül kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal medya, gazeteler, sinema, TV-radyo programları ve daha pek çok alan günümüz modern kimliklerindeki imajların yaratılmasında en etkin araçlar olarak görülmektedir. Bireylerin kendisini ve çevresini sürekli bir yargılama ve düşünme sürecinde olduğu hesaba katıldığı zaman imaj yaratabilmenin her gün doğal olarak, istemsiz bir şekilde gerçekleştiği gözlemlenmektedir. Devletler de uluslararası ortamda kendisini diplomatik kodlamalarının haricinde kalan pek çok alan ile tanıtmaya sürecine girmektedirler. Örneğin, müttefik devlet, düşman, dost devlet gibi basit dilsel kodlamalar içerisinde de sürekli olarak bir imajın çizilmesi sağlanmaktadır. Söylem olarak bir dışişleri bakanı tarafından yapılan basın toplantısı içerisinde dost bir ülkeden bahsetmesi, bakanın ülkelerin vatandaşları açısından kabul edilmekte olan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Dost ülkelerin konumları yetki sahipleri tarafından belirlenmektedir. Ülke vatandaşlarının, yetki sahiplerince dillendirilen ülkelerin dost ülke olmasını kabul etmesi ve alımların bahsi geçen kodları içselleştirmesi beklenmektedir. Yıl içerisinde belirli haftalarda dost iki ülke arasında bulunan başarılar hatırlatılmaktadır. Bu sayede iki devlet arasındaki ilişkilerin canlı olması sağlanmaktadır (Karagöz, 2017, s. 49).

Görüntüler pek çok alandan ve kaynaklardan beslenebilmektedir. Poster, fotoğraf ya da film karesi görüntüsünü içermekte olan ve zenginleşmesini sağlayan alanlar olarak ifade edilmektedir. Görüntüler salt bir fiziksel olana yönelik görüntü şeklinde ifade edilmektedir (İnceoğlu & Çokmak, 2016, s. 281). Anıt yapılar, fotoğraflar, posterler belirli bir zihinsel süreç ardından imgelem dünyası içerisinde basit hale getirilmiş iletişim araçları olarak rol oynamaktadır. Hatırlatma ve çağrışım mekanizmalarının dirilmesini sağlamaktadır. Sinema yukarıda ifade edilen iletişim araçlarının aksine birden fazla duyu organına hitap etmekte ve kişileri saatler boyunca karanlık bir oda içerisinde hipnotize edebilme gücüne sahiptir. Başka bir ifade ile sinema seyircisinin bulunduğu ortamlarda seyrettiği hızlandırılmış fotoğraf kareleri, sesler ve oyunluluklar ile bilinçaltıları kuşatılmıştır. Bir yandan rüya âlemlerinde bulundukları sırada algılarının tekrar kurgulanması sağlanarak kendilerini gerçekleştirmiş, var etmiş oldukları ifade edilmektedir (Şentürk, 2011, s. 185).

Görüntü asla basit bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmamaktadır. Sinemada aktarılan görüntüler ilk olarak imgelem kabul edilmektedir. Söylenebilir ve gözlemlenebilir arasında var olan ilişkileri ifade etmektedir. Nedenler ile sonuçlar arasında önceleri ile sonraları oynayabilme tarzı olarak kabul edilmektedir (Ranciere, 2008, s. 8).

Sinemasal, simüle edilmiş bir gerçeklik evreni olarak ifade edilmektedir. Çevresine ve kendisinin var oluşlarına karşı mesaj yığınları ile doldurulmuş olan bir evren olarak karşımıza çıkmaktadır. Freud’un bilinçaltılarında yaklaşımların perdesindeki yansımaları olarak film karakterleri, bireylerin insan elleri ile yaratılmış olan imgelem dünyasının belirleyicisinde bir anlamlandırma süreci olarak kendisini dışa vurmaktadır. Burada bulunan benzeşim farkında olmaksızın alınmakta olan hazlara karşılık perdelerden yansımakta olanın koşulsuz kabul edilmesine dayalıdır. Belirli bir öğretici zincirinde hazırlanmakta olan sinema filmleri, tıpkı bir psikolog seansındaki oluşumlara benzemektedir. Karanlık ortamlarda diğer izleyicilerden ayrılması sağlanarak kendi iç dünyalarına yönlendirilmesi sağlanan izleyiciler konformist bir alana itilmektedir. Seyirciler, filmleri izlemeye başlamasından itibaren bir mesaj yığını içerisinde hapsedilmektedir. Görüntülerin arka arkaya yığıldığı ekranlarda sürekli olarak bildirim düzeni kurulmaktadır. Seyircilerin pasif konumda ekranlardan gelen bu yığınak halindeki mesaj yağmuruna karşı yapabilecekleri tek şey izlenelere bakmak ve zevk almaktır. Seyir zevki söylemi de buradan gelmektedir. İlk kez Freud tarafından dillendirilmiş olan temel dürtülerin bir yansıması olarak izleneye ve bakma zevki olarak scopophilia kişilerin sinema salonundaki diğer insanlardan ayırtılmış durumda bulunmaları hali ile kendilerini rahatlatmalarını sağladıkları, baskılardan sıyrılarak bilinçaltında her türlü etkiye açık bıraktıkları bir ritüel olarak ifade edilmektedir. Freud’un tanımlanmasının ayrıntılı olabilmesi için scopophilia, iki temel haz kapsamında seyirciler üzerindeki etkisini göstermektedir. İlk kişinin, insanların özel hayatlarını ve özel alanlarını izlemekten duyduğu haz olarak karşımıza çıkmaktadır. İkincisi ise izleyicilerin ekranlardaki karakterler ile kendilerini özdeşleştirilmesi ve narsist bir eğilim ile ego tatminleri sayesinde duyduğu haz olarak karşımıza çıkmaktadır (Şentürk, 2011, s. 185).

Sinema, görüntü kapsamında en güçlü alımlayıcı ve yorumlayıcı olarak 20. yüzyıla damgasını vurmayı başarmıştır. Algılamayı ve anlamlandırmayı da yönlendirici etkilerin yoğunluklu hissedilmekte olduğu bir alan olarak kabul edilmektedir. Uluslararası ilişkiler çerçevesinde söylemlerin hem yönlerini hem de güçlerini etkileyebilmesi açısından oldukça etkileyici bir konuma eriştiği ifade edilmektedir. Canlı yayınlar içerisinde bir izleneye olarak sunulanlar, bir sinema kurgusu çerçevesinde çok daha gerçek ve etkili hale gelebilmektedir. Filmler ideolojik birer silah olarak görülmektedir; Hollywood gibi sinema sektörlerinin sanayisi olarak değerlendirilen yapılar ise bu ideolojik aygıtların onaylayıcısı ve doğrulayıcısı konumuna erişmiştir. Bu bağlamda, ABD, dış politikasındaki tehdit algısını şekillendirmek ve müttefik arayışını meşrulaştırmak amacıyla Hollywood sinemasını etkili bir propaganda aracı olarak kullanmıştır (Akbaş, 2022). Örneğin, Soğuk Savaş döneminde Sovyetler Birliği’ni tehdit olarak tanımlayan yapımlardan biri olan *Red Dawn* (1984), Amerikan halkını ideolojik olarak motive etmek ve Sovyet karşıtı bir ruh hali oluşturmak için tasarlanmıştır. Benzer şekilde, 1990’larda Saddam Hüseyin ve Irak’ın tehdit olarak öne çıktığı dönemde çekilen *Three Kings* (1999), Körfez Savaşı’na dair Amerikan bakış açısını yansıtarak bu politikaların haklılığını vurgulamıştır. 2001 sonrasında ise El Kaide ve terörizme odaklanan *Zero Dark Thirty* (2012), ABD’nin terörle mücadelesindeki kararlılığını ve askeri gücünü öne çıkararak küresel liderlik rolünü pekiştirmiştir. Sadece eğlence veya sanat amacı taşımayan bu yapımlar, aynı zamanda Amerikan halkının üstünlüğünü, refahını, görece özgürlükçü yapısını ve askeri gücünün ihtişamını vurgulayarak ABD’nin küresel ölçekte askeri ve ekonomik bir süper güç olarak algılanmasını sağlamaktadır.

Sinemanın uluslararası ilişkilerde oynadığı rol, yalnızca bireylerin algısını şekillendirmekle sınırlı değildir. Aynı zamanda devletlerarası ilişkilerde bir “köprü” işlevi görmektedir. Filmler ve diziler, bir ülkenin politik duruşunu, kültürel zenginliğini ve tarihsel mirasını tanıtarak, devletler arasındaki diplomatik bağların güçlendirilmesine yardımcı olabilmektedir. Bu durum, özellikle kültürlerarası diyalogun teşvik edilmesi açısından önemlidir. Örneğin, Güney Kore’nin “Hallyu” (Kore Dalgası) stratejisi, pandemi sürecinde dünya ekonomisinde genel bir daralma yaşanırken, sinema ve televizyon yapımları aracılığıyla kültürel ihracatını artırmış ve bu ihracat, ekonomik kazançların yanı sıra Güney Kore’nin diplomatik etkisini ve yumuşak gücünü küresel düzeyde pekiştirmiştir. (Kim and Akıllı, 2023).

Benzer şekilde, Çin sinema sektörü de *Wolf Warrior* (2015), *Operation Mekong* (2016), *Wolf Warrior 2* (2017) ve *Operation Red Sea* (2018) adlı dört Çin yapımı gişe rekorları kıran yapımlarla Çin’in ulusal güvenlik ve askeri gücünü yansıtarak, Çin’in dönüşen dış politikaları bağlamına vurgu yapmaktadır. Bu filmler, Çin diplomasisinin proaktifliğini ve uluslararası ilişkilere yönelik Çin toplumundaki milliyetçi stereotipleri pekiştirerek “Wolf Warrior diplomasisi” imajının oluşumuna katkıda bulunmuştur (Yang, 2023). Bu tür filmler, izleyiciler üzerinde “kültürel yakınlık” yaratırken, aynı zamanda devletlerin stratejik iletişim araçları arasında yer almaktadır.

Türkiye de sinemayı ve televizyon dizilerini kültürel diplomasi stratejisinin merkezine yerleştirmiştir. Örneğin, *Muhteşem Yüzyıl* dizisi, Osmanlı tarihine olan ilgiyi artırarak Türkiye’nin tarihsel mirasını modern bir anlatı ile dünya çapında tanıtmıştır. Bu dizinin özellikle Orta Doğu ve Balkanlar’da gördüğü yoğun ilgi, Türkiye’nin bu bölgelerdeki diplomatik gücünü artırmıştır (İşcan, Demir ve Özdemir, 2023, s.143). Ayrıca, Türk dizileri aracılığıyla Türkiye’nin aile yapısı, toplumsal değerleri ve gündelik hayatına dair olumlu bir algı oluşturulması, uluslararası izleyicilerin Türkiye’ye karşı sempati beslemesine katkı sağlayabilmektedir. Bunun yanında, Türk sineması, kültürel çatışmalar, göç ve kimlik sorunları gibi evrensel temaları ele alarak uluslararası festivallerde de

dikkat çekmektedir. Örneğin, Nuri Bilge Ceylan’ın filmleri, Türk sinemasını entelektüel bir seviyeye taşıyarak, Türkiye’nin sinema dünyasında saygın bir yer edinmesini sağlamaktadır.

Uluslararası ilişkiler bağlamında da sinema, yarattığı imgelem dünyası içerisinde devletler açısından imajların yaratılmasını ve bahsi geçen imajların korunmasını sağlayarak devletler arasındaki ilişkilerin etkilenmesini sağlayan oldukça güçlü bir araç haline gelmiştir.

2.8. Hindistan Sineması (Bollywood) ve “Bitmeyen Sınav” Filmi

Hindistan Sineması (Bollywood)

1980’li yıllarda Hindistan Ticari Sineması, “Biz Birbirimiz İçin Yaratıldık, Cesur Adam, İsim, Hediye, Bay Hindistan” gibi filmleri ile önemli bir büyüme yakalamıştır. 1980’li yılların sonlarına gelindiği zaman, müzikal filmlerin kalitelerinin düşmesi, video korsanlığının ve şiddet içerikli olayların artması ile birlikte Hint sinemasında ciddi düşüşler yaşanmıştır. Yaşanan düşüş ile birlikte orta sınıf izleyici kitlesinin zaman içerisinde sinema salonlarını terk ettiği gözlemlenmiştir. Nasır Hüseyin ve babası tarafından yazılan Mansoor Khan tarafından yönetilen ve yönetmenin kuzeni Aamir Khan’ın Juhi Chawla ile oynadığı “Kıyametten Kıyamete Dek” isimli film ile Hindistan’daki sinemanın yükselişe geçtiği ifade edilmektedir. Bu film bir aile filmi olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylece, gençlik, duygusallık, eğlence ve etkileyici melodilerin karışımları ile kitlelerin sinema salonlarına geri gelmesi sağlanmıştır (Cain, 2017). 1990’lı yıllarda Hint Sineması bir başka adı ile Bollywood, çekilen bu filmin ardından romantik müzikal filmlere yepyeni bir soluk getirmeyi başarmıştır. 1990’lı yıllarda Ticari Sinema, süreç içerisinde pek çok film ile uluslararası ortamda ses getirmeyi başarmıştır.

2000’li yıllarda Bollywood dünya genelinde popüler bir hale gelmiştir. Bahsi geçen artışın ülke içerisindeki film yapımcılığı çerçevesinde özgün senaryolar, kalite, sinematografi, animasyon ve özel efektler gibi alanlar içerisinde gelişim sağladığı ifade edilmektedir. Hem yapımcılık hem de yönetmenlik yapan Yash Chopra’nın şirketi, “Yash Raj Films” adlı şirket, bu yıllarda çıktıkları filmler ile hızlı bir şekilde zirveye tırmanmıştır. Hindistan’da olduğu gibi yurt dışı pazarında da pek çok izleyiciye ulaşabilmeyi başarmıştır. Yapılan ve uluslararası alanlar tarafından kabul gören filmlerin yanı sıra pek çok filmin de yapıldığı ve pek çok yeni aktörün de yetiştiği ifade edilmektedir (Saran, 2012, s. 51).

Amir Khan’ın başrolünü üstlendiği üzere “Taare Zameen Par” ve “3 Idiots” isimli filmler, Bollywood’un Hindistan dışındaki kitlelerin büyümesi adına büyük katkı sağlamıştır. Bahsi geçen filmler, klasikleşmiş Bollywood hikâyelerinden çıkarak Hindistan’ın eğitim sistemindeki sorunlara ışık tutarak toplumsal sorunların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. 21. yüzyılın başlarında Amir Khan’ın yapım şirketi olarak karşımıza çıkan Aamir Khan Yapım, Hint sinemasının bir çeşidi olarak değerlendirilen Masala filmlerini, bilinçli sinema adı altında yeniden yorumlamıştır (Baskaran, 2013, s. 164).

“Bitmeyen Sınav” (2023)

“12th Fail (Bitmeyen Sınav)” adlı film, Vidhu Vinod Chopra’nın yönettiği, yapımcılığını üstlendiği Hintçe yazılmış bir film olarak karşımıza çıkmaktadır. Filmin başrolünde Hollywood filmlerinde de oynamış olan Vikrant Massey bulunmaktadır. Biyografi tarzında yazılan bir eser olan film, Netflix adlı uygulama içerisinde orijinal dili ile izleyiciler karşısına çıkmıştır. Filmde işlenen konu kast sistemi, Hindistan’da yaşanan yolsuzluk olayları ve bir gencin bunlar ile mücadelesidir.

Film 1997 yılında Hindistan’ın Chambal adlı bölgesinin Bilgaon adlı bir köyünde geçmektedir. Köy, haydutları ve yasa dışı işleri ile ünlü bir bölge olarak tüm Hindistan’da bilinen bir yer olarak dikkat çekmektedir. Bölgenin dokusu, filmin içerisinde çok yönlü bir şekilde anlatılmaktadır. Bölgenin gelişmemiş bir köy olduğunu aktaran filmde, toplumun yozlaştığı ve hatta bu yozlaşmayı kabul ettiği ifade edilmektedir. Manaj isimli başkarakter, mezuniyet sınavlarına hazırlanmaktadır. Mezuniyet sınavının bir gün öncesinde babası Rauner, bölgenin Belediye Başkanının yaptığı yolsuzluğa boyun eğmemesinden kaynaklı olarak açığa alınmıştır.

Belediye başkanının yaptığı tek yolsuzluk bölge kapsamında yürütülen işlerde olmamaktadır. Eğitim alanında da yolsuzlukların olduğu bir bölge olarak öne çıkan Bilgaon, her anlamda büyük sıkıntılar yaşamakta olan bir bölge olarak gösterilmektedir. 12. sınıf öğrencilerinin kopya çekmelerine izin verilerek sınıfı geçmelerinin sağlandığı sistem, bölgeye gelen yeni üst rütbeli polis memuru tarafından engellendiği zaman Manaj da dahil olmak üzere bütün sınıf sınıfta kalmıştır. Babasının işten atılması, yolsuzluklar ile mücadele etmek için köyünü ve ailesini terk etmesi, dürüst polis memuru tarafından sınavlarında başarılı olmasının engellenmesi üzerine, dürüst olmanın ekmek kazandırmadığını düşünen Manaj, bir kimlik karmaşası yaşamaktadır. Bu durumun sebebi ise Manaj’ın babasının idealist ve dürüst olması olarak ifade edilmektedir.

Filmin devamında gelişen olaylarla birlikte, belediye başkanının, Manaj’ın abisi ile yaptıkları işlerini bozması üzerine yeni gelen polis memuruna sığınan Manaj, onun sayesinde dürüstlüğüne ne kadar önemli olduğunu kabul etmiş ve onun gibi olabilmek adına mücadele etmiştir. Sınıfını kopya çekmeden geçen ilk ve tek kişi olan Manaj’ın

yeni hayatı bu sayede başlamıştır. Bir yandan parasızlık bir yandan kast sistemi ile mücadele eden Manaj, yeni tanıştığı dostları ile durumunun ne kadar ciddi olduğunu görmüş ve büyük bir sorumluluğu yüklediğinin farkına vararak, mücadelesine devam etmiştir. Bu mücadele sürecinde âşık olmuş ve âşık olduğu kadınla bile kast sistemi sebebi ile sorunlar yaşamıştır. Yıllar süren çabası sonucunda yine dürüstlüğünden ödün vermeden başarılı olan Manaj, yüksek rütbeli bir memur olarak görevine başlamıştır.

Hikâye içerisinde, Hindistan’ın kendi problemleri hakkında çeşitli ayrıntılar verilmektedir. Toplumsal konular üzerine değinilen film içerisinde, Hindistan’a yönelik farklı algıların hissedilmesi sağlanmıştır. Hint toplumu, dünya üzerindeki topluluklardan kısmen daha farklı bir yaşam biçimine sahip olmaları ile bilinmektedir. Toplumsal olarak yaşanan sorunların başında ise kalabalık nüfusun sadece çok az bir kısmının refah içerisinde yaşaması, toplumun büyük bir kısmının çok farklı sorunlar ile mücadele etmesi gelmektedir. Hindistan sineması, bu yöntemi kullanarak filmlerde toplumsal sorunlara eğilmeyi sık sık yapmaktadır. Ancak çalışmaya konu olan film içerisinde bu durum çok daha rasyonel bir şekilde karşımıza çıkmaktadır.

Hindistan, turizmi ve yemekleri ile dünyada bilinen bir ülke olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak film içerisinde bunlara çok yer verilmemektedir. Filmde daha çok Hindistan’ın doğal güzellikleri yerine insanların nasıl bir karaktere sahip oldukları gösterilmeye çalışılmaktadır. Filmde Hindistan toplumunun yaşam biçimi olarak karşımıza çıkan kast sisteminin sıkça eleştirildiği gözlemlenmektedir. Öyle ki filmin konusu olan sınavlarda, mülakatlarda özellikle İngilizce eğitim almış olan bireylerin tercih edildiği açıkça ifade edilmektedir. Hindistan’da İngilizce bir eğitim alabilmek için ise yüksek bir sosyal statüye sahip olmak gerekmektedir. Özellikle İngilizce bilmemek konusuna filmin içerisinde sıkça yer verilmiştir.

Hindistan toplumunun yaşadıkları problemlerden biri olarak ise eğitim görülmektedir. Eğitim kurumlarının denetimsizliği ve sistemin düzgün işletilememesi, kalabalık nüfusa sahip olan Hindistan için büyük bir problemdir. Film içerisinde özellikle bu konunun üzerinde durulmaktadır. Sistemin yetersiz olması, toplumların yaşamlarında zorluklar çekmesine neden olmaktadır.

Eğitim, toplumların bütünlüğünün sağlanabilmesi için büyük önem taşıyan etmenler arasındadır. Sağlıklı bir eğitim almış bireyler toplumların bir arada yaşamasını sağlamak adına büyük önem arz etmektedir. Film içerisinde özellikle toplumsal ayrışmaların altının çizildiği görülmektedir. Film Hint toplumunun imajını çizebilmek adına büyük bir yoğunluk göstermektedir. Hintli insanların istedikleri zaman neleri başarabildikleri ve ne kadar azimli oldukları ifade edilmeye çalışılmaktadır. Yaklaşık olarak 2.5 saat süren film içerisinde Manaj adlı karakter üzerinden, Hint toplumunun durumu gösterilmiştir. Film bu yönüyle daha çok kültürel anlamdaki farklılıklar ile Hint toplumuna bir göz atılmasını mümkün kılmaktadır.

Aktarılan bilgiler ışığında yapılan çalışma içerisinde “Bitmeyen Sınav” adlı film incelenmekte ve bu filmin ülke imajı üzerine etkisi değerlendirilmektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Soruları

Bu çalışmada “Bitmeyen Sınav” filminde temsil edilen ülke imajının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen araştırma soruları şöyledir;

1. Filmde ülkenin siyasi ve sosyal karakteri nasıl yansıtılmıştır?
2. Filmde ülkenin kapasite ve etkinlikleri nasıl aktarılmıştır?
3. Filmde yer alan halkın karakteri nasıldır?
4. Filmde yer alan kişilerin çarpıcı olan etkinlikleri nelerdir?
5. Ülke ve kişi değerlendirmeleri filme nasıl yansıtılmıştır?

3.2. Araştırmanın Modeli

Yapılan çalışmada nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, bilgi ve iletişim ortamlarında yer alan materyallerin (fotoğraflar, filmler, şarkı sözleri, reklamlar vb.) içeriklerini incelemeye yönelik nitel bir yöntem olarak tanımlanabilmektedir. Bu yöntemin uygulanabilmesi için öncelikle analiz edilecek materyallerden oluşan bir veri kümesi belirlenerek bu materyallerin içeriklerini değerlendirmek için sistematik bir çerçeve oluşturulmaktadır. Analiz sürecinde, belirlenen kelime ya da temaların ne sıklıkla yer aldığı kayıt altına alınmaktadır. Bu kayıtlar, içerikteki örüntülerin anlaşılmasını sağlamak amacıyla genellikle grafikler veya tablolarla görselleştirilerek raporlanmaktadır. Böylelikle, içerik analizi bir iletişim ortamının sistematik bir şekilde incelenmesini ve değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Bu özellikleriyle içerik analizi,

sosyal bilimlerde genel olarak nitel bir yöntem olarak genel kabul görmüşse de çalışmamızın yöntemi, nitel ve nicel içerik analizi birlikte kullanıldığı için, karma bir yöntem olarak da kabul edilebilir. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin yanı sıra, üçüncü bir paradigma olarak ortaya çıkan “karma araştırma yöntemi”, bu iki yöntemin bir arada kullanılmasını sağlayarak aralarında bir köprü işlevi görmüştür. (Onwuegbuzie ve Leech, 2004). Karma yöntemle nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmak, her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla araştırma problemlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Creswell ve Plano, 2006).

Nitel içerik analizi, incelenen içerikte (fotoğraflar, filmler, şarkı sözleri, reklamlar vb) önemli görülen temaların belirlenip kategorilere ayrılması ve bu kategoriler üzerinden sosyal gerçekliğin çok yönlü tanımlamalarla açıklanmasını amaçlamaktadır (Alanka, 2024, s. 71-72). Sistematik bir şekilde oluşturulan kodlama ve kategorileştirme süreçleri, yeni kuramların ve modellerin geliştirilmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca, mevcut kuramların doğrulanmasını veya belirli olgular hakkında çıkarımlar yapılmasını da mümkün kılmaktadır (Gül ve Nizam, 2021, s. 185). Bu çalışmada incelenen “Bitmeyen Sınav” filmi dahilinde Heslop ve arkadaşlarının (2008) ülke imajı ölçümleme ölçeğine uygun temalar ve alt temalar oluşturularak kategorileştirme gerçekleştirilmiş ve kategorilerin ülke imajına yönelik işaret ettiği noktalar açıklanmıştır.

Nicel içerik analizi ise, metinlerdeki, görsellerdeki ya da filmlerdeki bağlamları ve anlamları keşfetmeye odaklanmaktadır ve bu nedenle açık kodlama yöntemi yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Nicel içerik analizinin kullanılmasının temel amacı, belirlenen kategoriler çerçevesinde kelimelerin veya kavramların tekrar etme sıklığını tespit etmektir. Örneğin, bir metinde geçen belirli bir kelimenin kaç kez kullanıldığının belirlenmesi, açık kodlama yöntemiyle yapılmaktadır. Bu süreçte, araştırmacılar genellikle bilgisayar destekli yazılımlar kullanarak analizlerini kolaylaştırmaktadırlar. Açık kodlama, bir kelimenin ya da kavramın varlığına ya da yokluğuna dayanmaktadır ve bu durum yöntemin güvenilirliğini artırmaktadır. Ancak, kelimelerin ya da kavramların farklı anlamlara sahip olması ya da bağlamdan bağımsız yorumlanması, özellikle bilgisayar destekli analizlerde, ölçüm geçerliliğinde bazı sınırlamalara yol açabilmektedir. (Neuman, 2017, s. 470). Bu çalışmada nicel içerik analiziyle belirlenen kategorilere giren temaların filmde ne kadar süreyle kullanıldığı tespit edilerek filmin ülke imajına katkısı daha somut ve nesnel verililerle görülmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın içerik analizi MAXQDA 20 programı kullanılarak yapılmıştır.

3.2.1 Kodlama

Bu çalışmanın kodlama yapısı Nadeau, Heslop ve diğerleri (2008) tarafından gruplandırılan ülke imaj ölçümleri bağlamında tasarlanmıştır. Birden fazla yapıdan oluşan ülke imajı, araştırmacı tarafından her bir ölçüt dikkate alınarak analiz etmişlerdir. Çalışmanın kodlama yapısına Tablo 2 'de yer verilmiştir. Ayrıca ilgili kodlamaların Maxqda programı çıktısı Şekil 3'te sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışmanın Kodlama Yapısı

Ana Kategori	Alt kategori	Yön (Olumlu/Olumsuz)	Süre
Ülkenin Siyasi ve Sosyal Karakteri	Huzur		
	Terör		
	Demokrasi		
	İnsan hakları		
	Yaşam kalitesi		
	Eğitim		
	Yolsuzluk		
	Din		
	Kaba kuvvet		
	Umut		
	Aile içi şiddet		
	Aşk/sevgi		
	Neşe		
	Sorgulayıcı		
	Yoksulluk/açlık		
Ülkenin Kapasiteleri /Yetkinlikleri	Zenginlik		
	Kast sistemi		
	Karaborsa		

	Rüşvet
Halkın Karakteri	Üretken
	İyi eğitim almış
	Başarı
	Çalışkanlık
	Tembellik
	Azim
	İrade
Kişilerin Yetkinliği	Kurnazlık
	Kopya çekmek
	Karakter sahibi
	Birliktelik
	İtaat etmek
	Cesaretlendirici
	Başkaldırıcı
	Zaman yönetimi
Ülke ve Kişi Değerlendirmeleri	Beğenilebilir
	İdeal
	İtaatkâr
	Ülkesine sadık
	İsyankâr
	Halktan yana
	Adil

Ülkenin imajının belirlenmesine yönelik ülkenin siyasi ve sosyal karakteri, ülkenin kapasiteleri /yetkinlikleri, halkın karakteri, kişilerin yetkinliği ve ülke ve kişi değerlendirmeleri ana kategorileri çatısı altında ilgili analizler yapılmıştır. Ülkenin siyasi ve sosyal karakteri huzur, terör, demokrasi, insan hakları, yaşam kalitesi, eğitim, yolsuzluk, din, kaba kuvvet, umut, aile içi şiddet, aşk/sevgi, neşe, sorgulayıcı ve yoksulluk/açlık alt kategorileriyle incelenmiştir. Ülkenin kapasitesi/yetkinliği zenginlik, kast sistemi, karaborsa ve rüşvet alt kategorilerinden oluşurken, kişilerin yetkinlikleri ise üretken, iyi eğitim almış, başarı, çalışkanlık, tembellik, azim, irade, kurnazlık, kopya çekmek, karakter sahibi, birliktelik, itaat etmek, cesaretlendirici, başkaldırıcı ve zaman yönetimi bağlamında analiz edilmiştir.

Kişilerin bilişsel bileşenlerinin iki alt kategorisi vardır: Kişilerin karakteri ve kişilerin yetkinliği. Filmde bulunan kişilerin karakteristik özellikleri toplamda on dokuz özellik olarak toplanmıştır. Bunlar güvenilir, güvenilmez, kaba, bencil, komik, çalışkan, cesur, iyimser, korkak, adaletli, hümanist, dürüst, saygılı, saygısız, yardımsever, hırsız, inatçı, açık sözlü ve kibirlidir. Ülke ve kişi değerlendirmeleri beğenilebilir, ideal, itaatkâr, ülkesine sadık, isyankâr, halktan yana ve adil alt kategorileri altında analiz edilmiştir.

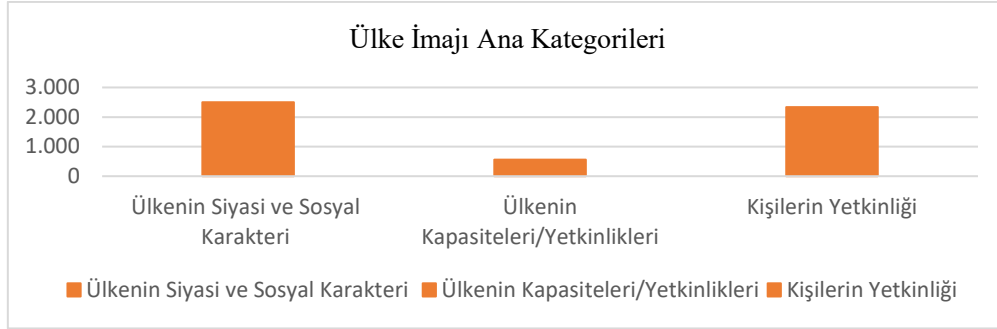
Kodlama şemasının güvenilirlik ve uygunluğunun test edilmesi amacıyla iki uzman tarafından kodlayıcılar arası güvenilirlik teyit edilmiştir. Buna göre her iki uzmanın fikir birliği ve anlaşmazlığı doğrultusunda hesaplanan (Neuman 2014: 376) Krippendorff's Alpha % 97 oranında belirlenmiştir.



Şekil 3. Ülke imajı ve kategorileri Maxqda kodlama örneği

4. BULGULAR

Bu bölümde yapılan analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları beş ana kategoride toplanmıştır. Bu ana kategoriler toplamda 5.700 saniyelik süreden oluşmaktadır.



Şekil 4. Ülke imajı ana kategoriler ve sürelerin dağılımı grafiği

Ülkenin siyasi ve sosyal karakteri, ülkenin kapasiteleri/yetkinlikleri ve kişilerin yetkinliği kategorilerini oluşturan sahnelerin sürelerine göre dağılımı Şekil 4’te sunulmuştur. Ana kategorilere yönelik analiz edilen sahneler; ülkenin siyasi ve sosyal karakteri 2.500 saniye, ülkenin kapasiteleri/yetkinlikleri 560 saniye, kişilerin yetkinliği 2.335 saniyedir. Elde edilen bulgular ışığında, ülke imajına yönelik gösterilen sahnelerin büyük çoğunluğunun ülkenin siyasi ve sosyal karakteri ile ilgili olduğu söylenilebilir.

Tablo 3. Ülkenin Siyasi ve Sosyal Karakteri Alt Kategorileri Yönü ve Süresi

Ana Kategori	Alt kategori	Yön (Olumlu/Olumsuz)	Süre	Toplam Süre
Ülkenin Siyasi ve Sosyal Karakteri	Huzur	Olumlu	80 sn	41 dakika 40 sn
		Olumsuz	95 sn	
	Terör	Olumsuz	50 sn	
		Olumlu	70 sn	
	Demokrasi	Olumsuz	130 sn	
		Olumlu	60 sn	
	İnsan hakları	Olumsuz	120 sn	
		Olumlu	85 sn	
	Yaşam kalitesi	Olumsuz	130 sn	
		Olumlu	175 sn	
	Eğitim	Olumsuz	60 sn	
		Olumsuz	220 sn	
	Yolsuzluk	Olumlu	50 sn	
		Olumsuz	250 sn	
	Kaba kuvvet	Olumlu	220 sn	
		Olumsuz	80 sn	
	Umut	Olumsuz	20 sn	
		Olumlu	155 sn	
	Aile içi şiddet	Olumsuz	50 sn	
		Olumlu	100 sn	
	Neşe	Olumlu	40 sn	
		Olumlu	220 sn	
	Sanat	Olumsuz	90 sn	
		Olumsuz	90 sn	
	Sorgulayıcı	Olumsuz	90 sn	
		Olumsuz	90 sn	
	Yoksulluk/açlık	Olumsuz	90 sn	
		Olumsuz	90 sn	

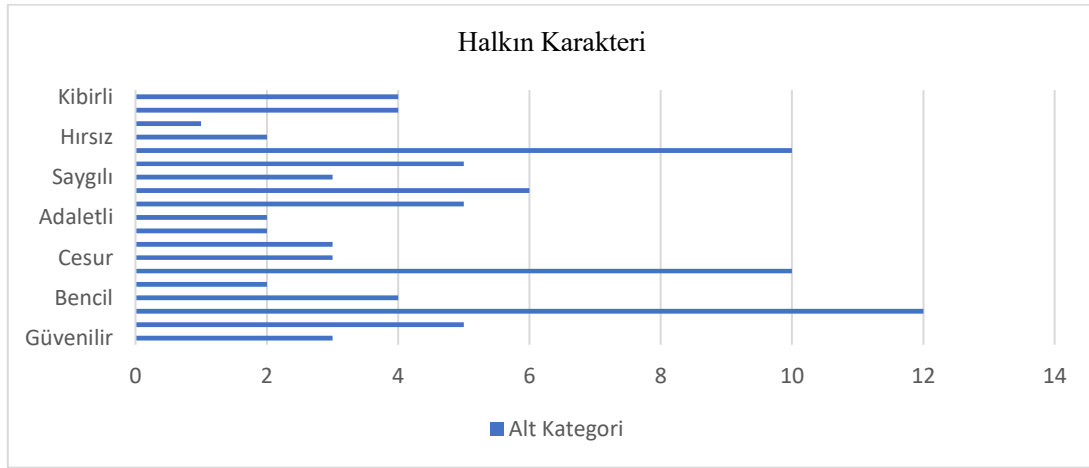
Tablo 3’te ülkenin siyasi ve sosyal karakteri alt kategorilerinin yönü ve filmdeki süresine yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar umut ile ilgili sahnelerin 300 saniye ile en yüksek paya sahip olduğunu göstermiştir. Bunun 220

saniyesi olumlu ve 80 saniyesi ise olumsuzdur. Kaba kuvvet (250 sn) ve yolsuzluk (220 sn) alt kategorilerin olumsuz yönde, sorgulayıcı (220 sn) alt kategorisinin ise olumlu yönde en yüksek paya sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda Hindistan’ın kaba kuvvet, yolsuzluk, insan hakları, yaşam kalitesi ve yoksulluk başta olmak üzere olumsuz yönlerinin oldukça fazla olduğu görülmektedir. Eğitim ve aşk/sevgi alt kategorilerinin sahnelerde olumlu yönde yüksek paya sahip olduğu fark edilmiştir.

Tablo 4. Ülkenin Kapasiteleri/Yetkinlikleri Alt Kategorileri Yönü ve Süresi

Ana Kategori	Alt kategori	Yön (Olumlu/Olumsuz)	Süre	Toplam Süre
Ülkenin Kapasiteleri /Yetkinlikleri	Zenginlik	Olumlu	55 sn	9 dakika 20 sn
	Kast sistemi	Olumsuz	255 sn	
	Karaborsa	Olumsuz	40 sn	
	Rüşvet	Olumsuz	210 sn	

Tablo 3’te ülkenin kapasiteleri/yetkinlikleri alt kategorilerinin yönü ve filmdeki süresine yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar kast sistemi ile ilgili sahnelerin 255 saniye ile en yüksek paya sahip olduğunu göstermiştir. Bunun 255 saniyesi de olumsuzdur. Bunun yanı sıra 210 sn ile rüşvetin de ülkenin olumsuz yetkinlikleri arasında olduğu söylenilebilir. Bu durumda Hindistan’ın kapasite ve yetkinliklerinin çoğunlukla olumsuz yönde olduğu, kast sisteminin olumsuz bir şekilde işlendiği, karaborsa ve rüşvet gibi olumsuz yetkinliklerin oldukça fazla görüldüğü saptanmıştır.



Şekil 5. Halkın karakterine ait alt kategorilerin dağılımı grafiği

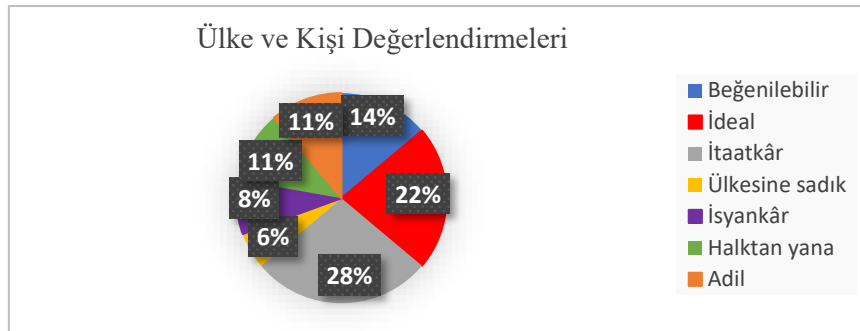
Filmde bulunan kişilerin karakteristik özellikleri toplamda on dokuz özellik olarak toplanmıştır. Bunlar güvenilir, güvenilmez, kaba, bencil, komik, çalışkan, cesur, iyimser, korkak, adaletli, hümanist, dürüst, saygılı, saygısız, yardımsever, hırsız, inatçı, açık sözlü ve kibirlidir. Bu karakterler arasında en belirgin olan karakterlerin ise kaba (12 kişi), çalışkan (10 kişi) ve yardımsever (10 kişi) olduğu anlaşılmıştır. Filmde tespit edildiği üzere Hindistan’da özellikle kamu biriminde çalışan personellerin kaba bir karaktere sahip olması, yoksul kesimde yer alan karakterlerin ise çalışkan ve yardımsever olduğu dikkat çekmiştir.

Tablo 5. Kişilerin Yetkinliği Alt Kategorileri Yönü ve Süresi

Ana Kategori	Alt kategori	Yön (Olumlu/Olumsuz)	Süre	Toplam Süre
Kişilerin Yetkinliği	Üretken	Olumlu	25 sn	38 dakika 55 sn
	İyi eğitim almış	Olumlu	160 sn	
		Olumsuz	20 sn	
	Başarı	Olumlu	220 sn	
		Olumsuz	90 sn	
	Çalışkanlık	Olumlu	205 sn	
	Tembellik	Olumsuz	175 sn	
	Azim	Olumlu	265 sn	
	İrade	Olumlu	80 sn	
		Olumsuz	80 sn	

Kurnazlık	Olumsuz	70 sn
Kopya çekmek	Olumsuz	60 sn
Karakter sahibi	Olumlu	80 sn
Birliktelik	Olumlu	160 sn
İtaat etmek	Olumsuz	65 sn
Cesaretlendirici	Olumlu	110 sn
Başkaldırıcı	Olumlu	170 sn
Zaman yönetimi	Olumlu	180 sn

Tablo 4’te halkın karakteri alt kategorilerinin yönü ve filmdeki süresine yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar azim ile ilgili sahnelerin 265 saniye ile en yüksek paya sahip olduğunu göstermiştir. Başarı (220 sn) ve çalışkanlık (205 sn) alt kategorilerin olumlu yönde en yüksek paya sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda Hindistan’da yaşayan halkın yetkinliğinin yüksek oranda azim, başarı ve çalışkanlık yönlerinin oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra tembellik, kurnazlık, kopya, itaat etmek gibi olumsuz yetkinliklerin de oldukça fazla olduğu fark edilmiştir.



Şekil 6. Ülke ve kişi değerlendirmelerine ait alt kategorilerin dağılımı grafiği

Filme yönelik ülke ve kişi değerlendirmeleri toplamda yedi alt kategoride toplanmıştır. Bunlar beğenilebilir, ideal, itaatkâr, ülkesine sadık, isyankâr, halktan yana ve adildir. Bu değerlendirmeler arasında en belirgin olan itaatkâr (%28) ve idealdir (%22). Ülkesine sadık (%6) kesimin oldukça az olması da dikkat çekmiştir. Yapılan analizlerde özellikle sorgulayan ve başkaldıran kesimin ideal, adil, halktan yana ve ülkesine sadık olduğu söylenilebilir.

Tablo 6. Arzu Edilen Ülke Bağlantıları/İlişkileri Alt Kategorileri Yönü ve Süresi

Ana Kategori	Alt kategori	Yön (Olumlu/Olumsuz)	Süre	Toplam Süre
Arzu Edilen Ülke Bağlantıları/İlişkileri	Yatırımlar	Olumlu	25 sn	2 dakika
	Diğer ülke bağlantıları (İngiltere)	Olumlu	100 sn	

Tablo 6’da arzu edilen ülke bağlantıları/ilişkileri alt kategorilerinin yönü ve filmdeki süresine yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar diğer ülke bağlantıları ile ilgili olumlu sahnelerin 100 saniye ile en yüksek paya sahip olduğunu göstermiştir. Yine yatırımlar alt kategorisinin de olumlu yönde olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda Hindistan’ın İngiltere ile olumlu yönde bağlantısının olduğu söylenilebilir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan analizler sonucunda ülke imajına yönelik gösterilen sahnelerin büyük çoğunluğunun ülkenin siyasi ve sosyal karakteri ile ilgili olduğu bulunmuştur. Ülkenin siyasi ve sosyal karakteri alt kategorilerinden umut ile ilgili sahnelerin en yüksek paya sahip olduğu tespit edilmiştir. Kaba kuvvet ve yolsuzluk alt kategorilerin olumsuz yönde, sorgulayıcı alt kategorisinin ise olumlu yönde en yüksek paya sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda Hindistan’ın kaba kuvvet, yolsuzluk, insan hakları, yaşam kalitesi ve yoksulluk başta olmak üzere olumsuz yönlerinin oldukça fazla olduğu görülmektedir. Eğitim ve aşk/sevgi alt kategorilerinin sahnelerde olumlu yönde yüksek paya sahip olduğu fark edilmiştir.

Ülkenin kapasiteleri/yetenlikleri alt kategorilerinden kast sistemi ile ilgili sahnelerin en yüksek paya sahip olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra rüşvetin de ülkenin olumsuz yetenekleri arasında olduğu söylenilebilir. Bu

durumda Hindistan’ın kapasite ve yetkinliklerinin çoğunlukla olumsuz yönde olduğu, kast sisteminin olumsuz bir şekilde işlendiği, karaborsa ve rüşvet gibi olumsuz yetkinliklerin oldukça fazla görüldüğü saptanmıştır.

Filmde bulunan kişilerin karakteristik özellikleri toplamda on dokuz özellik olarak toplanmıştır. Bunlar güvenilir, güvenilmez, kaba, bencil, komik, çalışkan, cesur, iyimser, korkak, adaletli, hümanist, dürüst, saygılı, saygısız, yardımsever, hırsız, inatçı, açık sözlü ve kibirlidir. Bu karakterler arasında en belirgin olan karakterlerin ise kaba, çalışkan ve yardımsever olduğu anlaşılmıştır. Filmde tespit edildiği üzere Hindistan’da özellikle kamu biriminde çalışan personellerin kaba bir karaktere sahip olması, yoksul kesimde yer alan karakterlerin ise çalışkan ve yardımsever olduğu dikkat çekmiştir.

Halkın karakteri alt kategorilerinden azim ile ilgili sahnelerin en yüksek paya sahip olduğunu bulunmuştur. Başarı ve çalışkanlık alt kategorilerin olumlu yönde en yüksek paya sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda Hindistan’da yaşayan halkın yetkinliğinin yüksek oranda azim, başarı ve çalışkanlık yönlerinin oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra tembellik, kurnazlık, kopya, itaat etmek gibi olumsuz yetkinliklerin de oldukça fazla olduğu fark edilmiştir.

Filme yönelik ülke ve kişi değerlendirmeleri toplamda yedi alt kategoride toplanmıştır. Bunlar beğenilebilir, ideal, itaatkâr, ülkesine sadık, isyankâr, halktan yana ve adildir. Bu değerlendirmeler arasında en belirgin olan itaatkâr (%28) ve idealdir (%22). Ülkesine sadık (%6) kesimin oldukça az olması da dikkat çekmiştir. Yapılan analizlerde özellikle sorgulayan ve başkaldıran kesimin ideal, adil, halktan yana ve ülkesine sadık olduğu söylenilebilir.

Arzu edilen ülke bağlantıları/ilişkileri alt kategorileri analizi sonucunda, filmde diğer ülke bağlantıları ve yatırımlar alt kategorisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda Hindistan’ın İngiltere ile olumlu yönde bağlantısının olduğu fark edilmiştir.

İmaj kavramı, iletişim halinde olan insanların karşısındaki bireyleri nasıl gördükleri ile ilgilenen bir önyargı olarak karşımıza çıkmaktadır. İmaj, değiştirilebilen bir gözlem olarak günümüz dünyası içerisinde büyük bir önem arz etmektedir. Markalar ve şirketler, iyi bir imaj sağlamak ve bu imajın devamlılığını sağlayabilmek adına büyük çabalar sarf etmektedirler. Bu durum küreselleşen dünya içerisinde bir marka haline gelen ülkeler için de geçerlidir. Ülkeler de kendilerine yönelik olumlu bir imaj yaratmak ve bu imajın korunmasını sağlamak adına büyük çabalar göstermektedirler.

Ülkelerin imajları, kendileri ile alakalı olan her şeyi kapsamı altına almaktadır. Kültür, din, dil, tarih, sosyoekonomik düzen gibi pek çok etmen, ülkelerin imajlarının yaratılmasını sağlamaktadır. Sağlıklı ve dış politikada güzel bir imajın yaratılması, ülkelerin ekonomiden eğitime kadar pek çok alanda olumlu sonuçlar elde etmesini sağlamaktadır. Bu nedenle ülkelerin imajlarının sağlıklı olabilmesi için pek çok çalışmanın yürütüldüğü gözlemlenmektedir.

Ülkeler imajlarını yaratabilmek adına kendilerine ait olan olumlu imgeleri kullanmaktadır. Bunların başında ise turistik alanlar ve ülkenin tarihi gelmektedir. Örneğin, İngiltere, Fransa, Türkiye, İtalya gibi ülkeler tarihlerini ön plana çıkarmaktadır. Ayrıca Çin ve Kore gibi ülkeler de tarihleri ile anılan ülkeler arasında değerlendirilmektedir. Ülkelerin turistik alanları da imaj için büyük önem arz etmektedir. Güzel ve bakımlı turistik alanlar olumlu imajın yaratılmasını sağlamaktadır.

Ülkelerin imajlarını olumsuz olarak etkileyen etmenlerin başında ise ülkelerin insanları gelmektedir. İnsanlar, ülkenin bir yansıması olarak kabul edilmektedir. Örnek olarak İspanyol kültürünün bir parçası olan “siesta” öğlen uykusu sebebi ile İspanyolların tembel oldukları imajı bulunmaktadır. Bu gibi pek çok durum imajın etkilenmesine sebep olmaktadır. Ülkeler olumsuz imajların düzelebilmesi için ya da olumlu bir imajın yaratabilmesi için pek çok yöntem kullanmaktadırlar. Bu yöntemlerin başında ise sinema gelmektedir.

Sinema, insanların algılarını çok çabuk değiştiren bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Sinema sayesinde bir topluma yönelik çok farklı algılar yaratılabilmekte ya da var olan algıların değiştirilebilmesi sağlanabilmektedir. Amerikan Ticari Sinema Sektörü Hollywood, uzun yıllar boyunca bu işi yapmış ve ülkeler üzerinde imaj değişikliklerini sağlayabilecek güçte bir yapı haline gelmiştir. En az Hollywood kadar üretken bir başka ticari sinema ise Hindistan’da bulunmaktadır. Hindistan’ın Bollywood’u özellikle 2000’li yılların ardından büyük atılımlar yapmış ve Hint toplumunun ve Hindistan’ın imajını resmetmeyi başarmıştır.

Hindistan, imaj konusunda eşi benzeri olmayan toplumlar arasında kabul edilmektedir. Toplamların büyük kesimi olumlu bir Hindistan imajına sahipken yine büyük bir kısmı da olumsuz bir imaja sahip olmaktadır. Hindistan bu durumu kurtarmak adına pek çok film yaparak kendi imajını olumlu yönde değiştirmeye başlamıştır.

Hint yapımı “Bitmeyen Sınav” adlı filmin incelemesinin yapıldığı bu çalışma sonucunda, bahsi geçen filmin, Hindistan’ın olumsuz imajı üzerinde durduğu gözlemlenmektedir. Toplamların Hintliler için var olan yargıları üzerinde durulmuş olan film içerisinde, “nasıl görüldüğünün farkındayız ancak bunun düzelmesi için çalışan insanlar var ve biz onlara güveniyoruz” imajı çizilmeye çalışıldığı düşünülmektedir. Hint toplumunun yaşadıkları

sorunların temel sebeplerinin insanlarda değil sistemin bozuk olmasından kaynaklandığı, her Hint vatandaşının aynı olmadığı, burada pek çok sorun ile mücadele edilse de bozulmayan insanların var olduğu imajı verilerek Hint toplumunun kötü imajının ortadan kaldırılmaya çalışıldığı gözlemlenmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, E. (2022). ABD Dış Politikasını Meşrulaştırma Aracı Olarak Hollywood Sineması: Tarihsel Bir Özdeyiş. *tarihyazımı*, 4(2), 212-223.
- Alanka, D. (2024). Nitel Bir Araştırma Yöntemi Olarak İçerik Analizi: Teorik Bir Çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 64-84.
- Altınbaşak, İ., & Yalçın, E. (2008). Avrupa Birliği Yolunda Türkiye'nin Tanıtımı TÜSİAD Örneği. *Türkiye Sanayiciler ve İşadamları Derneği Yayınları*, 1-153.
- Aslantaş, H. (2002). "Türkiye'nin Turizm Stratejisi ve Tanıtım Politikaları", TC Turizm Bakanlığı 'Geleceğimiz Turizm' II. Turizm Şurası Bildirileri, II. Cilt, Nisan, Ankara.
- Ateşoğlu, İ., & Türker, A. (2013). Türkiye'yi Ziyaret Eden Turistlerin Algıladıkları Ülke İmajı ve Olumsuz Algılara İlişkin Çözüm Önerileri. *Yeni Fikir*, 5(10), 113-120.
- Aviation in Egypt, <http://www.wttc.org>, Erişim Tarihi: 2024
- Bakan, Ö. (2005). *Kurumsal İmaj*, Konya: Tablet Kitabevi.
- Baskaran, Sundararaj Theodore, *The Eye Of The Serpent: An Introduction To Tamil Cinema*, Westland, Madras 2013.
- Bozkurt, R. (2010) "Ülke imajı: Nasıl yaratılır?", <https://www.dunya.com/koseyazisi/ulke-imaji-nasil-yaratilir/7624> (2024)
- Brijs, K., Bloemer J. & Kasper H. (2011). Country-Image Discourse Model: Unraveling Meaning, Structure and Function of Country Images, *Journal of Business Research*, 64(12), 1259–1269.
- Budak, G., & Budak, G. (2014). *İmaj Mühendisliği Vizyonundan Halkla İlişkiler*, Nobel Yayınları: Ankara.
- Bulduklu, Y. (2015). *İmaj Yönetimi Yaklaşımlar, Taktikler, Stratejiler*, Konya: Literatürk Academia.
- Cain, R., (2017). Why Aamir Khan Is Arguably The World's Biggest Movie Star, Part 2. <https://www.forbes.com/sites/robcairn/2016/03/20/are-bollywoods-three-khans-the-last-of-the-movie-kings/#572bd8825c43>-(Erişim Tarihi: 2024).
- Cordell, V. V. (1992). Effects of consumer preferences for foreign-sourced products. *Journal of International Business Studies*, 23(2), 251-270.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2006). Understanding mixed methods research. *Designing and conducting mixed methods research*, 1(1), 1-19. http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf
- Çakır, Ö. (2013). *Profesyonel Yaşamda Kişisel İmaj*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Çetin, S., & Tekiner, M. A. (2015). Kurumsal imajın temel belirleyicileri: emniyet teşkilatı örnekleme iç paydaş anketi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 418-440.
- Dersan Orhan, D., & Eşiyok, E. (2019). Country image in movies: A study on "Hologram for the King" movie. *Selçuk İletişim*, 12(1), 216-231.
- Devlet Planlama Teşkilatı, (2000) "Tanıtma Özel İhtisas Komisyonu Raporu", Ankara.
- Gay Kovboyar Turizmi Başladı, <http://www.aksam.com.tr>, Erişim Tarihi: 2024
- Göksel, A.B. & Yurdakul, N.B. (2004). Temel Halkla İlişkiler Bilgileri, Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayın No:15: İzmir.
- Gülcan, B., Tokmak, C., Erdem, B., & Karabaş, S. (2015). "Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi Öğrencilerine Göre Türkiye İmajı". *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 92-116. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/articlefile/577151> (Erişim Tarihi: 20.04.2019).
- Gültekin, B. (2005). Türkiye'nin uluslararası imajında yükselen değerler ve eğilimler. *Selçuk İletişim*, 4(1), 126-140.
- Han, C.M. (1989). Country image: halo or summary construct?. *Journal of Marketing Research*, 26(5), 222-229.
- International Visitor Arrivals, March 2006, <http://www.trenz.govt.nz>, Erişim Tarihi: 2024
- İşcan, A., Demir, A. F., & Özdemir, M. (2023). Soap Opera Diplomacy as an Element of Soft Power: Comparison of Soap Operas" The Magnificent Century" and" Jewel in the Palace". *GSU Managerial and Social Sciences Letters*, 1(2), 143-162.
- Kar, A., & Güven, S. (2016). *Metin Çözümleri*. (Der. Y. G. İnceoğlu, & N. A. Çokmak), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Karagöz, B., (2017) Yerdelen, "Uluslararası İlişkilerde İmaj Kavramı ve Batı Nostaljisindeki Bir Aksaklık Olarak Türk İmajı", *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (35), 43-63.
- Kim, Y., & Akıllı, E. (2023). COVID-19 and South Korea: Focusing on Cultural Public Diplomacy with Hallyu. In *Diplomacy, Society and the COVID-19 Challenge* (pp. 110-121). Routledge.
- Laroche M, Papadopoulos N, Heslop L A H and Mourali M (2005) The Influence of Country Image Structure on Consumer Evaluations of Foreign Products, *International Marketing Review*, 22(1), 96-115.
- Lopes, S.D.F. (2011). Destination image: origins, developments and implications. *Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 9(2), 305- 315. <https://doi.org/10.25145/J.PASOS.2011.09.027>.
- Mahruki, N. (2007). *Zihin haritası değişimi ve kaçırdığımız fırsat*. Ö. Hacıoğlu (Ed.), Vatan Lafla Değil Eylemle Sevilir, 425-488.

- Manrai, L. A., Lascu, D. N. & Manrai, A. K., (1998). Interactive effects of country of origin and product category on product evaluations. *International Business Review*, 7(6), 591-615.
- Nadeau, J., Heslop, L., O'Reilly, N., & Luk, P. (2008). Destination in a country image context. *Annals of tourism Research*, 35(1), 84-106.
- Nart, S. (2008). Menşe ülke etkisinin tüketici algılamaları ve davranışlarına yansımaları: İngiltere pazarında Türk ve Alman markalarının karşılaştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 153-177.
- Neuman, L. W. (2017). Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar. (S. Özge, Çev.). Ankara: Yayınodası.
- Neuman, W. L. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Essex, England: Pearson.
- Okay, A. (2013). *Kurum Kimliği*, İstanbul: Derin Yayınları.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2004). "Enhancing the Interpretation of "Significant" Findings: The Role of Mixed Methods Research". *The Qualitative Report*, 9(4): 770-792.
- Özüpek, M.N. (2013). *Kurum İmajı ve Sosyal Sorumluluk*, Konya: Eğitim Yayınevi.
- Paul Jaworski, S., & Fosher, D. (2003). National brand identity & its effect on corporate brands: The national brand effect (NBE). *Multinational Business Review*, 11(2), 99-113.
- Peltekoglu, F. (2007). *Halkla İlişkiler Nedir?* (Beşinci Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım
- Ranciere, J. (2008). *Görüntülerin Yazgısı*. (Çev. A. U. Kılıç), İstanbul: Versus Kitap.
- Sallan Gül, S., & Kahya Nizam, Ö. (2021). Sosyal bilimlerde içerik ve söylem analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 181-198. <https://doi.org/10.30794/pausbed.803182>
- Saran, R. (2012). *History of Indian Cinema*, Diamond Pocket Books Ltd, New Delhi, 4- 51.
- Sönmez, S., & Sirakaya, E. (2002). A distorted destination image? The case of Turkey. *Journal of travel research*, 41(2), 185-196.
- Şentürk, R. (2011). *Postmodern Kaos ve Sinema*. İstanbul: Avrupa Yakası Yayıncılık.
- Taşkın, E., & Güven Ö. Z. (2003). Taşkın, E., & Güven, Ö. Z. (2003). Turizmde bölgesel tanıtım ve pazarlama. *Pazarlama Dünyası*, 12(4), 52-57.
- Tatil Yeri Seçiminde Filmlerin Rolü Büyük, <http://www.turizm gazetesi.com>
- TDK (2024), <https://sozluk.gov.tr/>.
- Thomson, Future Holiday Forum ile Dünya Turizminin Trendlerini Araştırdı, <http://www.turizm gazetesi.com>, Erişim Tarihi: 2024
- Tolungüç, A. (1992). Tanıtım ve imaj. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 11-19.
- Tolungüç, A., (1999). *Turizmde Tanıtım ve Reklam*, Ankara: MediaCat Kitapları.
- Üner, M.M., Güçer, E. & Taşçı, A. (2006). Türkiye turizmde yükselen destinasyon olarak İstanbul Şehrinin imajı. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 17(2), 189- 201.
- Yang, X. (2023). The Wolf Warrior Cycle": Chinese Blockbusters in the Age of the Belt and Road Initiative. *The China Quarterly*, 256, 1053–1067. doi:10.1017/S0305741023000693
- Zhang, L., Lu, T. Y., Hu, H., & Adler, H. (2010). An exploratory study of the internationalization of tourism higher education in China. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 9(1), 33-46.

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 03.11.2024
Kabul Tarihi : 08.03.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1578507>

METİNSEL İÇ İÇELİKTE METİNLER ARASILIĞA: BENZEŞİK YAZILAR AYRIŞIK OKUMALAR

Bahattin ŞEKER¹

ÖZ

Modern ve postmodern dönemin ürünü olan metinler arasılık kavramı, bir metnin farklı metinlerden hareketle çözümlenmesi ve yorumlanması olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada özellikle modern dönem öncesi klasik metinlerin iç içeliği günümüzde metinler arasılık bağlamında değerlendirilse de metinler arasılığın öncelikle bir eleştiri yöntemi olması nedeniyle klasik dönem eserlerindeki bir anlatı geleneği olan *metinsel iç içelik* bağlamında değerlendirilmesi önerilmektedir. Bu önermeden hareketle metinler arasılığın, öncelikle okur odaklı bir eleştiri yöntemi, *metinsel iç içeliğin* ise tamamen yazar odaklı ve estetik kaygı sonucunda ortaya çıkan toplumsal ve bireysel belleğin beslediği edebî üretim şekli/anlatı tekniği olduğu ayrımı yapılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak, bireysel ve toplumsal belleğin edebiyata olan etkisi bağlamında metinler arasılık ve *metinsel iç içeliğin* farklı işlevlerini ortaya koyan bu çalışmada her iki yaklaşım, edebiyatın yaratıcı ve eleştirel boyutlarını zenginleştiren iki farklı kavram olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Metinler Arasılık, Metinsel İç İçelik, Ortak Duyarlılık, Yeniden Yazma, Üst Okuma

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, bahattin.seker@kafkas.edu.tr, <http://orcid.org/000-0001-6603-5204>.

Article Type : Research Article
Date Received : 03.11.2024
Date Accepted : 08.03.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1578507>



FROM TEXTUAL INTERLACE TO INTERTEXTUALITY: SIMILAR WRITINGS, DIFFERENT READINGS

Bahattin ŞEKER¹

ABSTRACT

The concept of intertextuality, an approach belonging to the modern and postmodern periods, can be defined as analysing and interpreting a text based on other texts. While classical texts from the pre-modern period are now often evaluated within the context of intertextuality, this study offers considering them through the lens of textual interweaving, a narrative tradition in classical works. This proposal suggests that while intertextuality is primarily a reader-centred critical method, textual interweaving is a writer-centred narrative technique shaped by aesthetic concerns and sustained by collective and personal memory. As a result, in this study, which reveals the distinct functions of intertextuality and textual embeddedness in the context of the impact of individual and social memory on literature, both approaches are evaluated as two different concepts that enrich the creative and critical dimensions of literature.

Keywords: Intertextuality, Textual Interweaving, Shared Sensibility, Rewriting, Meta-Reading

¹ Assistant Professor, Kafkas University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Translation and Interpreting, bahattin.seker@kafkas.edu.tr, <http://orcid.org/000-0001-6603-5204>.

1. GİRİŞ

Abdülkâri Gölpinarlı'nın tercüme ettiği *Seçme Rubailer*'in CLXXVII numaralı rubaisinde Mevlâna: “Her gün bir yere konup geçmek, akarsu gibi bulanmamak, donmaktan kurtulmak ne hoştur. Dün de geçti, düne aid söz de dün gibi gelip geçti. Bugün yeni bir söz söylemek gerek.” (Rûmî, 1945, s. 177) demektedir.

Söz konusu rubai, ilahiyat araştırmacılarınca “her anı, her günü, o anın ve günün şartlarına göre yaşamak” (Yılmaz, 2007, s. 261) olarak yorumlansa da edebiyat bağlamında “günün şartlarına göre yazmak ve hiç söylenmemiş yazmak” şeklinde yorumlamak mümkün değildir. Çünkü yazarı, konusu ve kahramanları insan olan, dahası insan için üretilmiş yazılı ve sözlü eserler, geçmişten günümüze kadar insanla ilgili ve insana ait olmayan hiçbir şeyi anlatmamıştır. Bu durumu mitolojik metinlerden kutsal metinlere, sözlü edebiyattan yazılı edebiyata, sahne sanatlarından sinemaya, resimden müziğe kadar edebiyat ve sanatın her alanında verilen eserlerde görmek mümkündür.

Sanat özellikle de edebiyat, toplumsal hafızanın ürünü olması sebebiyle insanlığın geçmişten günümüze ulaşan yankısı ve iz düşümüdür. Fakat, buradaki toplumsal hafızadan kasıt yalnızca bir milletin, bir dinin ya da bir grubun değil, bir yanıyla da insanlığın ortak hafızasıdır. Gerek öğrenmeyle gerekse tecrübeyle bir milletin, bir dinin veya bir grubun mensuplarında oluşan ortak bilgi ve hatıralara topluluk veya grup hafızası demek daha yerinde olacaktır. Zira aynı topluluk içindeki bireylerin belli olaylar karşısındaki davranış ve tutumları bireysel hafızaya rağmen büyük oranda ortaklık gösterebilir. Bu nedenle insanlığın ortak hafızasında biriken ve insanlık durumuna yani insanlığa dair her şey, insanlardaki ortak duyarlılığın temel ögesidir.

İnsanlık Durumu/ The Human Condition kitabının yazarı Hannah Arendt insanlık durumu kavramını “Herkesin hayatında tek bir gerçek düşüncesi olduğunu düşünüyorum. Yaptığımız her şey, tek bir tema üzerinde geliştirmeler ya da çeşitlemelerdir” (Young-Bruehl, 1982, s. 1) şeklinde açıklamaktadır. Yine bir başka yazar André Malraux (1982, s. 174) *İnsanlık Durumu/ La Condition humaine* adlı romanında insanlık durumuyla ilgili olarak “Bir insanın, nasıl diyelim, kendi insanlık koşuluna katlanması pek ender rastlanan şeydir” diye bahseder. Alıntılardan da anlaşılacağı üzere bireysel anlamda insana dair her şey aslında insanoğlunun yaşadığı ortak şeylerdir ve bu ortak uyarılara aynı ya da benzer tepkiler verilmesi ise ortak duyarlılıktır.

2. ORTAK DUYARLILIKTAN BENZEŞİK YAZILARA

Sanatçılar, yazarlar ve şairler yaşadıklarına karşı tepkilerini eserleriyle vermektedir. Her eser, kurgusal olsa da aslında gerçeklikten doğar. Bir başka deyişle her hayalin bir gerçeklik temeli vardır. Çünkü insan görmediğini, duymadığını ve bilmediğini algılayamaz yani anlamlandıramaz, anlamlandıramadığını da anlatamaz, yani burada ampirik bir durum söz konusudur. Çünkü hayal gücünün bir boyutu gerçeklik diğer boyutu ise kurgudur. Bu nedenle hayal gücünü yeniden üretme veya yeniden yazmanın ilk aşaması olarak görmek mümkündür; tıpkı metinler arası bir yazarın farklı eserlerden aldığı cümleleri veya pasajları kendi eserine sentezleyerek yerleştirilmesi gibi. Söz konusu ampirik durumu somutlaştırmak gerekirse limon örneği verilebilir. Limonun kokusunu ve tadını bilen birisinin karşısında limon yenildiğinde o kişinin ağzı istem dışı olarak sulanmaktadır çünkü limondaki kokuyu ve ekşi tadı bilmektedir. Bu kokuyu ve tadı deneyimlememiş yani bilmeyen birisinde ise aynı refleks ortaya çıkmamaktadır. Çünkü onun tat ve koku hafızasında limonun kokusu ve ekşiliği bulunmamaktadır. Yani limon onun için hiçtir, hiç ise tanımsızdır.

Kurgu ve hayal de hiçlikten değil toplumsal ve bireysel hafızadan hareketle gerçekliğin yeniden anlamlandırılması ve biçimlendirilmesiyle oluşmaktadır. Bir romanda anlatılan olaylar, kahramanlar ve olayların geçtiği mekânlar gerçek olmayabilir ama gerçeklikten alınıp dönüştürülerek kurgu içine yerleştirilmiş ve kurgusal gerçekliğe dönüşmüştür. Ayrıca kurgu ve hayal de gerçek olanın yani insanın ürünüdür. Bu açıdan bakıldığında da kurgu ve hayalin temelinin yine yaşayan gerçek bir insan olduğu açıkça görülmektedir.

İnsan, ihtiyaçları doğrultusunda, bilgi ve tecrübeleri ölçüsünde yaşadıklarını anlamlandırır ve içselleştirir. Bir başka ifadeyle beş duyu organıyla algıladığı dünyadan hareketle kendi iç dünyasını oluşturur. Bu iç dünya oluşumu tamamen bireysel olsa da kimi toplumsal öğretilerin ve bilgilerin üzerine kurulmuş olabilir. Örneğin dünyada, kırmızı gülün ve kalbin fiziksel ve biyolojik bir madde olmaktan sıyrılıp elle tutulamayan gözle görülemeyen sevginin ve aşkın sembolüne dönüşmesi, toplumsal belleğin bireysel bellek üzerindeki bilinen en görünür etkilerinden biridir. Oysaki özne yani birey, kırmızı gülün ya da kalbin sevgi ve aşkın ifadesi olarak ilk kez kim tarafından nerede kullanıldığını bile bilmezken bu durumun doğruluğunu ve yanlışlığını sorgulamadan kabul ederek kendisini edilgen bir duruma dönüştürse de bunu bir etki ya da taklit problemi olarak görmekten ziyade toplumsal belleğin kendisine kattığı ortak bir duyarlılık ve bu ortak duyarlılığın sonucu olarak da herkesin anlayabileceği ortak sembolik bir ifade olarak kabul etmektedir.

Bireysel belleği besleyen şeylerden birisinin tecrübe olduğu daha önce belirtilmişti ancak bu tecrübelerin ifade edilişleri de yine fiziksellikten duygusalığa doğru evrilebilmektedir. Bu evrilme ise öznenin dil ve hayal dünyasıyla doğru orantılıdır. “Elim yandı” cümlesindeki “yanmak” kelimesi tamamen fiziksel bir anlam taşıırken

“içim yandı” cümlesindeki “yanmak” kelimesi bir anda “çok üzülmek, çok susamak” gibi anlamlara dönüşebilmektedir. Abdurrahim Karakoç’un Mihriban (Aşk) şiirindeki “Lambada titreyen alev üşüyor” dizesi, tecrübenin öznedeki hayal gücüne etkisine dair en güzel örneklerden birisidir. Burada, eskiden evleri aydınlatmak için kullanılan gaz lambasındaki gazyağının bitmesinden dolayı alevin sürekli değil de kesik kesik çıkması şairin iç dünyasında fizik ötesi bir anlam bulmuştur. Oysaki alevin titreşim bir şekilde çıkması, gaz lambasını bilmeyen birisi için bir anlam ifade etmezken gaz lambası kullanan birisi için yani tecrübeli birisi için gaz yağının bitmek üzere olduğu mesajından başka bir şey değildir. Bu fiziksel mesaj hayal gücü geniş, iç dünyası zengin ve sanatçı ruhu olan kişilerde sıra dışı anlamlar oluştururken yine sıra dışı ifadelerle dile getirilir. Gaz lambasının eskiden kullanılması toplumsal bir gerçeklik, şairin bu gerçekliği algılayış ve ifade etme biçimi ise sanatsal gerçeklik ve algılayıştır. Bu sanatsal gerçeklik ve algılayış, fiziksel gerçekliği algılayan ve betimleyen öznenin hayal gücünün ürünüdür. Bir başka deyişle “Bütün üsluplar ya gerçekçilikten çıkmakta ya da çok büyük oranda gerçekçiliğe bağlıdır” (Lukacs, 2000, s. 54).

Hayal etme ve kurgulama, zeki bir varlık olan insana ait bir özelliktir. Fakat burada belleği de dışarıda bırakmamak gerekir. Çünkü bellek, insanın duyu organlarıyla algıladığı ve ruhuyla hissettiği her şeyin analitik bir şekilde depolanmasıdır. Bu analitik depolama ise semantik ve kıyaslayıcı bir dizgesel yapıya sahiptir. “Kararların alındığı, deneyimlerin saklandığı, konuşmanın üretildiği, anlamın oluştuğu, sanat eserlerinin görüldüğü ve müziğin dinlendiği merkez beynimizdeki neokortekstir” (Korkmaz & Mahiroğlu, 2007, s. 96). Neokorteksteki bilgiler ve beceriler kimi zaman bilinçli kimi zaman da farkında olmadan hayatımızın herhangi bir anında ortaya çıkabilir. Bu ortaya çıkışlar planlanmamış ve aynı zamanda toplumsal ortak duygu yansıması şeklinde ortaya çıkabildiği gibi istemli olarak ve bireysel duyu ve duygular çerçevesinde de ortaya çıkabilir. Toplumsal ortak duygu yoluyla ortaya çıkanlar edebiyatın ortak temalarını oluştururken bireysel duygu şeklinde ortaya çıkanlar sanatçıdaki algıyı ve ifade derinliğini belirler. Her sanatçı aynı konuyu ele alsın da özgünlük, sanatçının kendine özgü bakış açısı ve anlatısıyla ortaya çıkmaktadır.

Sanatta ortak duyarlılık hem toplumsal hem de bireysel bellek aracılığıyla ortaya çıkabilir. Özellikle şiirler her ne kadar bireysel belleğin ve hissiyatın dışavurumu gibi görünse de ele alınan konular ve üslup açısından farklı görüşteki kişilerde aynı ya da benzer duyarlılığı ortaya çıkarabilmektedir. Milliyetçi ve muhafazakâr kimliğiyle bilinen Abdurrahim Karakoç’un *Mihriban* ve *Unutursun* şiirlerinin Selda Bağcan ve Musa Eroğlu gibi siyasi duruşları şairden farklı iki besteci tarafından bestelenmesi, sanatta ortak duyarlılığın keskin köşelerinin olmadığına dair birer örnek olarak gösterilebilir. Oysaki Türkiye, aynı yazara ait iki farklı Mihriban şiirinin bestelendiği yıllarda, keskin bir siyasi ayrım içindedir. Bununla birlikte iki besteci de besteledikleri şiirlerin Abdurrahim Karakoç’a ait olduğunu bilmemektedirler ama kendileriyle zıt görüşteki bir şairin şiirlerinde kendilerini buldukları için sahiplendikleri söylenebilir.

Esinlenme, taklit, benzerlik, öykünme, uyarılma veya aşırma şeklinde de olsa konunun ele alınış tarzında bireysel bakış açısına bağlı olarak ortak özellikler görmek mümkündür. Bu benzerlikler kimi zaman bir edebiyat geleneği, kimi zaman da bir yazma/üretim tekniği olarak kabul edilse de tartışmaya açık konulardır.

Her ne kadar tartışmalı olsa da ortak konular aslında edebiyatın ana besin kaynağıdır. Fakat buradaki tartışma konusu, sanatçının eserinde kendisini gösterip göstermediği ile ilgilidir. Bu durumla ilgili Valéry’nin “le lion est fait de mouton assimilé /Aslanı aslan yapan yediği ve hazmettiği koyundur¹” (Valéry, 1941, s. 18) yargısı edebiyatta esinlenme ile ilgili en çok bilinen slogan ifadelerden biridir. Burada aslanın koyunla beslenmesi gerçeklikten biraz uzak gibi görünse de verilmek istenen mesaja derinlik kattığı söylenebilir. Örnekteki koyun sembolik bir anlama sahiptir; aslanın neyi ne kadar yediği değil neyi ne kadar hazmettiği vurgulanmaktadır. Çünkü aslan, normal şartlarda ceylan vb. vahşi hayvanlarla beslense de beslendiği hayvanlar gibi davranmamaktadır. Bunun sebebi ise aslanın yediklerini hazmetmesidir. Hazmettiği her şey aslanın yaşamasını sağladığı gibi onu daha da güçlü kılmaktadır. Sanatçılarda da durum böyledir. Eğer sanatçı birinden etkileniyor ya da esinleniyorsa bunu kendi sanatı ve tekniği içinde kendine ait kılması gerekmektedir. Yani sanatçı, aldığı hammaddeye kendi sanatını yansıttığı ve onu farklı bir malzemeye dönüştürebildiği ölçüde özgündür. Özmen’in de dediği gibi: Sanatta özgünlük “originalité”, kuşkusuz kendine özgülikle “singularité” olasıdır. “Özgünlük” ise, sanatçı için “söylenmemiş olan”ı ilk kez söylemek değil, söylediğini, -söylediği şey daha önce söylenmiş olsa da-, “kendi dili”nde, kendi biçiminde söylemesidir (Özmen, 2024).

Buradaki söz konusu özgünlük ifadesi, edebiyatta “başlangıçlar ve sonlar yoktur” diyen Eagleton’ın “edebî özgünlük, ilk metin diye bir şey yoktur” (Eagleton, 2014, s. 149) aforizmasının tersine, radikal bir anlam taşımaz. Eğer Eagleton’ın ifade ettiği edebî özgünlükten kasıt, yazarın her şeyiyle kendine ait bir eser vermesiye bu bir yanılsamadır. Bu şekilde ortaya konan eser bir otobiyografi çalışmasının ötesine geçemez. Gerek biyolojik gerekse sanatsal beslenme her zaman “öteki” ya da “ötekine ait olanla” gerçekleşmektedir. Biyolojik beslenmede “öteki” ölürken sanatsal beslenmede “öteki” veya “ötekine ait olan” farklı eserlerde farklı ya da benzer biçimlerde görünmeye devam edebilir. Ötekine ait olanın farklı eserlerde görülmesini bir nevi sanatsal reenkarnasyon olarak

¹ Aksi belirtilmedikçe Fransızca orijinalinden yapılan alıntılar Türkçeye yazar tarafından tercüme edilmiştir.

adlandırmak da yanlış olmayacaktır. Çünkü sanatsal reenkarnasyon bir canlının bedenlen öldükten sonra ruhunun farklı bedende yeniden hayat bulması şeklinde değil, bir yazarın kaleminden çıkan anlatının ya da anlatı parçacıklarının başka bir yazarın kalemıyla farklı zamanlarda, farklı mekânlarda, benzer veya farklı kültürlerde yeniden yazılması şeklinde gerçekleşmesidir. Biyolojik reenkarnasyon mantığıyla bakıldığında da anlatının, aslında sürekli yinelenen, yenilenen ve dönüşen bir ruha benzediği görülmektedir. Bir yazarın kaleminden farklı bir yazarın kalemine, bir sayfadan farklı sayfalara, bir kitaptan farklı kitaplara, bir okuyucudan farklı okuyuculara geçiş yaparak tıpkı mitolojik anlatılarda olduğu gibi hayatını devam ettirmektedir.

Bunun en iyi örneklerinden biri olarak Sophokles tarafından M.Ö. 411 yılında yazılmış, *Antigone* trajedisi gösterilebilir. Zaman içinde aynı adı taşıyan eser “Jean Cocteau, Hölderlin, Jean Anouilh ve Bertolt Brecht gibi batılı birçok yazarın yanı sıra Kemal Demirel gibi çağdaş Türk yazarlarının eserlerine de konu olmuştur” (Zerenler, 2005, s. 264). Bahsi geçen yazarlar *Antigone*’u yaşadıkları zamana ve kendilerine özgü tarzlarında yeniden kaleme almışlardır. ‘Kendine özgü’ ifadesi aslında özgünlüğü de içinde barındıran bir ifadedir. Söz konusu yazarlar daha önce yazılmışı yeniden yazsalar da yeniden yazma eylemi, önceden yazılanı yeniden yazana ait kılar. Çünkü önceden yazılan, yazar tarafından yeni bir bakış açısıyla, yeni bir teknikle ve yeni anlam katmanlarıyla yeniden doğmaktadır.

Sophokles’in *Antigone* trajedisinden zaman, mekân, kahramanlar ve olaylar açısından çok farklı olan Fransız yazar Anouilh’in yeniden kaleme aldığı *Antigone* oyunu, II. Dünya Savaşı sırasında Alman ordusuna ve Hitler’in despotizmine karşı gerçekleştirilen Fransız direnişini anlatmaktadır. Brecht’in *Antigone*’u ise hem yeniden yazma bağlamında daha çarpıcıdır çünkü Hölderlin’in Almanca çevirisinden yapılmış bir uyarlama eserdir. Söz konusu eser, ilk eserdeki kahramanların ve şehirlerin isimlerinde değişiklik yapılmamış olsa da olaylar ve sonuçları bakımından yeniden yazıldığı dönemin en büyük sorunu olan Hitler despotizmine bir başkaldırı olarak ortaya çıkmaktadır (Zerenler, 2005, s. 265).

Bir Fransız ve Alman yazarın Sophokles’in *Antigone* trajedisinden etkilenip aynı eseri yeniden yazmaları kültürel bağlamda anlaşılabilir bir durumdur çünkü her ikisinin de kültürel ve düşünsel kökleri Batı Antik Çağına dayanmaktadır. Bu nedenle Anadolu coğrafyasının ve düşüncesinin beslediği bir yazar olan Kemal Demirel’in *Antigone* eseri yeniden yazması Avrupalı yazarların yeniden yazmalarından daha da ilginçtir. Zira Demirel, Sophokles’in *Antigone* trajedisini kendi görüşleri çerçevesinde yeniden yorumlarken evrensel bir sorun olan kapitalist dünyadaki adaletsizliğe dikkat çekmiş ve bu adaletsizliğe başkaldırışı bir özne olarak *Antigone*’un kişiliğinde anlatmıştır. Demirel, Sophokles’in şahıs kadrosunda yer alan Eurydike isimli kahramana, tanrı/tanrıça ve kâhinlere kendi eserinde yer vermediği gibi eserine kendi kişilerini ekler. Yani kısaca ifade etmek gerekirse “*Antigone*, Demirel’in hayat görüşü doğrultusunda yeniden şekillenmiş ve özgürlük, sevgi, insanca yaşamak gibi evrensel değerler üzerinde durulmuştur” (Zerenler, 2005, s. 271).

Bununla birlikte, Batıdaki Klasisizm akımında geçmişi, özellikle de Antik Çağ sanatını taklit geleneği olduğu gibi Türk edebiyatının belli bir döneminde de tanınmış kişilerin eserlerinden bir şeyler alıp özellikle aldığını yani alıntıldığını söyleme geleneği de vardır. 17. yüzyıl klasik dönemde yaşamış Fransız yazar La Fontaine, 1668 yılında yayınladığı ve 124 fabldan oluşan ilk kitabının başında dönemin Fransa Kralı 14. Louis’nin yedi yaşındaki veliaht oğluna ithaf ettiği “A monseigneur le Dauphin/ Veliyaht Hazretlerine” başlıklı hikâyesinde, fabllarındaki hayvan kahramanlarına dair “Ezop’un babası olduğu kahramanların şarkısını söylüyorum.” diye yazmaktadır (La Fontaine, 2018).

18. yüzyıl Türk divan şairi Şeyh Galip, *Hüsni ü Aşk* eserinde “Esrarımı Mesneviden aldım/Çaldım veli miri malı çaldım/Fehmetmeğe sen de himmet eyle/Ol gevheri bul da sirkat eyle” (Sırlarını Mesnevi’den aldım/Çaldımsa kamu malı çaldım/Sen de anlamaya-faydalanmaya çalış/O cevheri bul sen de çal) (s.141) diyerek tıpkı La Fontaine gibi eserlerinin kaynağını açıkça belirtmektedir.

La Fontaine ve Şeyh Galip’in yanı sıra Mevlâna da *Mesnevi*’deki “Kelile’den şu hikâyeyi bir daha araştırdı da ondaki kıssadan hisse al” (Rûmî, 2015, s. 64-66), “Ey inatçı, işte içinde üç büyük balık bulunan gölün hikâyesi. Kelile’de okumuş olmalısın. Fakat o hikâyenin zâhiridir. Buysa özü ve ruhu.” (Rûmî, 2015, s. 551) sözleriyle hikâyesinin kaynağını açıkça ifade etmektedir. Fakat Mevlâna’nın kendisinin yazdığı üç büyük balık bulunan gölün hikâyesinin Kelile’de anlatılan hikâyenin özü ve ruhu olduğunu vurgulaması, yeniden yazmanın kopyalamaktan öte “yoruma dayalı bir yazma serüveni” olduğunu göstermek açısından kayda değer bir imlemedir.

Çoğu yazar eserlerinin ilham kaynaklarına dair imlemelerde bulunmasa bile zaten her kadim kültürde ortak konular ya da benzer hikâyeler görmek mümkündür. “Fare ile Kurbağanın Arkadaşlığı” ve “Aslan, Tilki ve Eşek” hikâyeleri, sırasıyla Pançatantra, Kelile ve Dimne, Ezop, Mesnevi ve La Fontaine’de görülmektedir” (Sakaoğlu, 2023). Örneklerden anlaşılacağı üzere “Bugün yeni bir söz söylemek gerek” diyen Mevlana’nın eserleri eskiden söylenmiş/yazılmış hikâyelerden izler ve örnekler taşıırken kendisinden sonra yaşamış birçok şair ve yazara da ilham kaynağı olmuştur.

Eski metinlerdeki anlatılar doğal olarak yeni metinlerde esinlenme, taklit, benzerlik, öykünme, uyarılma vb. şekillerde yeniden hayat bulmaktadır yani yeniden söylenmekte ve yazılmaktadır. Hitabet sanatıyla tanınmış Romalı felsefeci ve devlet adamı Marcus Tullius Cicero'ya (M.Ö. 106-43) atfedilen “Gök kubbe altında söylenmemiş hiçbir söz yoktur.” (Yaylacı, 2023, s. 190) yargısı ve yine 17. yüzyıl Fransız yazarlarından La Bruyère'in “Her şey söylendi ve biz çok geç kaldık zira insanlar yedi bin yıldır yaşıyor ve yedi bin yıldır düşünüyorlar. [...] Bizler eskilerden ve günümüzdeki bilge insanlardan bir şeyler alıyoruz.” (La Bruyère, 1688, s. 60) ifadeleri, 17. yüzyıl Fransız klasik edebiyat döneminin Yunan ve Latin edebiyatını öykünmesi göz önüne alındığında edebiyatta yeni şeylerin söylenmediğine dair görüşün eski çağlara kadar uzandığı düşüncesini güçlendirmektedir. Sanatın ve kaynağının geçmişten günümüze kadar tartışılacağı en temel konulardan birisi olduğunu gösteren bir başka örnek Aristoteles ve Platon'un, sanatın gerçekliğin ve doğanın estetik açıdan taklit edilmesi (Mimesis) ya da yansıtılması olduğuna dair görüşleridir.

3. METİNSEL İÇ İÇELİKTE METİNLER ARASILIĞA: AYRIŞIK OKUMALAR

Doğanın, gerçekliğin ve edebiyatın/sanatın iç içe geçtiğini söylemek genel anlamda abartılı bir ifade olmayacaktır. Edebiyat, *metinsel iç içelik* bağlamında ele alındığında edebî eserlerdeki iç içeliği ancak birikimli bir okuyucunun görebileceğini vurgulamak gerekir.

Metinsel iç içeliği açmak gerekirse, 13.yüzyıl Avrupa'sının yazma tekniği olan *metinsel iç içeliği* (*entrelacement textuel*) anlatının oluşumunu tanımlamak için kullanılan ilk eleştirmen *Lancelot en prose/ Düzyazı hikâye* olarak *Lancelot* adındaki çalışmasıyla 1886-1952 yılları arasında yaşamış Fransız Enstitüsü üyesi ve Fransız tarihçisi Ferdinand Lot olmuştur (Chase, 1983, s. 228). Bu teknik, küçük ve farklı anlatıları bölerek büyük anlatı birimine mantıksal bir bağ içinde dağıtmasıyla onun devamını sağlayan, okunabilirliğini koruyan sağlam bir çerçeve sunmaktadır (Carné, 2012, ss. 225-237).

Ferdinand Lot çalışmasında *Lancelot*'taki *metinsel iç içeliği* (*entrelacement textuel*) aşağıdaki gibi anlatmaktadır:

Hiçbir macera, kendi içinde tamamlanmış, bağımsız bir bütün oluşturmamaktadır. Bir yandan, daha önce ele alınan ve geçici olarak bir kenara bırakılan olay örgüleri, anlatının farklı bölümlerine dallanarak uzanmakta; diğer yandan, ilerleyen bölümlerde gelişecek olayların temelleri atılmaktadır. Bu yapı, bilinçli bir şekilde kurgulanmış, sistematik bir iç içe geçme tekniğiyle örülmüştür. Bu anlatısal iç içe geçme (*entrelacement*) tekniğinin örnekleri oldukça fazladır. Öyle ki, tüm örnekleri sıralamak, *Lancelot*'u baştan sona yeniden anlatmak anlamına gelecektir (Lot, 1918, s.17).

Lancelot metni, tarihî anlatılardan oluşan bütünlüklü kesitlere bölünebilir; ancak, herhangi bir “macera”yı çıkarmak ister yakın ister uzak bağlamda olsun, anlatı üzerinde belirgin etkiler yaratacaktır. Öte yandan, metne yeni bölümler eklemek, büyük riskler taşımadan ve anlatının iç bütünlüğüne zarar vermeden mümkün olabilmektedir. Bu yapıyı başarılı bir şekilde koruyarak yeni unsurlar ekleyebilecek olan yalnızca yetkin ve deneyimli bir yazarın elidir. Başka bir deyişle, *Lancelot*, belli parçaların özenle çıkarılıp yerine yenilerinin eklenebileceği bir mozaik değildir; aksine, bir örgü veya bir duvar halısı gibidir: Eğer bu dokunun herhangi bir yerinde kesinti yapılırsa, bütün yapı dağılacaktır (Lot, 1918, ss.27-28).

Entrelacement/iç içe geçme kelimesi köken olarak iç içe geçmiş motiflerden oluşan bir süsleme tekniği/bezeme sanatını veya bu teknikle yapılmış süslemeleri ifade etmek için kullanılmaktadır. Lot'un çalışması, metni sanatsal bir eser olarak ele almasından dolayı *Lancelot*'un anlatı döngüsünün incelenmesinde önemli bir dönüm noktası olmuştur. Anlatının kurgusunu entrelacement/iç içelik tekniğiyle açıklayarak uyguladığı bu yöntemin maceraları belirli bölümlere ayıran bir ayırım formülü içerdiğini ileri sürmüştür. Bu bölümler rastgele oluşturulmamış ve tıpkı bir tiyatro eserindeki sahne değişimleri gibi karakterlerin sahneye giriş ve çıkışlarına göre düzenlenmiştir (Chase, 1983, ss. 227-228).

Metinsel iç içelik, kavram olarak pek bilinmediği için anlatının devamını sağlayan ve okunabilirliğini koruyan çerçeveyi nasıl oluşturduğuna dair görsel hafızada çağrışım yapabilecek örneklemelerde bulunmak yerinde olacaktır. Örneklemeler ana metni oluşturan temel birimler ve ana metin üzerine sarılan/gydirilen, onu anlamca güçlendiren sarmal birimler olmak üzere iki bağlamda verilmektedir.

Her anlatıyı ya da metni bir kumaş olarak değerlendirirsek kumaşı meydana getiren benzer veya farklı renkteki iplikleri de ana metni oluşturan küçük metinler olarak kabul edebiliriz. Buradaki iplik ana metni oluşturan en küçük metindir. Bu nedenle bu iplerden birisi eksikse ve bulunduğu yerden çekilip alınırsa kumaştaki yani ana metindeki bütünlük bozulacaktır. Bu örneği daha büyük ölçekte vermek gerekirse tekstildeki kırk pare / kırk yama tekniğini verebiliriz. Kırk pare, belli bir dönemde moda olsa da eskiden ekonomik nedenlerle ortaya çıkan bir yöntemdir. Eskiye kumaşların sağlam parçalarının kesilip belli bir uyum çerçevesinde bir araya getirilerek oluşturulan bir bütündür. Kırk parenin yapımında parçaları bir arada tutmak için astar denilen farklı bir kumaşa ihtiyaç yoktur zira bu yöntemdeki amaç parçalardan bütünü oluşturmaktır. Son örnek olarak yine tekstilde uygulanan aplike tekniğini verebiliriz. Bu teknik diğerlerinden farkı, değişik şekil ve renklerdeki parça kumaşların işlem yapılmamış yani düz

ana astar kumaşın üzerine dikilmesidir. Buradaki ana astar kumaş sanatçının vermek istediği mesaja bağlı olarak kesilmiştir bu nedenle de üzerine dikilecek parçaların her açıdan uyumlu olarak seçilmesi gereklidir.

Örnekleri *metinsel iç içelik* kavramına uyarlamak gerekirse ilk örnekte kimi *metinsel iç içeliklerin* yazarın ilmek ilmek dokuduğu anlatının ana gövdesini oluşturduğunu, ikinci örnekte yazarın kurguladığı ama kaleme almadığı kendi metnini başkalarına ait eski ya da yeni metinlerden kurguladığını, üçüncü ve son örnekte yazarın belirlediği çerçeve ve anlamda oluşturduğu çıplak metin üzerine başkalarına ait metinlerin işlenmesiyle/giydirilmesiyle oluşturduğu söylenebilir. Bu tekniklerin kavramsal karşılıkları metinler arasılıkta kolaj, pastiş, parodi, palempsest vb. şeklinde verilmektedir. Bu kavramlar metinler arasılık bağlamında küçük parçacıklar şeklinde durmaktadır ve ne metnin ana çerçevesini oluşturur ne de metnin tamamına eklenmez. Oysaki bu örnekler *metinsel iç içelikte* metnin altyapısını oluşturan, sürekliliğini sağlayan ve tamamlayan parçacıkları ifade etmektedir. Bu nedenle ana metinden hangi parçacık alınırsa alınsın metnin düzeni bozulmaktadır. Bir başka deyişle parçasal anlatılar bütüncül ve doğrusal bir anlatıya dönüşmektedir (Carné, 2012, ss. 225-237). Bu çerçeveden bakıldığında *metinsel iç içelik* Barthes'ın (1995, s. 7) “şüphesiz ki her metinde geçmişteki eserlerden küçücük de olsa bir şeyler bulmak mümkündür” ifadesindeki gibi her yeni metinde eski anlatıların farklı biçim ve oranlarda iç içe bulunmasıdır. Buradaki “küçücük de olsa” ifadesi *metinsel iç içelikte* metni tamamlayan bir orana dönüşmektedir. Bu iç içelik artzamanlı bir oluşumdur çünkü “yazarın sözü, yüzyıllar süren devir teslim sonunda elde edilen bir maldır” (Barthes, 1995, s. 150). Bu nedenle “yazarın arı bilinci olmaz” (Barthes, 1995, s. 148); eğer yazar arı bir bilinçle yazarsa kendini tekrar etmekten başka bir şey yapmadığı gibi içinde yaşadığı kültürü de zenginleştiremez. Ülken'in de dediği gibi “kendi içine kapanan ve her şeyi yalnız kendinde arayan cemiyetlerin yeni bir şey yaratmasına, tek ve büyük medenî açılış yoluna girmesine imkân yoktur” (Ülken, 1997, s. 11).

Kaynağı doğal olarak farklı anlatı ve metinler olan *metinsel iç içelik*, karşılaştırmalı edebiyat ve metinler arası araştırmalarının temel konularından biridir. Karşılaştırmalı ya da metinler arası bakış açısıyla okuyan bir okuyucu birikimli okuyucudur ve üst okuma yapmaktadır; okumakta olduğu metni daha önce okuduğu farklı metinlerle algılar, bağlamsallaştırır ve açılar. Böylelikle okuyucu, yazarın etkilediği ve yönlendirdiği klasik nesne okuyucu olmaktan çıkar ve zihinsel algısının genişliği oranında metni yeniden bağlamsallaştıran özne okuyucuya dönüşür.

Özne okuyucunun metinsel boyutta algıladığı iç içe geçmiş her bağlam, ana metin dışı okumalarda bile bağımsız anlatı özelliğine sahip olabilir. Yorumlayıcı bir okuma yapan özne okuyucu, bu bakış açısıyla yazarın yazdıklarından bağımsız bir üst metin oluşturarak mevcut metinden özerk yeni okumalar yapar. Bu nedenle okuyucunun özne kimliği, karşılaştırmalı edebiyat ve metinler arasılık bağlamında yapılan okumalarda okuyucuya eleştirmen kimliği de kazandırmış olur. Fakat her iki alanda da eleştirinin temeli, bir veya birden fazla metinden hareketle farklı bir metni değerlendirmektir.

Karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarında yazarın kişisel özellikleri, yaşadığı döneme dair kültür ve sanat anlayışları göz önünde bulundurulurken metinler arasılık bağlamında yalnızca metin üzerinde durulmaktadır. Bununla birlikte metinler arasılık “sanıldığı ve ilk akla geldiği gibi bir karşılaştırmalı yazımsal eleştiri olmasa da” (Aktulum, 1999, s. 256) karşılaştırmalı edebiyat incelemelerinde kaynak araştırmasının metinlerdeki yansımasını değerlendirirken bir “metinsel ölççek” olarak kullanılabilir.

Oysaki postmodernizmle birlikte metinler arasılık bağlamında “bir yazar ilk kez yazmış, ardından başka bir yazar (çoğu zaman bir taklitçi ya da kopyacı diye anılan) yeni bir metnin sayfalarını yazarken aslında eski bir metnin yazılarını silip bir başka türlü yeniden yazmıştır. Öyleyse artık ilk metin yok, kopya bir metin vardır. Sonuçta en yeni, en özgün kabul edilen bir metin bile daha önce yazılmış bir metne dayanır” (Aktulum, 1999, s. 217).

Daha önce yazılmış bir metne dayanan metinlerin yalnızca başkalarına ait metinler olduğunu düşünmek bizi yanıltabilir çünkü yazdıkları eserleri yeniden yazan yazarlar da söz konusudur. Bunlardan birisi olan “Marguerite Duras'ın yapıtları çoğunlukla hep önceki yapıtların izlerini taşır. Yazar durmadan aynı öyküyü, kendi öyküsünü anlatır.” (Aktulum, 1999, s. 222) Benzer özelliği Michel Tournier'de de görmek mümkündür. Tournier, Daniel Defoe'nun *Robinson Crusoe* romanından hareketle *Vendredi ou les limpes du Pacifique / Cuma ya da Pasifik Arafı* romanını yazmış, söz konusu romanı çocuklar için *Vendredi ou la vie sauvage / Cuma ya da vahşi yaşam* adıyla yeniden yazmıştır.

4. SONUÇ

Metinler arasılık, farklı seviyelerde ve farklı isimlerle hem Batı kültüründe hem de Doğu kültüründe kullanılan kadim bir edebî üretim tekniğidir. Doğu kültüründe eleştiriden ziyade yazma tekniği olarak günümüze kadar gelmiş bir teknik olan metinler arasılık, Bakhtin'in dialogisminde Barthes'ın ise metin teorilerinden hareketle ilk olarak Julia Kristeva tarafından tanımlanmış ve kavramsallaştırılmıştır. Kristeva'nın metin bağlamındaki tanımına ek olarak Riffatterre ve Hartman gibi eleştirmenler, metindeki anlamsal bağlamın metin ve okur arasındaki ilişkiye de dayandığını ileri sürerek metinler arasılığı metin-okur-bağlam üçlüsü üzerine kurgulamışlardır. Bu üçlüye

sonradan dil unsuru da eklenmiş ve böylelikle metinler arasılık, son haliyle, metin-okur-bağlam-dil şeklinde dört temel unsur üzerine kurulu, yazarı reddeden bir eleştiri yöntemine dönüşmüştür.

Alıntı, pastiş, parodi, anıştırma, aşırma vb. kavramlarla postmodern bir eleştiri yöntemi de olan metinler arasılık, Batıdaki klasik sanat akımının Yunan ve Latin kaynaklarından neredeyse taklit derecesinde beslenmesini bir kenara koyarsak, Klasik Türk Edebiyatında tazmin, taştir, telmih, iktibas vb. edebî sanat kavramlarıyla *metinsel iç içelik* olarak görünmektedir.

Her ne kadar *metinsel iç içelik* ve metinler arasılık benzer gibi görünse de metinler arasılık, öncelikle bir eleştiri yöntemi olması nedeniyle içinde okumayı da barındırmaktadır. *Metinsel iç içelik* ise yapısı itibarıyla edebî anlatıyı ve sanatları kapsayan yazma odaklı bir yapıya sahiptir. Dahası toplumsal hafızanın bireysel hafızada bıraktığı çağrışımlarla esin ya da etki temelinde oluşabilmektedir. Metinler arasılık ise eskiden sanat için kullanılan yöntemleri edebî eleştiri kavramları olarak değişime uğratmıştır.

Birçok yazar tarafından yazma tekniği olarak kullanılmasına rağmen metinler arasılık, eleştiri bağlamında yalnızca metin boyutunu dikkate almış böylelikle klasik anlamdaki yazarlığa dair usta çırac ilişkisini de yok etmiştir. Bu durum akademik alanda yazarın ölümü olarak ifade edilmektedir. Nihayetinde mirî malı çaldığını söylemekle babaları Ezop olan kahramanların hikayelerini anlatmak arasında farklılık yoktur. Kültürümüzdeki ustadan el almak deyimi, postmodern dönemde yazarın ölümüyle anlamını yitirmiştir. Oysaki klasik anlamda yazar, düşünce ve sanat anlayışıyla yazdığı eserinin içinde yaşadığı gibi yine kendi yazdığı ve yaşadığı eserinin içinde ustasını veya esin kaynağı olan yazarı da sanatsal bağlamda yaşatmaktadır. Dahası *metinsel iç içelik* genellikle ortak duyarlılığın ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Söz konusu farklılıklar, küçük ayrıntılar olarak kabul edilse de metinler arasılık ve *metinsel iç içelik* kavramları arasında ayırım yapmanın gerekliliğini göstermektedir. Çünkü metinler arasılıkta parçasal anlatılar *metinsel iç içelikteki* gibi bütüncül ve doğrusal bir anlatıya dönüşmemektedir. Ayrıca metinler arasılık diye bir kavramın olmadığı zamanlardaki edebî eserleri günümüzde metinler arası eser diye tanımlamak, günümüz eleştiri ve sanat ölçütlerine göre yeniden değerlendirmek ve günümüzdeki değerini belirlemektedir. Oysa, günümüzde de söz konusu eserleri değerli kılan unsur, yazıldığı ve okunduğu ilk dönemlere ait sosyolojik, kültürel ve sanatsal değerlerdir. Bir başka deyişle, geçmişe ait değerlerin korunması ve günümüze kadar aktarılması, bu eserlerin günümüzde de kabul görmesini sağlamaktadır. Bu durum, geçmişteki ve günümüzdeki ortak değerlerin ve ortak duyarlılıkların sonucudur.

Bu bağlamda metinler arasılık, *metinsel iç içeliği* içinde barındıran bir üst kavram olarak görülebilir. Bununla birlikte metinler arasılığın bir metnin başka bir metinde anlamsal olarak yeniden şekillendirilmesi olduğu düşünüldüğünde, tarihî olaylarda olduğu gibi edebî eserleri de içinde bulunduğu zamanın sosyolojik ve sanatsal özelliklerine göre değerlendirmek ve tanımlamak daha yerinde olacaktır. Zira ne La Fontaine'in ne de Mevlâna'nın başkalarına ait metinleri yeniden yazarken söz konusu metinleri anlamsal açıdan dönüştürmek gibi bir kaygılarının olmadığı, bu metinlere kendi yorumlarını ekleyerek onlara evrensel bir anlam ve özellik kazandırdıkları görülmektedir.

Okur bağlamında da benzer bir durum söz konusudur. Metinler arası okuyucu eleştirel okuma yaparken klasik okuyucu daha ziyade estetik, eğlence ya da kıssadan hisse alma amaçlı bir okuma yapmaktadır. Hatta klasik okur, başkahramanla kendini özdeşleştirerek okuma yapar. Çünkü insanlık durumu ana hatlarıyla her çağda aynıdır. Bununla birlikte her iki okuyucu da okudukları metinleri bireysel hafızalarındaki birikimlerine göre anlamlandırmaktadır. Tüm bu farklılıklara rağmen yazarların bilinçli ya da istem dışı benzeşik yazılar yazdıklarını, okuyucuların da algısal olarak ayrışık okumalar yaptıklarını söylemek mümkündür.

KAYNAKÇA

- Aktulum, K. (1999). *Metinlerarası İlişkiler*. Öteki Yayınevi.
- Barthes, R. (1973). *Théorie du texte*.
https://www.psychanalyse.com/pdf/THEORIE_DU_TEXTE_ROLAND_BARTHES.pdf
- Barthes, R. (1995). *Yazarlar ve Yazanlar/Eleştirel Denemeler*, (Çev. E. Kayra, 1. Baskı), Ekin Yayınları.
- Carné, D. de. (2012). L'entrelacement : une technique narrative à l'épreuve du Perceforest. In C. Ferlampin-Acher (éd.), *Perceforest* (1-). Presses universitaires de Rennes.
<https://doi.org/10.4000/books.pur.52230>
- Chase, C. J., (1983). Sur la théorie de l'entrelacement : Ordre et désordre dans le "Lancelot en prose". *Modern Philology*, Vol. 80, No. 3. 227-241.
<https://www.journals.uchicago.edu/doi/epdf/10.1086/391218>
- Doğan, M. N. (2006). *Şeyh Galip Hüsn ü Aşk*, Yelkenli Kitabevi.
- Eagleton, T. (2014). *Edebiyat Kuramı*, (çev. Tuncay Birkan), Ayrıntı Yayınları.
- Korkmaz, Ö., & Mahiroğlu, A. (2007). *Beyin, bellek ve öğrenme*. Kastamonu Education Journal, 15(1), 93-104.
- La Bruyère, J. D. (1965). *Les Caractères* (1688). Le Livre de Poche.
- La Fontaine, J. D. (2018). *Fables choisies-A Monseigneur le Dauphin*.
<https://www.etudier.com/dissertations/a-Monseigneur-Le-Dauphin/447155.html>
- Lot, F. (1918). *Etude sur le Lancelot en prose*, Librairie Ancienne Honoré Champion.
- Lukacs, G. (2000). *Çağdaş Gerçekçiliğin Anlamı*, (Çev. C. Çapan, 5. Baskı), Payel Yayınları.
- Malraux, A. (1982). *İnsanlık Durumu*. (Çev. A. Er, 2. Baskı), Oda Yayınları.
- Özmen, K. (2007). Edebiyat Etkilenme. *Türk Edebiyatı Tarihi*, 3, 43-49.
<https://www.gercekedebyat.com/haber-detay/edebiyatta-etkilenme-prof--dr--kemal-ozmen/11283>
- Rûmî, M. C., (1945). *Seçme Rubailer*, (Çev. A. Gölpınarlı) MEB.
- Rûmî, M. C., (2015). *Mesnevî-i Ma'nevî*, (Çev. D. Örs. & H. Kırılancı, 1. Baskı) Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Sakaoğlu, S. (1985). *Mesnevî'deki Hikâyelerin Kaynakları ve Tesirleri*. I. Milli Mevlâna Kongresi (3-5 Mayıs 1985) Tebliğler, 105-113.
https://isamveri.org/pdfdr/D113551/1986/1986_SAKAOGLUS.pdf
- Ülken, H. Z., (1997). *Uyanış Devirlerinde Tercümenin Rolü*, Ülken Yayınları.
- Valéry, P. (1941). *Tel Quel*, Librairie Gallimard.
- Yaylacı, R. C. (2023). Üniversiteler İçin Türk Dili I, N. Temur ve M. Kurt (Ed.), *Metinsellik Ölçüleri içinde*, (ss. 184-196), Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları.
- Yılmaz, H. K. (2007). *Tasavvuf Geleneğinde Değişim. Çağımızda Sosyal Değişme ve İslâm* (s. 255-266). Türkiye Diyanet Vakfı.
https://isamveri.org/pdfdr/D179164/2007/2007_YILMAZHK.pdf
- Young-Bruehl, E. (1982). Hannah Arendt: For Love of the World, Yale Univ. Press, s.327 (Akt.) Özkazanç, A. (1994). Hannah Arendt ve insanlık Durumu. *Mürekkap* (1).
- Zerenler, D., (2005). Antigone'nin İki Farklı Yorumu, *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 264, 18, 263-272.

ÇALIŞMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada “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.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazarın araştırmaya katkı oranı %100

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 06.11.2024
Kabul Tarihi : 11.03.2025

 <https://doi.org/10.29029/busbed.1578932>



TOPLU KONUTLARIN KENT KİMLİĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: DİYARBAKIR ÖRNEĞİ

Ayça TARHAN¹, Canan KOÇ²

ÖZ

Bir kenti diğer kentlerden farklılaştıran özellikler ve öğeler olarak tanımlanan kent kimliği, günümüzde hemen hemen her kentte benzer nitelik göstermeye başlamıştır. Sanayi devrimi ile birlikte kentler kontrolsüz bir şekilde büyümeye başlamış, çarpık kentleşme ve küreselleşme eğilimleri kentlerin kimliklerini kaybetmelerinde etkili olmuştur. Geleneksel dokudan farklı olarak hemen hemen her kentte benzer şekildeki uygulamalar kent kimliği ve silüetini değiştirmiştir. Ülkemizde, toplu konut üretiminde aktif rol alan Toplu Konut İdaresi tarafından uygulanan projelerin benzer özellikler taşıması ve kentin yerel özellikleri dikkate alınmadan hayata geçirilmesi yapılan eleştiriler arasındadır. Çalışmada, Diyarbakır örneğinde “Toplu konut uygulamaları kent kimliğini yansıtıyor mu?” sorusuna cevap aranmıştır. Çalışma kapsamında Diyarbakır ili Yenişehir ilçesinde yer alan Şilbe toplu konutları, Kayapınar ilçesinde bulunan Çölgüzeli toplu konutları ile Maliye konutları ele alınmış, kent kimliğine uygunluğu değerlendirilerek öneriler geliştirilmiştir. İncelenen toplu konut alanları “kat planı, kat yüksekliği, malzeme, cephe özellikleri, pencere boyutları, kapı, balkon, kemer ve eyvan, renk, bahçe özellikleri ve sokak görünümü” açısından karşılaştırılarak geleneksel konut dokusuyla benzerlik gösterip göstermediği ortaya konmuştur. Şilbe ve Çölgüzeli toplu konutlarının kent kimliğiyle uyumlu olmadığı, Maliye Konutları’nda ise kullanılan renkler ve cephe süslemeleri ile geleneksel dokudan izlerin yansıtılmaya çalışıldığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, Şilbe ve Çölgüzeli toplu konut alanı “Kimlikten Uzak Standartlaşma”nın, Maliye Konutları ise “Geleneksel ve Modern Unsurlarda Bütünleşme”nin olduğu uygulamalar şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda, Diyarbakır geleneksel dokusunun avantajlarından yararlanarak, modernlik unsurları ve günümüz teknolojisiyle sentezlenen tasarımların kent kimliğine olumlu katkı sunulacağı düşünülmektedir. Kent kimliğinin korunması amacıyla planlama çalışmalarında ekonominin gerekleri yerine getirilirken, ekolojik, sosyal, kültürel ve estetik boyutların kent kimliğine uygunluğuna yer verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Konut, Geleneksel Konut, Yerel Mimari

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Dicle Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık ABD, 23808028@ogr.dicle.edu.tr,  <https://orcid.org/0009-0004-2537-5324>

² Doç.Dr., Dicle Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Şehircilik ABD, canan.koca@dicle.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0003-0992-2290>

Article Type : Research Article
Date Received : 06.11.2024
Date Accepted : 11.03.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1578932>

THE IMPACT OF MASS HOUSING ON URBAN IDENTITY: CASE OF DIYARBAKIR

Ayça TARHAN¹, Canan KOÇ²

ABSTRACT

Urban identity, defined as the features and elements that differentiate a city from other cities, has begun to show similar characteristics in almost every city today. With the industrial revolution, cities began to grow uncontrollably, and unplanned urbanization and globalization trends were effective in cities losing their identities. Unlike the traditional texture, similar practices in almost every city have changed the city identity and silhouette. Among the criticisms made in Türkiye are the ideas that the projects implemented by the Mass Housing Administration, which plays an active role in mass housing production, have similar characteristics and are implemented without taking into account the local characteristics of the city. In the study, the question "Do mass housing practices reflect urban identity?" was sought in the Diyarbakır sample. Within the scope of the study, Şilbe mass housing in Yenişehir, Çölgüzeli and Maliye mass housing in Kayapınar district in Diyarbakır were taken into consideration and suggestions were developed by evaluating their suitability for urban identity. The examined mass housing areas were compared in terms of "floor plan, floor height, material, facade features, window sizes, doors, balconies, arches and iwans, colors, garden features and street views" to reveal whether they were similar to the traditional housing texture. It has been observed that Şilbe and Çölgüzeli mass housings are not compatible with the urban identity. Traces of traditional texture were tried to be reflected with the colors and facade decorations used in Maliye mass housing. Therefore, Şilbe and Çölgüzeli mass housing areas are classified as applications of "Standardization Away from Identity", while Maliye Housing is classified as applications of "Integration of Traditional and Modern Elements". In this context, it is thought that designs that utilize the advantages of Diyarbakır's traditional texture and synthesize with elements of modernity and today's technology will make a positive contribution to the city's identity. In order to protect the urban identity, while the requirements of the economy are met in planning studies, the suitability of ecological, social, cultural and aesthetic dimensions to the urban identity should be included.

Keywords: Social Housing, Traditional Housing, Local Architecture

¹ Master's Student, Dicle University, Institute of Science, Department of Architecture, 23808028@ogr.dicle.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0004-2537-5324>

² Assoc.Dr., Dicle University, Faculty of Architecture, Department of Urbanism, canan.koca@dicle.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0992-2290>

1. GİRİŞ

Geçmişten günümüze kadar içinde yaşamış medeniyetlerin düşünce biçiminin, örf ve adetlerinin, gelenek/göreneklerinin mekâna yansması olan kentler, günümüzde bu özelliğini giderek kaybetmekte ve kimliksiz bir yapıya dönüşmektedir. Çevrenin, mekânın, mimarinin ve kentlerin birbirinden ayrılmasında önemli bir etken (Kısakürek ve Bayazıt, 2018) olarak bilinen kent kimliği, eski Anadolu kentlerinde olan; ancak son yıllarda modern ve hızlı şehirleşmelerle kentlerimizin kaybettiği özellikler olarak değerlendirilmektedir. Her kentin coğrafi konumu, tarihi geçmişi, sosyokültürel ve ekonomik özelliklerine bağlı olarak şekillenen bir kimliği bulunurken, modern kentler zamanla kimliklerini kaybederek birbirine benzer hale gelmeye başlamıştır. Sanayi devrimi ile birlikte kentler kontrolsüz bir şekilde büyümeye başlamış, çarpık kentleşme ve küreselleşme eğilimleri kentlerin kimliklerini kaybetmelerinde etkili olmuştur. Geleneksel dokudan farklı olarak hemen hemen her kentte benzer şekildeki uygulamalar kent kimliği ve silüetini değiştirmiştir.

Kentsel tasarım ve planlama çalışmalarında, kentin kurulmuş olduğu coğrafyaya ait doğal, tarihi ve kültürel çevre verilerinin analiz edilerek önerilerin geliştirilmesi kentin kimliğinin korunarak gelişiminde önemli bir faktördür. Ülkemizde, toplu konut üretiminde aktif rol alan Toplu Konut İdaresi (TOKİ) tarafından uygulanan projelerin her kentte benzer nitelikte olması ve kentin yerel özellikleri dikkate alınmadan hayata geçirilmesi yapılan eleştiriler arasındadır. Son dönemdeki TOKİ uygulamalarında yerel mimari çalışmalarına rastlanmakta olup, bunlar daha çok cephede yapılan düzenlemelerle gerçekleştirilmektedir. Çalışmada, Diyarbakır örneğinde “Toplu konut uygulamaları kent kimliğini yansıtıyor mu?” sorusuna cevap aranmış, geleneksel konut dokusu ile toplu konut uygulamaları karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıkların ortaya konması amaçlanmıştır.

Köklü tarihî geçmişi olan Diyarbakır kentinde TOKİ uygulamaları ilk kez 1994’te Şilbe Toplu konut alanı ile başlamış, çeşitli yıllarda kentin farklı gelişim yönlerinde toplu konutlar inşa edilmiştir. Günümüzde, Diyarbakır’da uygulamalarına devam eden TOKİ özellikle dar ve orta gelirli ailelere yönelik konut edinimi sağladığı için tercih edilmektedir. Kentteki uygulamalar yoğunlukla diğer kentlerle benzerlik gösterse de, son dönemdeki uygulamalarında yerel mimariye ilişkin bazı unsurları çalışmalarında kullandığı görülmektedir. Çalışmada Diyarbakır’da seçilen üç toplu konut alanının kent kimliğine etkileri değerlendirilerek, öneriler geliştirilmiştir. Ekolojik, sosyo-kültürel ve ekonomik farklılıkların olduğu kentlerde toplu konut uygulamalarının aynı olması kimliğin yansıtılması önünde engel olarak görülmektedir. Kent kimliğinin yeterince korunamadığı günümüzde, Diyarbakır kentindeki toplu konut uygulamalarında geleneksel konut dokusunun avantajlarından yararlanılması kimliğin sürdürülebilirliği açısından önemlidir. Bu bağlamda, çalışmada ortaya konan tespit ve geliştirilen önerilerin özgün ve örnek olacağı düşünülmektedir.

1.1. Kent Kimliği Kavramı

Kentin sahip olduklarının, kullanıcılar tarafından nasıl algılandığının bir sonucu olarak tanımlanan kentsel kimlik, her kentin kendine özgü tarzını, dokusunu, fiziksel ve sosyal yapısını yansıtmaktadır (Sağlık ve Kelkit, 2019). Kentsel kimliğin oluşumunda kente özgü obje, anıtsal değer ya da karakteristik özellikler büyük rol oynamaktadır (Sağlık ve Kelkit, 2019). Kentlerin sürdürülebilirliğini konu alan çalışmalar arasında da bulunan “kent kimliği” kentin ruhunu ve toplumsal algıyı kapsayan dinamik bir kavramdır (Tavakoli, 2010; Sağlık ve Kelkit, 2019). Kentlerin kendine özgü kimliği küreselleşme süreci ile birlikte değişmeye ve birçok kentte benzeşmeye başlamıştır. Londra’da Big Ben-Westminster, Paris’te Eiffel Kulesi, Sydney’de Sydney Opera Binası (Mansour, 2015; Sağlık ve Kelkit, 2019), İtalya’da Pisa Kulesi, Agra’da Taç Mahal, Dubai’de Burç Halife, New York’ta Özgürlük Heykeli, Çin’de Çin Seddi ve İstanbul’daki birçok yapı kentsel kimlik tanımlayıcısı niteliğindedir (Şekil 1).



Şekil 1. Kente kimlik kazandıran dünya örnekleri

Geçmişte her bir kente kimlik kazandıran ayrı değerler bulunurken günümüzde, kentsel nüfus artışı sonucu ortaya çıkan gereksinimler ve sorunlar doğrultusunda kimlik değişmiş ya da bozulmuştur. Türkiye’de kentsel kimlik oluşumu farklı mimari fikir akımların etkisinde şekillenmiş ve farklı dönemlerden geçmiştir. Türkiye’nin kimlik oluşturma süreci ve sonrası çok çeşitlidir. Osmanlı döneminin ilk zamanlarında oluşturulan kimlik dünyaya örnek olurken sonraki süreçlerde Türk kimliği diğer ülkelerin akımlarının etkisinde kalmıştır.

Ülkemizde, 1920’lerden sonra başlayan planlı kentleşme ve çağdaş ulusal mimarlık çabaları ile 1950’lerden itibaren arsa sorununun oluşturduğu apartmanlaşmayla birlikte kentsel kimlik giderek değişmeye başlamıştır (Ekinci, 2005). 1980 sonrasında yaşanan göç ve hızlı kentleşme olguları kentin kimliğini önemli ölçüde etkilemiştir. 1984 sonrasında TOKİ tarafından üretilmeye başlanan toplu konutların ağırlıklı bir kısmının birbirini tekrarlayan cephe ve plan şemalarıyla inşa edilmesinin (Balamir, 2003) kent kimliğinde etkisi büyüktür. TOKİ’nin uyguladığı apartmanlar kentlerin kimliklerine göre özelleşmeden çoğu kentte aynı şekilde uygulanmakta ve bu durum kentlerin kimliklerinin bozulmasına yol açmaktadır.

Çalışma kapsamında kent kimliğini ele alan ulusal ve uluslararası literatür taranmış, ulusal literatürde kentler özelinde çalışmaların olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalar genellikle kentsel dönüşüm projelerinin ya da yeniden yapılanma sürecinin kent kimliği üzerindeki etkilerine, kentsel bellek, mekân, doku, kültür, kentli gibi konulara odaklanmakta olup, kent kimliğinin korunmasına yönelik önerileri içermektedir. Ek olarak kentteki meydanların ya da simgesel yapıların kent kimliğine etkisini araştıran çalışmalar da bulunmaktadır. Literatürde taranan kavramlar üzerinden sınıflandırma yapılarak aşağıda belirtilen üç konu üzerine odaklanılmıştır:

– **Kentsel kimlik teorileri, mekânsal kimlik, kentsel bellek, yerel mimari kavramı**

Bu kavramları ele alan aştırmacıların öncülerinden biri olan Lynch (1960) “Kent İmgesi” başlıklı kitabında, şehirlerin insanlar tarafından nasıl algılandığını ve zihinsel haritaların nasıl oluştuğunu inceleyerek “yollar, kenarlar/sınırlar, bölgeler, düğümler/odak noktaları ve işaretler” üzerinden mekânsal yapıyı vurgulamaktadır. Üretim tarzının değişmesiyle mekânın da değiştiğini belirten Lefebvre (1974)’ye göre mekân kavramı “toplumsal” olan ile “tarihsel” olanı, “kültürel” olan ile “zihinsel” olanı birbirine bağlamaktadır (Çınar, 2024). Lefebvre’nin ifade ettiği mekânsal üçlü “mekân temsilleri/tasarlanan mekân, mekânsal pratik/algılanan mekân ve temsil mekânları/yaşanan mekân”dan oluşmaktadır (Çınar, 2024). Halbwachs (1980)’a göre ise, kolektif hafıza geçmişin bir imajıdır ve grubun kendini toplam imajlar dizisiyle tanımasına imkân sağlamaktadır (Hasanov, 2016).

Hwang (2014) daha önce yapılmış olan kültür odaklı kentsel dönüşüm çalışmalarının örnek olay analizini yaparak, kentsel kimliğin nasıl oluşturulacağını ve kentsel dönüşüm aşamalarından nasıl geçileceğini araştırmaktadır. Manahasa & Manahasa (2020) çalışmasında kent kimliğinin kaybı üzerine söylemi yönlendiren, tarihi kentsel dokularda inşa edilen enformel yerleşimler ve yüksek katlı yapılarla karakterize edilen post-sosyalist bağlamında kentsel kimliği tanımlamayı amaçlamaktadır. Araştırma, Tiran örneklemini üzerinden fiziksel bileşeni belirlemek için kentsel dokuyu temsil eden unsurlar olarak kentsel katmanları ve konut tipolojilerini incelemektedir. Çalışmada, eski kentsel katmanların ve konut tipolojilerinin kentsel kimlik açısından önemli

olduğu, fiziksel yapılı çevre özellikleri ve kentle olumlu kimlikli ilişkileri nedeniyle daha güçlü bir kimlik sağladığı ortaya konmuştur. Buna karşılık, yeni post-sosyalist kentsel katman ve yüksek katlı konutlar daha düşük kimliklendirme sağlamaktadır (Manahasa & Manahasa, 2020). Belanche vd., (2021) çalışmalarında kentsel ve kırsal kimlik arasındaki yerel kimlik farklılıklarını duygusal, bilişsel, topluluk büyüklüğü, topluluk ürünleri, yaş gibi değişkenler açısından incelemişlerdir. Anastasiou vd., (2022) kent sakinlerinin kimlik kavramı üzerinden kentsel çekicilik algıları ile sosyo-demografik profilleri arasındaki ilişkiyi araştırmış; cinsiyet, yaş, aile durumu ve yaşam tarzı gibi algılarını etkileyen faktörleri incelemiştir (URL 10). Mamane (2023) çalışmasında, Ahmedabad'daki (Hindistan) konutların ve toplulukların oluşturdukları kimliği çeşitli açılardan ele almış; iki gayri resmi yerleşim yerinde analizler yaparak kamusal ve özel alanların mahalle canlılığı, ekonomik değişim, güvenlik, kimlik ve sosyal yaşamda önemli rol oynadığını ortaya koymuştur.

Yerel ekonomik politikalar nedeniyle kentsel gelişmelerin genellikle monoton ve standart bir imaj oluşturduğunu belirten Oktay (2002), hem teoride hem de dönüşümlerin olduğu Kıbrıs yerleşimleri örneğinde düzenleyici unsurlara odaklanarak kentsel kimliği araştırmaktadır. Kuzey Kıbrıs'taki şehirlerde kentsel dinamiklerin mekansal organizasyonun sosyal, kültürel ve morfolojik oluşumunu değiştirdiğini, mevcut kentsel dokunun yerel nitelikleri, yer duygusunu ve kimliği etkilediğini açıklamıştır. Yıldız vd., (2014), Konya örneklemini üzerinden kentsel ve mimari kimlik kavramlarını inceleyerek, kentin özgün kimliğinin oluşmasında ve değişimde yapıların rolünü vurgulamaktadır. Ünlü (2017) Mersin kentini sözlü tarih yöntemi ile değerlendirerek kentsel mekân ve kent kimliği sorunlarını tartışmaktadır. Kent belleği ve kentsel mekân arasındaki ilişkinin sağlıklı şekilde sürdürülmesiyle kentlerin geçmişten gelen kimliklerini koruyabilecekleri üzerinde durmuştur. Sağlık ve Kelkit (2019) kaynak araştırması ve anket uygulaması yöntemi ile Çanakkale'yi ele alarak, kente ilişkin kentsel kimlik kartı hazırlamıştır.

– *TOKİ projeleri, sosyal konutlar ve toplu konutların kentsel kimliğe etkisi*

Toplu konut ya da sosyal konutu ele alan kaynaklar çoğunlukla, alan çalışmaları, kentsel dönüşüm ve konut politikaları gibi konular üzerinde yoğunlaşmakta, kullanıcı memnuniyetini ölçerek farklı kültürlerdeki kullanıcıların kültürel etkileşimini ve bu etkileşimin kamusal ve sosyolojik etkilerini araştırmaktadır (Tutal ve Koç, 2023)

Kent kimliği kavramı genellikle kentsel dönüşüm uygulamaları ile birlikte ele alınmakta olup, Sağır (2014) çalışmasında kent kimliklerinin dönüşümlerini hedefleyen 'kentsel dönüşüm' uygulamalarından yola çıkarak, Pendik Belediyesi Velibaba Gecekondu Önleme Bölgesi ve Barbaros Hayrettin Paşa Caddesi Sosyal Konutları'nda mülakat yoluyla memnuniyet düzeyini ortaya koymuştur. Meydan Yıldız vd., (2022) Yozgat kentinde, kentsel dönüşümün nedenleri ve uygulama etapları ile kentsel kimliğe etkilerini yasal, yönetsel boyutta ve kenttaş katılımı doğrultusunda anket yöntemi kullanarak değerlendirmiştir.

– *Diyarbakır'ın kentsel gelişimi ve yerel kimliği*

Diyarbakır'ı değerlendiren çalışmalar genellikle tarihi bölge olan Suriçi (Kejanlı ve Dinçer, 2011), geleneksel konut dokusu, tarihi yapıların korunması, depremsellik (İmamoğlu, 2019), termal konfor (Çelik ve Yılmaz, 2023), parklar ve açık yeşil alanlar (Demir Kayan ve Biçen, 2023; Aydın ve Koç, 2024) gibi konulara odaklanmakta olup, Diyarbakır örnekleminde kent kimliğini ele alan çalışmalar az sayıda bulunmaktadır.

Gürhan (2016), Diyarbakır kent algısını değerlendirdiği çalışmasında Diclekent ve Metropol semtlerinde yapılan saha araştırması neticesine göre toplumsal sınıflar tarafından şekillenen kentsel mekânda ikili yapının olduğunu ortaya koymuştur. Biçen ve Vural (2023), tarihi Suriçi yerleşimi dışındaki gelişme bölgeleri olan Yenişehir, Bağlar ve Kayapınar ilçelerini değerlendirdiği araştırmasında Diyarbakır kentinin gelişiminde sosyo-ekonomik, kültürel ve siyasal faktörlerin mekansal ayrışmaya neden olduğunu, kentsel gelişim ve konut yapısını etkilediğini tespit etmiştir. Dağlı ve Çağlıyan (2021), Diyarbakır'ın 2000'li yıllardan itibaren yatayda ve dikeyde gelişim ve dönüşüm sürecinin hızlandığını, kentsel gelişim yönünün batı-kuzeybatı eksenli devam ettiğini belirtmiştir. Sezik (2018) ise Diyarbakır'ın Sur ilçesinde yapılan kentsel dönüşüm projelerini kent kimliği açısından değerlendirmiş; Suriçi'nde başarılı bir kentsel dönüşüm ve kent kimliğinin korunması amacıyla Diyarbakır'ı diğer kentlerden ayıran yapıların korunması gerektiğini belirtmiştir.

Kent kimliğini farklı açılardan ve farklı kent örnekleri üzerinden değerlendiren çalışmalar bulunmakla birlikte, Diyarbakır kentindeki kimlik değişimini ele alan çalışmalar sınırlı kalmaktadır. Özellikle 1960'lı yıllarda Kevin Lynch'in kent imgesine odaklanmasıyla birlikte, konu araştırmacıların ilgisini çekmiş, mekân ve kültür etkileşimi üzerinde durulmuştur. Yapılan çalışmalar genellikle kentsel mekân ile kültür, kimlik ve toplum arasındaki ilişkiye yoğunlaşmaktadır. Fiziksel mekân toplumun sosyo-ekonomik yapısından etkilenirken, kentin dönüşüm ve gelişim süreçleri kentsel kimliği değiştirmektedir.

2. MATERYAL VE YÖNTEM

Çalışma alanı olarak belirlenen Diyarbakır ili doğuda Batman, kuzeydoğuda Muş, kuzeyde Bingöl ve Elazığ, kuzeybatıda Malatya, batıda Adıyaman, güneybatıda Şanlıurfa ve güneyde Mardin illeri ile sınırlandırılmıştır (Şekil 2). Çalışma kapsamında Yenişehir ilçesinde yer alan Şilbe toplu konutları, Kayapınar ilçesinde bulunan Çölgüzeli toplu konutları ile Maliye konutları ele alınarak, kent kimliğine uygunluğu değerlendirilmiştir.



Şekil 2. Çalışma alanının konumu (URL 11, URL 12)

Literatürde yapılan araştırmalar çoğunlukla saha çalışması, anket ve mülakata dayanmakta, sonuçlar analiz edilerek kent kimliği üzerine çıkarımlarda bulunmaktadır. Çalışmada nitel araştırma tekniklerinden veri ve metin analizi yöntemleri kullanılmış, yerinde gözlem ve fotoğraflama tekniklerinden yararlanılmıştır. Değerlendirmeler sonucu elde edilen veriler tablolaştırılarak, toplu konut alanları ile yerel kimlik karşılaştırılmıştır. Çalışma kapsamında öncelikle Diyarbakır'ın tarihsel gelişimi ve yerel kimliği ele alınmış, Sağlık ve Kelkit (2019)'ın Çanakkale için oluşturdukları kent kimlik kartı, Diyarbakır için hazırlanmıştır. İncelenen toplu konut alanları “kat planı, kat yüksekliği, malzeme, cephe özellikleri, pencere boyutları, kapı, balkon, kemer ve eyvan, renk, bahçe özellikleri ve sokak görünümü” açısından karşılaştırılarak geleneksel konut dokusuyla benzerlik gösterip göstermediği ortaya konmuştur.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde Diyarbakır'ın kentsel gelişimi ele alınarak yerel kimliği değerlendirilmiş ve bu bağlamda toplu konut uygulamalarının yerel kimliğe uygunluğu irdelenmiştir.

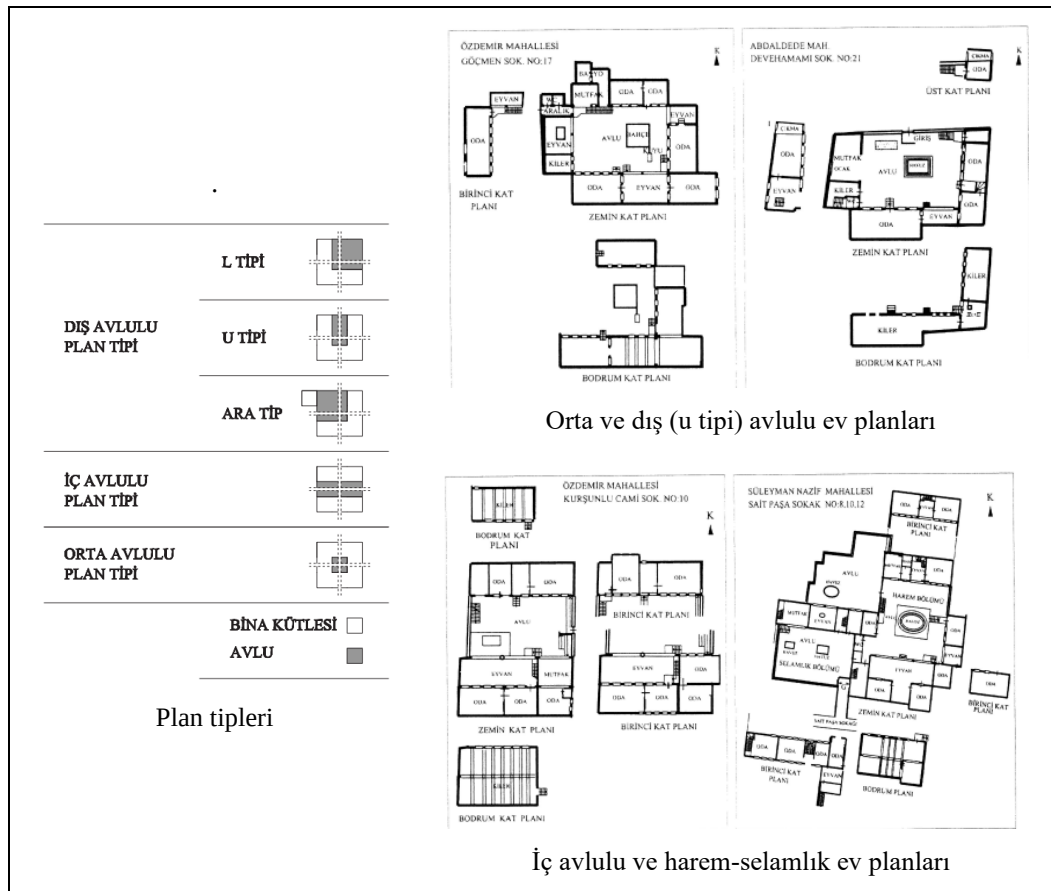
3.1. Diyarbakır'ın Kentsel Gelişimi ve Yerel Kimliği

Diyarbakır'ın ilk yerleşim yeri olarak bilinen Suriçi bölgesinde yer alan İçkale, burçlar, anıtsal yapılar, geleneksel konut dokusu gibi tarihi ve kültürel değerler çeşitli medeniyetlerin izlerini taşımakla birlikte, o döneme ait kimlikleri yansıtmaktadır. Kuzey-güney doğrultulu uzanan Dicle Nehri'nin varlığı, verimli toprakları, stratejik ve jeopolitik konumu nedeniyle birçok medeniyetin yaşam sürdüğü kentlerden biri olan Diyarbakır'da kentsel doku, bu devletlere ait ekonomik, politik, sosyal ve kültürel özellikler ile şekillenmiştir (Kejanlı ve Dinçer, 2011). Kentin güneybatısında Karacadağ volkanik dağının bulunmasıyla geniş bazalt platoların mevcudiyeti geleneksel dokuda bazalt taşının kullanımını sağlayarak belirleyici bir kimlik unsuru olmuştur. XIX. yy'den itibaren Türkiye genelinde görülen modernleşme hareketleri Diyarbakır'da da yaşanmış, tarihi kentsel doku ve onu çevreleyen kalenin özgün yapısı etkilenmiş (Kejanlı ve Dinçer, 2011), kent kimliğinde bozulmalar başlamıştır.

1940'lı yılların ortalarından itibaren Diyarbakır, aldığı göçlerden ötürü tarihi surların çevrelediği merkezden sur dışına çıkarak genişlemiştir (Halifeoğlu ve Dalkılıç, 2011). Arslan (1999), 1963-1973 döneminde Yenişehir ilçesinde değişimin yaşandığını ve müstakil bahçeli konutların yıkılıp yerine çok katlı konutların yapıldığını belirtmektedir (Biçen ve Vural, 2023). Emlak ve Eytam Bankası'nın kurulması ve Sosyal Güvenlik Kurumu ile konut kredilerinin verilmesi, Kat Mülkiyeti Kanunu gibi yasal/yönetmelik ve ekonomik değişimler ile göç alan kentte çok katlı konut yapılaşmaları artmıştır (Biçen ve Vural, 2023). Günümüzde kent, batıya ve kuzey batıya doğru gelişme göstermekte, Diyarbakır'ın geleneksel mimarisine ve kimlik dokusuna uygun olmayan çok katlı konut, plaza, rezidans gibi projeler yapılmaya devam etmektedir.

Yerel kimlik iklime, coğrafyaya, kültür ve geleneklere göre değişkenlik göstermektedir. Diyarbakır'ın sıcak-kuru iklime sahip olması avlulu evlerin ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Diyarbakır geleneksel evlerinde avlu evin merkezinde yer almakta ve mekânlar arasındaki geçişler avlu ile sağlanmaktadır. Evlerin planları dikdörtgen, kare ya da yamuk olup, avlu etrafında yer alan farklı cephelere yöneltilmiş bir, iki veya üç katlı bölümlerden oluşmaktadır (Özbudak Akça vd., 2017). Genellikle büyük ve zengin ailelerin evleri harem ve selamlıktan oluşmaktadır. Bu bölümler iki ayrı ev olarak düşünülüp iki ayrı sokak kapısına açılmakta ve aradaki bağlantı kapılarla sağlanmaktadır (Yıldız, 2011). Bir, iki ya da üç katlı bina kütlelerinin zemin katında mutfak, tuvalet, ahır ve çok ender banyo gibi servis mekânları yanında havuzlu eyvanlar ve odalar gibi çok amaçlı yaşama mekânları, üst katta ise odalar, eyvanlar yer almaktadır (Yıldız, 2011). Her evde bulunan bodrum katı depo ve kiler olarak kullanılmıştır (Yıldız, 2011).

Avlulu evlerde bulunan bahçeler, havuzlar, çeşmeler, evlerin sosyal ve kültürel yaşama katkısı açısından önemlidir. Büyük ailelerin bir arada yaşadığı evlerde, odalar genellikle etrafı açık bir avluya bakacak şekilde tasarlanmış ve evlerin plan tipleri avluya göre şekillenip adlandırılmıştır. Geleneksel Diyarbakır evlerinde dış avlulu (L tipi, U tipi, Ara tip), iç avlulu ve orta avlulu plan tipleri bulunmaktadır (Bekleyen, 1993; Dalkılıç ve Bekleyen, 2011) (Şekil 3). Evlerin oluşumunda başlıca eğilim, sokak-avlu geçişinde ara hiyerarşik dizgeyi oluşturan kapı ve giriş aralığının tasarlanması ve kültürün getirdiği mahremiyetin sağlanmasıdır (Dalkılıç ve Bekleyen, 2011).

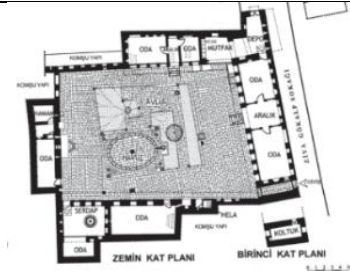
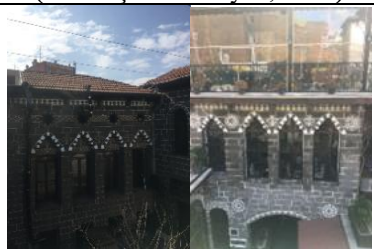


Şekil 3. Geleneksel Diyarbakır evlerinde plan tipleri (Dalkılıç ve Aksulu, 2001; Dalkılıç ve Bekleyen, 2011)

Tasarımlarda iklimsel olarak rüzgâr ve güneşin yönlerine bakılarak odaların konumları düzenlenmiştir. Sıcak ve soğuk zamanlarda iklimin olumlu etkilerinden faydalanmak ve olumsuz etkilerinden kaçınmak için yapılan tasarımlar yörenin kendine özgü bir kimlik oluşturmaya yol açmıştır. Ayrıca, yöreye özgü bazalt taş

malzemesi, geleneksel konut dokusuna kimlik katan önemli değerlerden biridir. Diyarbakır'daki avlulu mekân düzenlenmeleri iklimin yanı sıra mahremiyet önlemlerinin izlerini taşımakta, dolayısıyla geleneksel konutların pencereleri, komşu avlularına ya da pencerelerine doğrudan yönlendirilmemektedir (Bekleyen, 2019) (Tablo 1).

Tablo 1. Geleneksel Konutların Özellikleri

Özellik	Açıklama	Görsel
Plan	Geleneksel evlerde avlulu planlar dış (l, u ve ara tip), iç ve orta avlulu plan tiplerinde tasarlanmıştır.	 Cahit Sıtkı Tarancı evi /Orta avlulu plan tipi (Dalkılıç ve Bekleyen, 2011)
Kat yüksekliği	Geleneksel konutlar az katlı olup, çoğunlukla 2 veya 3 kat şeklindedir.	
Malzeme	Geleneksel konutlarda malzeme olarak çoğunlukla bazalt taşı, yer yer ahşap, kerpiç, metal, alçı, tuğla kullanılmıştır.	
Cephe özellikleri	Cephede bazalt taşından yapılan kemerler kullanılmaktadır.	
Pencere boyutları	Geleneksel konutlarda mahremiyet açısından üst katlarda küçük boyutlu pencereler kullanılmıştır. Alt katlarda da pencereler kullanılmaktadır. Alt katlardaki bu pencereler avluya bakan pencereler olduğu için mahremiyet açısından boyutuyla ilgili bir sınırlama görülmemektedir.	
Kapı	Geleneksel konutlarda kapılar avlu kapısı ve iç mekânların kapısı olarak ayrı şekillerde ve farklı boyutlarda düzenlenmiştir.	

Balkon Geleneksel konutlarda balkon çok görülmemekle birlikte bazı evlerde çıkmalar balkon olarak kullanılmıştır. Geleneksel konutlarda çok fazla balkon birimine ihtiyaç duyulmamaktadır. Çünkü yapılar az katlı ve avlulu bir sistemle tasarlanmıştır.	
Kemer ve eyvan Avlu içinde kemer ve eyvan yaygın olarak bulunmaktadır.	
Renk Geleneksel konutlarda renk bazalt taşının yapısı gereği gri ve siyahtır. Cephede yapılan süslemelerde genel olarak beyaz renk kullanılmıştır.	
Bahçe özellikleri Bahçe yerine avlu kullanımı hâkimdir.	
Sokak görünümü Geleneksel sokak dokusu dar ve yapılar birbirine yakın şekilde konumlanmasına rağmen mahremiyet düşünülmüştür.	

Ancak, artan nüfusun gereksinimleri doğrultusunda şekillenen kentsel dokudaki değişim kent kimliğini etkilemiştir. Tarihi kent kimliği yerini, modern yapılaşmanın olduğu bölgelerde yeni oluşumlara bırakmıştır. Diğer kentlerde olduğu gibi Diyarbakır'da da modern yapıların inşasıyla zamanla kentsel kimlikte önemli bir yer tutan avlulu ev sistemlerinin üretimi bırakılmıştır. Ekinciler Caddesi, Diclekent Bulvarı, Dünya Kavşağı, Kent Meydanı, Dağkapı Meydanı gibi odak noktaları kente kimlik kazandırmaya başlamıştır. Diyarbakır'ın kimlik oluşumunda tarihi bölge olan Suriçi ve tarımsal faaliyetlerin yürütüldüğü Hevsel Bahçeleri büyük öneme sahip olup, 2015 yılında "Diyarbakır Surları ve Hevsel Bahçeleri" olarak UNESCO Dünya Kültür Mirası listesine dâhil olmuştur (Tablo 2). Hevsel Bahçeleri, Osmanlı Dönemi'nde sebze ve meyve üretiminin yapıldığı, arazilerin çevresinin dutluklar ile çevrildiği ve ipekçiliğin yapıldığı bir alan iken, ipekçiliği yapan çoğu gayrimüslim nüfusun kentten göçmesi ile ipekçilik azalmış ve Cumhuriyetle birlikte dutluklar yerini çoğunlukla sebze ve meyve üretimine bırakmıştır (Abakay, 2011; Aydoğdu ve Koç, 2023). Kentin bütün sebze-meyve ihtiyacının 1960'lı yıllara kadar Hevsel Bahçeleri'nden karşılandığı (Aydoğdu ve Koç, 2023), günümüzde turizme yönelik çalışmaların artması ve ekonomik sorunların yaşanmasıyla tarımsal faaliyetlerin azaldığı bilinmektedir. Zamanla kentin yeni gelişim alanlarındaki caddeler, meydanlar, kavşaklar, alışveriş merkezleri önem kazanarak yeni kimlik içinde yer almaya başlamıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Diyarbakır Kent Kimliğini Oluşturan Fonksiyonlar

Kimlik Tipi	Tarih Kenti (Suriçi)		Tarım Kenti (Hevsel Bahçeleri)	
	 (URL13)		 (URL 14)	
Kent Yolları	Tekel Caddesi		Diclekent Bulvarı	
	 (URL 15)		 (URL 16)	
Kentsel Odak Alanları	Dünya Kavşağı		Ekinciler Caddesi	
	 (URL 18)		 (URL 17)	
Alışveriş Merkezleri	Kent Meydanı		Dağkapı Meydanı	
	 (URL 19)		 (URL 20)	
Alışveriş Merkezleri	Ceylan Avm		Forum Avm	
	 (URL 21)		 (URL 22)	
Alışveriş Merkezleri	Winstown Avm		Ninova Avm	
	 (URL 23)		 (URL 24)	

3.2. Diyarbakır'daki Toplu Konut Uygulamalarının Kent Kimliğine Etkisi

Kentte olan nüfus artışı karşısında yapılaşmanın sur dışına kaymasıyla, konut ihtiyacını gidermek üzere Emlak Bankası ve kooperatifler aracılığıyla Yenişehir ilçesinde ilk sosyal konutlar da yapılmaya başlanmıştır. Emlak Bankası 1954 yılında Diyarbakır'da bahçe içinde tek ve bitişik nizamda 82 konut inşa etmiştir (Alsaç 1993; Alkışer ve Yürekli 2004). Emlak Bankası Evleri, batı surlarının hemen bitişiğinde Çift Kapı adıyla bilinen yerde Diyarbakır iklimine ve mimarisine uygun olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiştir (Şekil 3). Yine aynı yıllarda Diyarbakır'ın ilk toplu konut örneklerinden sayılan "Havacılar Kooperatif Evleri" Ofis bölgesinde şimdiki Ekinciler Caddesi'nin güneyinde Stadyum yolu ile TMO Siloları arasında iki sıralı, tek katlı bahçeli olarak inşa edilmiştir" (Koç, 2018).

Diyarbakır'daki ilk sosyal konut uygulamaları az katlı ve bahçeli iken, zamanla yapılarda kat adetleri artmış ve günümüzde çoğunlukla site şeklinde konut üretimi hızlanmıştır. Konutlar giderek yerel kimlik özelliklerinden uzaklaşmış, diğer kentlerdeki uygulamalarla benzeşmiştir. Diyarbakır'da Toplu Konut İdaresi tarafından yapılan ilk konut uygulaması 1994 yılında Şilbe toplu konut alanı olmuş, sonrasında konut üretimi devam etmiş, 2005 yılında Üçkuyular, 2014 yılında Memur-sen, 2018 yılında Çölgüzeli toplu konut alanı inşa edilmiştir. Günümüzde de etaplar halinde özellikle Üçkuyular'da konut üretmeye devam etmektedir.

Çalışmada Şilbe, Maliye ve Çölgüzeli toplu konut alanı detaylı olarak ele alınmakta, kent kimliğine uygunlukları değerlendirilmektedir.

3.2.1. Şilbe Toplu Konut Alanı

Yenişehir ilçesi Şilbe Mahallesinde bulunan Toplu Konut İdaresi tarafından 1994 yılında yapımına başlanan ve 3 etapta tamamlanan Şilbe Toplu Konut Yerleşkesinde toplamda 3586 konut, rekreasyon alanları ve hizmet birimleri yer almaktadır. (Özyılmaz, 2022) (Şekil 4).



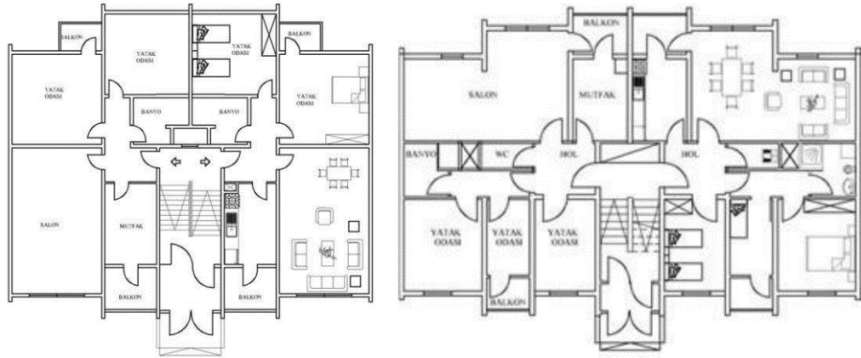
Şekil 4. Şilbe toplu konut alanının genel görünümü

Şilbe Toplu Konut alanında çocuk oyun alanları, oturma ve dinlenme alanlarından oluşan yeşil alanlar, bina önlerinde araba park yerleri bulunmaktadır (Şekil 5).

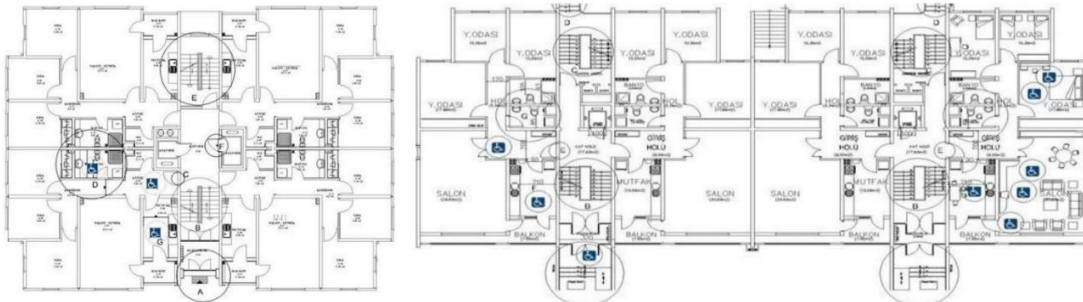


Şekil 5. Şilbe Toplu konut alanındaki yeşil alanlar

Şilbe Toplu Konut alanındaki yapılar 80 m², 100 m² ve 130 m² büyüklüklerinde 2+1 ve 3+1 plan şemaları olarak tasarlanmıştır (Şekil 6). Z+3 ve Z+4 şeklindeki yapıların balkon alanları sınırlıdır.



1. Etap B (80 m²) ve C Tipi (100 m²),



2. Etap ve 3.Etap K (100 m2) ve D Tipi (130 m2)

Şekil 6. Şilbe toplu konut alanındaki konut planları (Özyılmaz, 2022)

TOKİ'nin diğer kentlerde uyguladığı projelerle benzer niteliklere sahip konut örneklerindendir. Konutlar boyut, kat adedi, plan şeması ve cephe sistemleri ile kent kimliğini yansıtmamaktadır.

3.2.2. Maliye Konutları

Kayapınar ilçesinde bulunan Maliye Konutlarında 546 adet konut yer almaktadır. 3 etaptan oluşan toplu konut alanının 1. etabında 6 bina, 2. etabında 37 bina, 3. etabında ise 26 bina yer almaktadır. Her etapta açık ve kapalı otoparklar, basketbol sahaları, çocuk oyun alanları ve oturma alanları ile cami bulunmaktadır (Şekil 7-8-9).



Şekil 7. Maliye konutlarının genel görünümü



Şekil 8. Maliye konutlarındaki çocuk oyun alanları ve basketbol sahaları



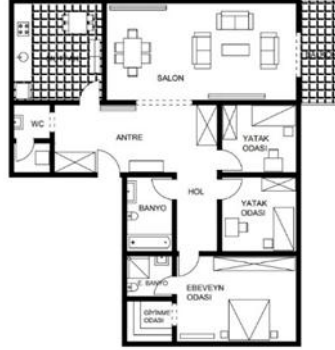
Şekil 9. Maliye konutlarındaki cami örnekleri

Diyarbakır'da bulunan diğer toplu konut alanlarından farklı olarak Maliye Konutlarında açık otoparkın yanı sıra bodrum katlarında kapalı otopark bulunmaktadır (Şekil 10).



Şekil 10. Konutlarda bulunan kapalı ve açık otopark alanları

Kat sayısı çevredeki yapılara kıyasla daha az olup, kat adedi Z+4, Z+6 ve Z+7 şeklindedir. 277 konutun bulunduğu 1. etapdaki konutların 217'si 2+1, 60'ı 3+1 olarak uygulanmıştır. Plan şeması TOKİ'nin kullandığı diğer planlardan farklıdır. TOKİ'nin genellikle her kentte uyguladığı dar ve küçük salonlu plan şeması bu konutlarda kullanılmamış, geniş salon ve yatak odaları tasarlanmış, antre ve holün boyutları daha büyük düzenlenmiştir (Şekil 11). Ebeveyn yatak odasında bulunan giyinme odası ve ebeveyn banyosu diğer TOKİ plan şemalarında görülmeyen birimlerdir.



Şekil 11. Maliye konutlarının plan şeması

Cephelerde zemin katlarda taş kaplamalar ve dış cephelerde kabartmalı duvar süslemeleri kullanılarak geleneksel konut dokusu cephelerine benzetilmeye çalışılmıştır (Şekil 12).



Şekil 12. Maliye konutlarının cephe detayları

Maliye Konutlarının cephesinde kullanılan renk ve süslemeler kent kimliğine olumlu katkı sunmuştur. Diyarbakır'ın geleneksel konutlarına özgü yerel malzeme, form ya da plan yapısı kullanılmamıştır. Ancak, bazı araştırmacılar yerel kimliğin modernleştirilmiş şekliyle en uygun sosyal konut olduğunu düşünmektedirler.

3.2.3. Çölgüzeli Toplu Konut Alanı

Çölgüzeli Toplu Konut alanı Kayapınar ilçesi Çölgüzeli Mahallesi'nde konumlanmaktadır. Toplu konut alanında çocuk oyun alanları, cami ve otopark alanları ile yakın çevrede eğitim tesisleri bulunmaktadır (Şekil 13-14).



Şekil 13. Çölgüzeli toplu konut alanının genel görünümü



Şekil 14. Çölgüzeli toplu konut alanında otoparklar

Farklı etaplardan oluşan Çölgüzeli Toplu Konut alanında Z+5 şeklindeki 34 blokta 87 m² ve 146 m² büyüklüklerinde 2+1 ve 3+1 seçeneklerinde 816 daire bulunmaktadır. Çölgüzeli toplu konut alanında diğer TOKİ projelerinin plan yapısı kullanılmıştır. Birimlerin boyutlarına bakıldığında, TOKİ konutlarında kullanılan büyüklüklerin olduğu görülmektedir (Şekil 15).



Şekil 15. Çölgüzeli toplu konut uygulamalarının plan şemaları (URL 21)

Ülke genelindeki diğer toplu konut alanları ile benzer nitelikler taşımakta olup, cephe tasarımlarında yöresel mimariye, kent kimliğine hitap eden yaklaşımlar görülmemektedir.

4.TARTIŞMA

Günümüzde, genellikle geçmişten gelen kimlikler düşünülmeden ihtiyaçlar ve modernleşmeye uygun şekilde yapılar inşa edilmektedir. Dolayısıyla, birbirine benzeyen ve birbirinden ayırt edilmesi zor, özgün doku ile uyumlu olmayan kentsel doku oluşmaktadır. Diyarbakır kenti de benzer süreçten geçmekte, barınma ihtiyacı çok katlı konutlar ya da güvenli siteler şeklinde karşılanmaya çalışılmaktadır. Çalışmada, çok katlı konutun kentte hâkim yapı türü haline geldiği ve konut için mekânsal düzenlemelerin değişim gösterdiği, geleneksel konuttan farklılaştığı tespit edilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Diyarbakır'daki Toplu Konut Alanlarının Karşılaştırması

Özellik	Şilbe Toplu Konut Alanı	Maliye Konutları	Çölgüzeli Toplu Konut Alanı
Plan	Dörtgen formu plan şeması bulunmaktadır.	Dörtgen formu plan şeması bulunmaktadır.	Dörtgen formu plan şeması bulunmaktadır.
Kat yüksekliği	Z+3 ve Z+4 katlı olarak tasarlanmıştır.	Z+4, Z+6 ve Z+7 katlı olarak tasarlanmıştır.	Z+5 katlı olarak tasarlanmıştır.
Malzeme	Betonarme yapı malzemesi kullanılmıştır.	Betonarme yapı malzemesi kullanılmıştır.	Betonarme yapı malzemesi kullanılmıştır.

Cephe özellikleri	Cephede geleneksel konutlarla benzerlik bulunmamaktadır. Cephelerde süslemelere yer verilmemiştir.	Cephede bulunan pencerelerin boyutları ve kullanılan bazı süsleme elemanları ile geleneksel konutlara kısmen benzemektedir. Cephelerde zemin katlarda taş kaplamalar ve kabartmalı duvar süslemeleri kullanılmıştır.	Cephede geleneksel konutlarla benzerlik bulunmamaktadır. Cephelerde süslemelere yer verilmemiştir.
Pencere boyutları	Bazı odaların pencereleri küçük boyutlu yapılmış, oturma alanı gibi alanlarda büyük açıklıklı pencereler kullanılmıştır.	Bazı odaların pencereleri küçük boyutlu yapılmış, oturma alanı gibi alanlarda büyük açıklıklı pencereler kullanılmıştır.	Merdiven boşluklarının olduğu alanda cephede yuvarlak formu pencerelerin kullanılması diğer konutlardan kısmen farklılaşmasını sağlamıştır.
Kapı	Kapı boyutları bazı geleneksel evlerin kapılarıyla kısmen uyumludur. Ancak geleneksel evlerde kullanılan motifli kapılar günümüzde kullanılmamakta, malzeme ve renk açısından benzerliği bulunmamaktadır.	Kapı boyutları bazı geleneksel evlerin kapılarıyla kısmen uyumludur. Ancak geleneksel evlerde kullanılan motifli kapılar günümüzde kullanılmamakta, malzeme ve renk açısından benzerliği bulunmamaktadır.	Kapı boyutları bazı geleneksel evlerin kapılarıyla kısmen uyumludur. Ancak geleneksel evlerde kullanılan motifli kapılar günümüzde kullanılmamakta, malzeme ve renk açısından benzerliği bulunmamaktadır.
Balkon	Balkon birimleri geleneksel konutlardaki balkon kullanımı ile benzer değildir.	Balkonlar boyut olarak geleneksel konutlardaki balkon kullanımına kısmen benzemektedir.	Balkon birimleri geleneksel konutlardaki balkon kullanımı ile benzer değildir.
Kemer ve eyvan	Geleneksel konutlarda olan kemer ve eyvan kullanılmamıştır.	Geleneksel konutlarda olan kemer ve eyvan kullanılmamıştır.	Geleneksel konutlarda olan kemer ve eyvan kullanılmamıştır.
Renk	Geleneksel konutlarda kullanılan renklerle uyumlu değildir.	Geleneksel konutlarda kullanılan gri ve beyaz renk kullanılmıştır.	Geleneksel konutlarda kullanılan renklerle uyumlu değildir.
Bahçe özellikleri	Müstakil bahçe bulunmayıp, apartmanlarda yaşayanlar tarafından kullanılan belli büyüklükte ön bahçeler, ortak kullanılan çocuk oyun alanları, kamelyalar gibi oturma birimleri bulunmaktadır.	Müstakil bahçe bulunmayıp, apartmanlarda yaşayanlar tarafından kullanılan belli büyüklükte ön bahçeler, ortak kullanılan çocuk oyun alanları, kamelyalar gibi oturma birimleri bulunmaktadır.	Müstakil bahçe bulunmayıp, apartmanlarda yaşayanlar tarafından kullanılan belli büyüklükte ön bahçeler, ortak kullanılan çocuk oyun alanları, kamelyalar gibi oturma birimleri bulunmaktadır.
Sokak görünümü	Geleneksel evlerdeki dar sokaklar ve kent kimliği açısından uyum bulunmamaktadır. Yollar geniş ve düzenli olup, bisiklet yolu bulunmamaktadır. Yaya yolu bulunmaktadır.	Geleneksel evlerdeki dar sokaklar ve kent kimliği açısından uyum bulunmamaktadır. Yollar geniş ve düzenli olup, bisiklet yolu bulunmamaktadır. Yaya yolu bulunmaktadır.	Geleneksel evlerdeki dar sokaklar ve kent kimliği açısından uyum bulunmamaktadır. Yollar geniş ve düzenli olup, bisiklet yolu bulunmamaktadır. Yaya yolu bulunmaktadır.

Toplu Konut İdaresi'nin yerel mimariye yönelmesi, sosyo-ekonomik ve teknolojik gelişmeler, kullanıcı gereksinimlerinin değişmesi gibi nedenlerle günümüzde uygulamalarda çeşitlilik giderek artmaktadır. Bu bağlamda incelenen toplu konut alanlarından Şilbe ve Çölgüzeli toplu konut alanı "Kimlikten Uzak Standartlaşma"nın, Maliye Konutları ise "Geleneksel ve Modern Unsurlarda Bütünleşme"nin olduğu uygulamalar şeklinde sınıflandırılabilir.

Diyarbakır geleneksel konut dokusunun oluşum şeklinin yanı sıra, farklı kentlerde kent kimliğini ele alan çalışmalar kültür ve mekan arasındaki ilişkiyi vurgular niteliktedir. Dolayısıyla fiziksel ve ekonomik yapıya ek olarak, sosyal dokuyla uyumlu toplu konut üretimi önem taşımaktadır.

5.SONUÇ

Çalışma kapsamında incelenen alanlarda genel olarak kent kimliğine dikkat edilerek tasarım ve düzenleme yapılmadığı görülmektedir. İncelenen toplu konut alanlarındaki konutlara ait plan şeması, kat yüksekliği, malzeme, cephe, pencere ve kapı özelliklerinin değiştiği, geleneksel konutlarda yaygın olmayan balkon kullanımının ihtiyaçlar gereği yaygınlaştığı, Maliye Konutları'nda farklı balkon formunun olduğu, kemer ve eyvanın bulunmadığı, renk olarak Maliye Konutları dışında geleneksel konutlarla benzerlik olmadığı, geçmişteki avlu kullanımının yerini ortak kullanılan bahçe ve park alanlarına bıraktığı, sokak dokusunun farklılaştığı ortaya konmuştur. Geleneksel sokak dokusunu oluşturan organik sokak yerini ızgara sisteme bırakmıştır.

Günümüz şartlarında avlulu plan tipinin sağladığı parametreler modern yapılarda kısmen sağlandığından bu yapılarda avlu kurgulanmamıştır. Geleneksel konutlarda özellikle sıcaklık ve hakim rüzgar yönü gibi iklimsel parametreler ile toplumsal özellikler dikkate alınarak tasarım yapılmış olmasına karşın, çalışma alanında bu tür özellikler göz ardı edilmiş ve teknolojinin getirdiği kolaylıklarla çözülmeye çalışılmıştır. Geleneksel plan tiplerine bakıldığında merkezde avlu bulunurken, dikey yapılaşmanın artmasının bir sonucu olarak günümüzde tasarlanan çok katlı yapılarda merkezde asansör ve merdiven çekirdeği yer almaktadır.

Maliye Konutları, TOKİ'nin yapmış olduğu konutlar arasında Diyarbakır kent kimliğine daha uygun yapılaşma olarak değerlendirilirken, Şilbe ve Çölgüzeli toplu konutlarının kent kimliğiyle uyumlu olmadığı gözlemlenmiştir. Maliye Konutları'nda kullanılan renkler ve cephe süslemeleri ile geleneksel dokudan izler yansıtılmaya çalışılmıştır.

Diyarbakır geleneksel dokusunun iyi yönlerinin alınarak, modernlikle ve günümüz teknolojisiyle sentezlenerek oluşturulan cephe tasarımlarının ve planların kent kimliğine olumlu katkı sunulacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, kent kimliğinin korunması amacıyla planlama çalışmalarında ekonominin gerekleri yerine getirilirken, ekolojik, sosyal, kültürel ve estetik boyutların kent kimliğine uygunluğuna yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abakay, M. A. (2011). Tarihten bugüne Eşel bahçeleri. Türkiye Yazarlar Birliği. <https://www.tyb.org.tr/tarihten-bugune-esfel-bahceleri-2839yy.htm>. (Erişim tarihi: 12 Haziran 2022)
- Alkışer, Y. & Yürekli, H. (2004). Türkiye’de devlet konutunun dünü, bugünü, yarını, *İTÜ Dergisi, a:Mimarlık, Planlama, Tasarım*, 3(1); 63-74.
- Alsaç, Ü. (1993). Türk kent düzenlemesi ve konut mimarlığı, İletişim Yayınları.
- Anastasiou, D., Tasopoulou, A., Gemenetzi, G., Gareiou, Z., & Zervas, E. (2022). Public's perceptions of urban identity of Thessaloniki, Greece. *Urban Design International*, 1-25.
- Arslan, R. (1999). Diyarbakır kentinin tarihi ve bugünkü konumu, Diyarbakır müze şehir (Der: Ş. Beysanoğlu, M. S. Koz, E. N. İşli), Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Aydın, E., & Koç, C. (2024). Diyarbakır kentindeki parklarda kullanıcı memnuniyetinin değerlendirilmesi. *Nevşehir Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 13(2), 11-25. <https://doi.org/10.17100/nevbittek.1588997>
- Aydoğdu, R., & Koç, C. (2023). Hevsel Bahçeleri’nin kentsel tarım alanı olarak değerlendirilmesi. *COMU Journal of Agriculture Faculty*, 11(2), 212-228. <https://doi.org/10.33202/comuagri.1331382>
- Balamir, A. (2003). Çağdaş mimarlık mimari kimlik temrinleri II: Türkiye’de modern yapı kültürünün bir profili, *Mimarlık*, 314. <https://web.archive.org/web/20200908112715/http://www.mimarlarodasi.org.tr/mimarlikdergisi/index.cfm?sayfa=mimarlik&DergiSayi=26&RecID=260> (Erişim: 20.09.2024).
- Bekleyen, A. (2019). Geleneksel konut mimarisindeki avlulu mekân örgütlenmesinin günümüzdeki yorumları. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 12(1), 1-13.
- Bekleyen, A. (1993). Eski Diyarbakır evlerinin kitlesel biçimlenmesini etkileyen asal etmenlerin belirlenmesi, [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Belanche, D., Casalo, L. V., & Rubio, M. Á. (2021). Local place identity: A comparison between residents of rural and urban communities. *Journal of Rural Studies*, 82, 242-252.
- Biçen, A., & Vural, S. (2023). Kent ve konut üzerine betimsel analiz: Diyarbakır örneği. *Kent Akademisi*, 16(3), 1639-1665. <https://doi.org/10.35674/kent.1269970>
- Çelik, M., & Yılmaz, H. (2023). Diyarbakır kent merkezi termal konforunun belirlenmesi. *Turkish Journal of Agricultural and Natural Sciences*, 10(4), 770-780. <https://doi.org/10.30910/turkjans.1251560>
- Çınar, R. (2024). Lefebvre’nin mekânsal üçlü kuramı bağlamında iktidarın kentsel mekânla ilişkisi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 30-43. <https://doi.org/10.20493/birtop.1414752>
- Dağlı, D., & Çağlıyan, A. (2021). Kentsel gelişim ve dönüşüm sürecinin belirlenmesi: Diyarbakır örneği. *International Journal of Geography and Geography Education*, (43), 212-234. <https://doi.org/10.32003/igge.819481>
- Dalkılıç N., & Aksulu I. (2001). Diyarbakır kenti, geleneksel konut mimarisi. *Gazi Sanat Dergisi*, (2), 53-70.
- Dalkılıç, N., & Bekleyen A. (2011). Geçmişin günümüze yansıyan fiziksel izleri: Geleneksel Diyarbakır evleri, *Medeniyetler Mirası Diyarbakır Mimarisi* (ss. 373-419). Yıldız, İ. (Ed.). (1. Baskı). Diyarbakır Valiliği Kültür ve Sanat Yayınları.
- Demir Kayan, H., & Biçen, A. (2023). Diyarbakır kent merkezinin aktif açık-yeşil alanlarının yeterliliğine yönelik bir değerlendirme. *GRID - Architecture Planning and Design Journal*, 6(2), 411-441. <https://doi.org/10.37246/grid.1099696>
- Ekinci, O. (2005). Kentler ve mimarlık, <https://v3.arkitera.com/h2720-kentler-ve-mimarlik.html> (Erişim:20.09.2024).
- Gürhan, N. (2016). Diyarbakır kent algısı üzerine bir araştırma. *Şarkiyat* 8(2), 921-941.
- Halbwachs, M. (1980). *The collective memory*. Francis j. ditte ve vida yazdi ditte (Çev.). New York: Harper & Row.
- Halifeoğlu, F. M., & Dalkılıç, N. (2011). Diyarbakır’da 1950-1970 döneminde inşa edilen idari yapılar, *Mimarlık Dergisi*, 361, 74-84.
- Hasanov, B. (2016). İbn Haldun’da asabiyet kavramı – Maurice Halbwachs’ın “kolektif hafıza” kavramı ile bir karşılaştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59). <https://doi.org/10.17755/esosder.263245>
- Hwang, K.H. (2014). Finding urban identity through culture-led urban regeneration, *Journal of Urban Management*, 3 (1/2), 67-85.
- İmamoğlu, M. Ş. (2019). Diyarbakır il merkezi ve çevresinin deprenselliği ve zemin özellikleri. *DÜMF MD*, 10(2), 697-707.
- Kejanlı, D.T., & Dinçer, İ. (2011). Diyarbakır kale kentinde koruma ve planlama sorunları. *Megaron*, 6(2):95-108.
- Kısakürek, Ş., & Bayazıt, E. (2018). Kahramanmaraş kenti örneği’nde kent kimliği ve kentsel donatı elemanları. *Turkish Journal of Forest Science*, 2(1), 49-59. <https://doi.org/10.32328/turkjforsci.408372>
- Koç, C. (2018). Sürdürülebilir kentleşme politikalarında sosyal konutların yeri: Güneydoğu Anadolu Bölgesi örneği [Doktora tezi, Dicle Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Lefebvre, H. (1974). *The Production of Space*, İng. çev. D. Nicholson- Smith, Blackwell, Oxford.
- Lynch, K. (1960). *The Image of the city*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Manahasa, E., & Manahasa, O. (2020). Defining urban identity in a post-socialist turbulent context: The role of housing typologies and urban layers in Tirana. *Habitat International*, 102, 102202.
- Mansour H., (2015). The lost identity of the city: The case of Damascus. CITTA 8 th Annual Conference on Planning Research AESOP TG Public Spaces & Urban Cultures Event.
- Marnane, K. (2023) In-between urbanism: The physical, functional, socio-cultural, and identity-forming role of the otla in informal settlements in Ahmedabad, *Habitat International*, 140, 102912.
- Meydan Yıldız, S. G., Bahçeci Başarmak, H. I., & Akın, E. S. (2022). Social and administrative dimensions of urban transformation and urban identity: Sample of Yozgat (Turkey). *Optimum Ekonomi Ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 93-114. <https://doi.org/10.17541/optimum.997034>
- Oktay, D. (2002). The quest for urban identity in the changing context of the city: Northern Cyprus, *Cities*, 19(4), 261-271.
- Özbudak Akça B., Aykal F.D., & Çakır Aydın D. (2017). Kullanıcı-yapı etkileşiminin Diyarbakır tarihi geleneksel evlerinde irdelenmesi. *Dicle Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Dergisi*, 8(2), 275-284.
- Özyılmaz, H. (2022). Toplu konut yerleşimlerinin engelsiz tasarım bağlamında değerlendirilmesi: Diyarbakır Şilbe örneği, *DUFED*, 11(1), 9-68. doi: 10.55007/dufed.981547.
- Sağır, A. (2014). Kentsel dönüşümlerden sosyal değişimlere: Pendik Belediyesi örneği. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 4(2), 57-80.
- Sağlık, E., & Kelkit, A. (2019). Kentsel kimlik bileşenlerinin kent kullanıcıları tarafından belirlenmesi: Örnek kent Çanakkale. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 63-79. <https://doi.org/10.28979/comufbed.539309>
- Sezik, M. (2018). Kentsel dönüşüm (kentsel yenilenme) sürecinde kent kimliğinin önemi ve korunması: Diyarbakır Sur örneği, *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 269 – 280.
- Tavakoli N., (2010). The role of physical identity of city in urban sustainability (The Case Study: Yazd, Iran). 14 The International Planning History Society Conference.
- Total, G. Ş., & Koç, C. (2023). Sosyal konut çalışmalarında Toplu Konut İdaresi (TOKİ)'nin yerini incelemede bir yöntem denemesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 15-40.
- Ünlü, T.S. (2017). Kent kimliğinin oluşumunda kentsel bellek ve kentsel mekan ilişkisi: Mersin örneği, *Planlama*, 27(1):75-93.
- Yaldız, E., Aydın, D., & Büyükhahin Sıramkaya S.(2014). Loss of city identities in the process of change: The city of Konya-Turkey, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 140, 221 – 23.
- URL 1:Vikipedi, https://tr.wikipedia.org/wiki/Big_Ben (Erişim Tarihi: 01.01.2024)
- URL 2:Istock, <https://www.istockphoto.com/tr/foto%C4%99Fraflar/bur%C3%A7-halife-foto%C4%99Fraflar> (Erişim Tarihi: 28.09.2024)
- URL 3:Bilim Genç Tubitak, <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/depremler-pisa-kulesini-neden-yikamiyor> (Erişim Tarihi: 28.09.2024)
- URL 4:Istock, <https://www.istockphoto.com/tr/foto%C4%99Fraf/paris-eiffel-tower-france-travel-landmarkgm1378740896-442699590> (Erişim Tarihi: 28.09.2024)
- URL 5:Vikipedi, https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%96zg%C3%BCrl%C3%BCK_Heykeli (Erişim Tarihi: 01.01.2024)
- URL 6:Artdog İstanbul, <https://artdogistanbul.com/gundemimizde-2500-yillik-kiz-kulesi/> (Erişim Tarihi: 28.09.2024)
- URL 7:Arkitektuel, <https://www.arkitektuel.com/sydney-opera-binası/> (Erişim Tarihi: 28.09.2024)
- URL 8: Jules Verne, <https://julesverne.com.tr/seyahat-blog/mutlaka-gorulmesi-gereken-dunyanin-en-etkileyici-10-tarihi-yeri/> (Erişim Tarihi: 01.01.2024)
- URL 9: Istock, <https://www.istockphoto.com/tr/foto%C4%99Fraflar/%C3%A7in-seddi-kuzey-%C3%A7in> (Erişim Tarihi: 28.09.2024)
- URL 10: The Free Library, <https://www.thefreelibrary.com/EXPLORING+URBAN+ATTRACTIVENESS%3A+A+STUDY+ON+PERCEPTION+AND...-a0816799590> (Erişim Tarihi: 19.02.2025)
- URL 11:Google Earth, <https://earth.google.co.zm/> (Erişim Tarihi: 11.03.2024)
- URL 12:Vikipedi, https://tr.m.wikipedia.org/wiki/Dosya:Diyarbakır_in_Turkey.svg (Erişim Tarihi: 24.12.2023)
- URL 13:Amida Haber, <https://amidahaber.com/diyarbakir/diyarbakir-surlari-ile-ilgili-bilmeniz-gerekenler-3528h> (Erişim Tarihi: 07.01.2024)
- URL 14:TC Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kültür Varlıkları Ve Müzeler Genel Müdürlüğü <https://kvmgm.ktb.gov.tr/TR-44403/diyarbakir-kalesi-ve-hevsel-bahceleri-kulturel-peyzaji-diyarbakir.html> (Erişim Tarihi: 07.01.2024)
- URL 15:TC Diyarbakır Valiliği, <http://www.diyarbakir.gov.tr/kayapinar> (Erişim Tarihi: 10.04.2024)
- URL 16:Tren Haber, <https://www.trenhaber.com/gundem/diclekent-bulvari-sil-bastan-yenileniyor-diyarbakir-haberleri-h3958.html> (Erişim Tarihi: 07.01.2024)
- URL 17:Twitter, https://twitter.com/ant_diyarbakir/status/1330127165417992193 (Erişim Tarihi: 07.01.2024)
- URL 18:Youtube, <https://www.youtube.com/watch?v=haNYiSma18E> (Erişim Tarihi: 07.01.2024)

- URL 19:Diyarbakır Belediyesi, <https://www.diyarbakir.bel.tr/haberler/8805-park-bahceler.html> (Erişim Tarihi: 07.01.2024)
- URL 20 :Foursquare, <https://tr.foursquare.com/v/da%C4%9Fkap%C4%B1-meydan%C4%B1/4e8ec74a8b8140003847c02d> (Erişim Tarihi: 07.01.2024)
- URL 21:Toplu Konut İdaresi, <https://www.toki.gov.tr/satis/tr/duyuru-detay/diyarbakir-kayapinar-colguzeli-mevkii-2-etap-2-boge-566-konut-csb-protokol-149954291-181121031924703/FloorPlans> (Erişim Tarihi: 01.01.2024)

ÇALIŞMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1.yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40’tır.

Yazar 1: Araştırmada Özet, Giriş, Materyal ve Yöntem, Bulgular, Tartışma ve Sonuç bölümlerine katkıda bulunmuştur.

Yazar 2: Araştırmada Özet, Giriş, Bulgular ve Tartışma bölümlerine katkıda bulunmuştur.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 07.11.2024
Kabul Tarihi : 10.04.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1579930>

ÇOCUK VE TABİAT İLİŞKİSİ BAĞLAMINDA HUZUR ROMANINA PSİKANALİTİK BİR BAKIŞ

Mehmet GÜL¹

ÖZ

Psikanaliz kuramına göre çocukluk dönemi yaşantıları insanın sonraki yaşam evrelerindeki benlik algısının ve davranış şekillerinin psikolojik altyapısını oluşturur. *Huzur*, psikolojik unsurların ağır bastığı ve tabiatın insan ruhu üzerindeki olumlu etkisinin ön plana çıktığı bir romandır. Romanın başkarakteri Mümtaz önce babasını, kısa bir süre sonra annesini kaybeder. Yalnızlık duygusuna kapılan Mümtaz Akdeniz kıyılarında tabiatla ünsiyet kurarak bu duygusundan kurtulmaya çalışır. Güneş (baba) ve deniz (anne) hareketli, mağara ve kaya da hareketsiz tabiat unsurları olarak Mümtaz'ın hayal dünyasında birer imgeye dönüşür. Mümtaz için tabiat hem sonsuzluğa açılan bir pencere hem de kalabalıklardan ve savaş gündeminden kaçarak sığındığı, gölge ve ışık oyunlarının insanı mest ettiği bir "hülya" âlemidir. Mümtaz'ın hayat hikâyesi ile Tanpınar'ın hayat hikâyesi arasında benzer yönler vardır. Bu durum araştırmacıya roman hakkında çocuk ve tabiat ilişkisi bağlamında psikanalitik bir değerlendirme yapma imkânı verir. Bu çalışmada *Huzur*'un başkarakteri Mümtaz'ın çocukluk yıllarında yaşadığı travmalar ile tabiata yönelişi psikanaliz bağlamında incelenmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Huzur*, Tabiat, Çocuk, Psikanaliz, Güneş.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakülte, mgul@bingol.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8534-0773>

Article Type : Research Article
Date Received : 07.11.2024
Date Accepted : 10.04.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1579930>

A PSYCHANALYTICAL LOOK AT THE NOVEL OF HUZUR IN THE CONTEXT OF THE RELATIONSHIP WITH THE CHILD AND NATURE

Mehmet GÜL¹

ABSTRACT

According to psychoanalysis theory, childhood experiences form the psychological infrastructure of self-perception and behavior patterns in later life stages. *Huzur* is a novel in which psychological elements predominate and the positive effect of nature on the human spirit comes to the fore. The protagonist of the novel, Mümtaz, first loses his father, and a short time later his mother. Mümtaz, who has a feeling of loneliness, tries to get rid of this feeling by establishing contact with nature on the shores of the Mediterranean. The sun (father) and the sea (mother) become images in Mümtaz's imagination as moving nature elements, and cave and rock as motionless nature elements. For Mümtaz, nature acts as a window to eternity and is a world of "dreams" in which people are enchanted by penumbra and light plays, in which they escape from the crowds and the war agenda. There are similar aspects between Mümtaz's life story and Tanpınar's life story. This situation allows the researcher to make a psychoanalytic evaluation about the novel in the context of the relationship between child and nature. This study examines the traumas of *Huzur*'s protagonist Mümtaz during his childhood and his orientation to nature in the context of psychoanalysis.

Keywords: Huzur, Nature, Child, Psychoanalysis, Sun.

¹ Assistant Professor, Bingöl University, Faculty of Arts and Sciences, mgul@bingol.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8534-0773>

1. GİRİŞ

Edebî metinlerin analizinde ve yazarın psikolojik özelliklerinin esere nasıl yansıdığına çözümlemesinde Psikanalitik yöntem araştırmacıya önemli veriler sunar. Psikanaliz “sanatçının yaşam öyküsünün hem biyografik verilerden, hem de ürettiği yapıtlardan yola çıkarak yeniden kurgulanmasını ve yine bu kurgudan yararlanılarak eserlerinin tekrar yorumlanmasını hedefleyen psikobiyoğrafî türünün doğmasına yol açmıştır” (Cebeci, 2015: 12). Bu durum hem araştırmacının hem de okuyucunun yazara bakış açısına psikolojik bir boyut katar. Freud’a göre “yazarın gündelik hayatta karşısına çıkan bir olay ona çocukluk dönemine ait bir tecrübesini ya da olayı hatırlatmakta, bu eski isteği dile çevirmek için yazı yazma isteği duymaktadır. Şimdiki zamandaki bazı olay ve kurgularla da zenginleşen bu kurgu esas itibarıyla ilhamını çocukluktan alır” (Kolcu, 2010: 182). Çocukluk döneminde yaşanan olay ve durumlar sonraki yaşam dönemlerinde yapılacak eylemlerin psikolojik altyapısını oluşturur. Bu anlamda “eserlere yazarın bilinçaltında hapsedilmiş kimi korku, istek, ihtiras ve dürtülerinin sembolleri olarak bakmak mümkündür. O zaman sanat eseri yazarın kişiliğini ruhsal durumunu açıklayan bir belge konumuna dönüşür” (Kolcu, 2010: 178). Nitekim bu durum hemen hemen her sanat eserinde müşahade edilmektedir. Tanpınar, 1936’da kaleme aldığı *Bizde Roman* yazısında “bir romanda anlatılabilecek şeyin azamisi ferttir. (...) ve bu fert de romancının kendisidir” (Tanpınar, 1992: 50) diyerek romanda yazarın yaşadığı hayattan yansımaların olduğunu kabul eder. Bu yüzden roman gibi geniş bir metin yelpazesine sahip eserlerde yazarın yaşamından ve bilinçaltından izlere rastlanması kaçınılmazdır. Zira yazarlar ve sanatçılar eserlerinde kendilerini bir şekilde ele verir ve yaratım esnasında bazen isteyerek bazen de istemeyerek çocukluk ve ilk gençlik döneminin ruhlarında olumlu veya olumsuz etki bırakan derin yaşantılarını yansıtır (Kolcu, 2010: 182). Nitekim Huzur’un başkarakteri Mümtaz, Tanpınar’ın hayatından izler taşır. Hatta denilebilir ki “Mümtaz Ahmet Hamdi Tanpınar’ın kendisidir” (Aytaç, 2012: 72). Romanda Mümtaz’ın çocukluğu ile Tanpınar’ın çocukluğu arasında birçok ortak özellik görülür. Tanpınar’a göre “çocukluk büyük yaşlara hazırlıktır” ve “yarı masal bir âlemdir” (2006: 458). O halde yaşama hazırlık olan bu masalsi âlem basit bir okumayla geçirilemez. Bu bağlamda Tanpınar *Çocuk ve Resim* yazısında, düne kadar çocuğa basit bir bakış açısıyla bakıldığını, ancak günümüzde çocuğa ve çocukluk kavramına başlı başına bir mesele ve âlem olarak bakılması gerektiğini belirtir (Tanpınar, 2006: 453). Bu durum çocukluk yaşantılarının derin bir analize tabi tutulması gerektiği gerçeğinin idrak edilmesini sağlar.

2. ÇOCUKLUK VE TRAVMA

Huzur romanında Mümtaz’ın çocukluğu anlatılırken yakınlarının ölümü gibi onun hayatını doğrudan etkileyen olaylardan bahsedilir. Bu olayların en önemli özelliği Mümtaz’da travmatik ruh halleri meydana getirmesidir. “Travma ve kaybın, birey üzerinde yarattığı ikili etki, birey için temel bir psikolojik yük olmakta ve bireyin değerlerini, beklentilerini dünyayı algılama biçimini ciddi oranda zorlayarak yas tepkilerinin bitirilmesi sürecini uzatmaktadır” (Uslu, 2021: 22). Romanda kısa sürede ailesinin yok oluşunu gören ve yasını iç âleminde tutan, bunu dışarı yansıtmayan bir çocuğun hikayesi anlatılır. Romanın başkarakteri Mümtaz önce babasını kısa bir süre sonra da annesini kaybeder. Mümtaz’ın babasının öldürülmesi ve kısa bir süre sonra annesinin vefat etmesinden dolayı yaşadığı acılar, İhsan ve Macide’nin yardımıyla azalır. Macide, Mümtaz’ın hem yetim hem de öksüz kaldığı, “kadın şefkatine ve güzelliğin terbiyesine en muhtaç olduğu zamanda hayatına” girer (Tanpınar, 2005: 22). Bu yüzden Mümtaz sürekli “benim çocukluğum bir bahar dalı altında geçti” der (Tanpınar, 2005: 22). Mümtaz babasını ve annesini kaybettikten sonra sürekli yakınlarını kaybetme korkusuyla yaşar. Yazar bu yüzden Mümtaz’ın benliğini, “sular altında uyuyan, fakat her şeyi idare eden kesif tabaka”ya benzetir (Tanpınar, 2005: 22). Bunun farkında olan amcası oğlu İhsan, Mümtaz’ın çocukluğundan itibaren onun “içine çöreklenen bu yılanı, kökü kalbinde ağacı, ondan sökebilmek için çok uğraşır”ır, fakat pek başarılı olamaz (Tanpınar, 2005: 22). Ancak İhsan’ın eşi Macide hastanedeyken “her şeye küskün, etrafa kapalı, gökten yalnız felaket bekleyen bir mahluk” olan Mümtaz, onun “eve gelişiyse birlikte iyileşir yüzünü güneşe çevir”ir (Tanpınar, 2005: 22). Onu bir anne gibi görür ve böylece baba figürünün (İhsan) yanında anne figürünün (Macide) tamamlanmasıyla birlikte psikolojik anlamda rahatlar. Nitekim Huzur romanında Mümtaz, amcasının oğlu İhsan’a doktor aramak için evden çıktıktan bir süre sonra eve geldiğinde yengesi Macide’nin uyuduğunu, İhsan’ın muntazam nefes aldığını ve Sabiha’nın da annesi Macide’nin kucağında uyuduğunu görür. Tanpınar aile bireylerinin bir arada olduğu bu sahneyi anlattıktan hemen sonra zamanda geriye dönüş yaparak Mümtaz’ın çocukluğunu ve yaşadıklarını anlatmaya başlar. Çünkü bu tablo Mümtaz’ı geçmişteki mutlu günlerine götürür. Romanda bu mutlu günlerin ne zamana ait olduğu doğrudan belirtilmese de okuyucu bunun Mümtaz’ın çocukken anne ve babasıyla yaşadığı mutlu günler olduğunu hissedebilir.

3. YALNIZLIK VE TABİATA YÖNELİŞ

Mümtaz yaşadığı iç çatışmaları bastırmak için “insanlara yönelmek” veya “onlara karşı çıkmak” yerine “onlardan uzaklaşarak yalnız kalmayı” tercih eder. Bu durum Mümtaz’ın nevrotik bir eğilime sahip olduğunu ve kendi iç âleminde temel bir çatışma yaşadığını gösterir. Yazar Mümtaz’ın yaşadığı bu çatışmayı sanatsal renge sahip bir alana yönlendirerek iç âleminden dış âleme atmak ister. Bu anlamda doğa sonsuz bir kaynaktır (Timuçin, 2005: 127). Tanpınar, Huzur’da bu kaynaktan sonuna kadar yararlanır.

Beden ve doğa arasında sürekli bir etkileşim olduğu gibi ruh ile doğadaki sanatsal göstergeler yani manzaralar arasında da tek taraflı bir etkilenme (burada etkilenen ruhtur) vardır (Şahingil, 2012: 241). Bu anlamda zengin bir görsel çevreye sahip olan Mümtaz'ın çocukluk dönemindeki gelişiminde tabiat etkin bir güç olarak varlığını hissettirir. Zira insanın gelişim kaynağındaki etkili güç onun gerçek benliğini oluşturur. Bu benlik hareketli, durgun olmayan ve kişinin potansiyel yeteneklerini açığa çıkaran yani kendini gerçekleştirmesine yönelik büyümesini amaçlayan özü gösterir (Cebeci, 2015: 244). *Huzur* romanında benliğin oluşmasını sağlayan kaynak konumunda olan tabiat, görseller vasıtasıyla Mümtaz'ın imgelerle dolu ruh dünyası içinde uyuklayan gizli güçleri açığa çıkarmaya başlar” (Jung, 2013: 109).

Mümtaz'ın tabiatla kurduğu ilişkinin daha iyi anlaşılması için Tanpınar'ın çocukluğunda tabiatla kurduğu ilişkiyi irdelemek gerekir. Tanpınar'ın zihninde yer edinen tabiattaki ilk görsel şölen üç yaşındayken şahit olduğu Ergani madenindeki kar yağışıdır. Yazar “kendime rastladım” dediği ve ilk anılarını oluşturan bu kar yağışını sıcak ve buğulu bir camın arkasından hayranlık içinde izler (Tanpınar, 2006: 348). Bu tabiat olayı yazarın kendini bulduğu ve görseelliğin ruhunda bir “iç nizam” oluşturduğu ilk anıdır. O “güzelliğe ilk güzel deneyine doğada ulaşır”, “giderek güzeli doğada kurmaya başlar” (Timuçin, 2005: 126). Tanpınar'ın hayatının sonraki dönemlerinde tabiat, güçlü etkileyciliği ve estetik hazın başat kaynaklarından biri olarak varlığını göstermeye devam eder. Erzincan'dan sonra Sinop'a (1908-1910) gider ve orada denize aşına olur. Bu anlamda yazar, “çocukluğumun en büyük zevki, bir berzahta kurulu şehrin iki yanındaki deniz kıyısında oynamaktır. (...) arka taraftaki büyük kumlukta dalgaların gelişini seyretmekten hoşlanırdım” diyerek deniz ve denize ait unsurların ruhu üzerinde meydana getirdiği olumlu tesiri dile getirir. Burada denizi seyrederken yaşadığı mutluluğu “hiçbir şey, büyük bir kumluk sahilde dalgaların birbiri ardınca saflar halinde gelişi kadar güzel olamaz” diyerek tabiatla en çok hoşuna giden manzaranın denize ait olduğunu vurgular. Siirt ve Kerkük'te (1914-1916) bulunduğu dönemde damda yattığını, geceleyin gökyüzünde yıldızları seyrettiğini söyler. Antalya'da kaldığı yıllarda ise denizin iki manzarasının kendisini çıldırttığını ifade eder. Bunlardan “biri kayalıkların sahile bakan bir yerinde sabah ve akşam saatlerinde durgun denizin ışıla ve dipteki taş ve yosunlarla aldığı manzaradır”, biri “sakin saatlerde suyun dolup boşalması”, diğeri de “öğle saatlerinde güneş vuran suyun elmas bir havuz gibi genişlemesi”dir (Tanpınar, 2006: 348-349).

Yazar bütün bu tabiat olayları karşısında büyülenir ve muhayyilesinde bunlara büyük anlamlar yükler. “Doğanın gizemine kapılan Tanpınar “sezgisel kavrayış içinde maddeden madde dışına, bu şeyler dünyasından görmese de varsaydığı bir üst âleme yönelir” (Timuçin, 2005: 128). Tanpınar'ın en önemli romanı olarak kabul edilen *Huzur*'da onun çocukluk dönemi yaşantılarının izdüşümü açık bir şekilde görülür. Nitekim *Huzur* “bir kaleymiskop gibi çevirdikçe, kımıldattıkça harikulade ve renkli dünyalara açılan” bir roman özelliği taşır (Okay, 2002: 592). Bu harikulade ve renkli dünyalardan biri de Mümtaz'ın çocukluğu ve Akdeniz kıyılarında tabiatın rengârenk dünyasına açılan ruh dünyasıdır.

Huzur'da Mümtaz'ın tabiatla yönelişi babasının ölümüyle başlar. İşgal sonucu öldürülen babası bir gece ışıklar altında gömülür. Mümtaz burada donuk bir haldedir ve babasının ölümüne herhangi bir tepki göstermez. Hâlbuki “kaybın yıkıcı etkilerine saplanıp kalmamak, ileride travmatik etkilerine maruz kalmamak için yas yaşanması gereken bir süreçtir” (Dizmen; Haciosmanoğlu, 2019: 159). Fakat Mümtaz bu yas sürecini sağlıklı yaşayamadığı için ruhsal bir travma geçirir ve bu durum hayatının sonraki dönemlerini derinden etkiler. Birkaç hafta sonra da Akdeniz kıyılarında yerleştikleri kasabada annesini kaybeder. Bu acı, hayatının sonraki yıllarında farklı bir şekilde kendisini belli edecektir. Karaca'ya göre Mümtaz, annesinin ölümüyle hayatında oluşan boşluğu aşık olduğu ve kendisinden iki yaş büyük olan Nuran'la, çocukluktaki yalnızlığını da Nuran'ın kızı Fatma'nın yalnızlığında bulacaktır (2016: 142). Ancak bu durum onun gençlik dönemi için geçerlidir. Oysaki çocukluk döneminde, ruhundaki boşluğu doldurmak için sürekli tabiatla yönelir ve onun görsel zenginliğinden istifade ederek yaralarını sarmaya çalışır. Yani geniş insan kalabalıkları içinde kaybettiği canlılığı tabiatla yönelerek kazanmaya çalışır (Rousseau, 2019: 25). Zira yaşadığı travmalardan dolayı bu dönemde onun için “hayat dar”dır, buna mukabil ruhunu tedavi eden bir araca dönüşen “tabiat geniş ve munis”tir (Tanpınar, 2005: 30). Bu durum Tanpınar'ın çocukluk yıllarında yaşadığı travmalarla örtüşür. O da çocukken önce babasını sonra da annesini kaybeder ve iki yıl Akdeniz kıyılarında yaşar. Tanpınar, *Antalyalı Genç Kıza Mektup*'ta “1916-1918 yılları arasında benim yaşadığım hayatı yaşıyorsunuz” diyerek çocukluğunun bir kısmını Akdeniz kıyılarında geçirdiğini ve burasının hayatında önemli bir yeri olduğunu belirtir. Bunun yanında Akdeniz sahillerinde denize, lodosun getirdiği dalgalara baktığını, meyve bahçelerinde dolaştığını ve bunun “bir hülya adamı” olmasına sebep olduğunu ifade eder (Tanpınar, 2006: 348). Akdeniz'in berrak ve dalgalı suları, sahile yakın meyve bahçeleri mavi ve yeşilin hâkim tonları Tanpınar'ın çocukluk yıllarının unutulmaz anıları arasına girer. Bu anlamda *Huzur* romanında yer alan “unsurların büyük bir bölümü ancak sanatçının “deneyimleri ve kültürel çevresiyle açıklanabilir” (Hungerland, 2018: 257). Nitekim Tanpınar'ın Mümtaz'ın çocukluk dönemindeki anılara serpiştirdiği tabiat unsurları sadece çocukluğunda yaşadığı tabiat tecrübeleriyle sınırlı değildir. *Huzur*'da Mümtaz'ın ruhunda yalnızlık ve tabiatın iç içe geçtiği atmosferi yansıtan bazı pasajlarda Tanpınar'ın edebî gelişim ve yöneliminde büyük bir etkiye sahip olan hocası Yahya Kemal'in etkisi hissedilir:

“Mümtaz (...) küçücük cüssesiyle, içinde genişleyen hayat idrakiyle bütün benliğini saran o acayip, kökü çok derinlerde, korkunun rüzgârında dağılmaya çalışırdı. Bu, her şeyin ayrı şekilde dirildiği, seslerin kabartma kazandığı, derinleşen, dost yüzünü, sıcaklığını kaybeden göklerin altında insanoğlunun namütenahiye doğru küçüldüğü, tabiatın bize her taraftan “ne diye ayrıldın, sefil ıstırapların oyuncağı oldun, gel, bana dön, terkibime karış, her şeyi unuttur, eşyanın rahat ve mesut uykusunu uyursun” dediği saatti” (Tanpınar, 2005: 31).

Yahya Kemal’in şiirlerinde yoğun olarak kullandığı tabiat unsurları Mümtaz’ın hem çocukluğundaki tabiat gözlemlerine yansır hem de gençliğinin geçtiği İstanbul boğazındaki tabiat unsurlarıyla örtüşür. Yahya Kemal’in *Ziyaret*, *Maltepe*, *Geçiş* şiirlerindeki güneş imgesi; *Deniz Türküsi*, *Uçuş*, *Gezinti*, *Bir Yıldız Aktı*, *Mevsimler*, *Eylül Sonu*, *Karnaval* ve *Dönüş* şiirlerindeki deniz imgesi *Huzur* romanında gerek Mümtaz’ın çocukluğunun geçtiği Akdeniz kıyıları anlatılırken gerekse Mümtaz ile Nuran’ın İstanbul Boğaziçi’ndeki gezmelerinde sürekli okuyucunun karşısına çıkar. Huzur’da yer alan tabiat unsurları hem Tanpınar’ın çocukluğundan hem de Yahya Kemal’in şiirinden izler taşımakla kalmaz, bunun yanında Abdülhak Hamid’in Hindistan’dan Namık Kemal’e yazdığı mektuptan izler taşır. Kaplan’a göre bu mektupta Hamid’in tabiatla ilgili hissettiği duyguları dile getirdiği bazı bölümler Mümtaz’ın deniz kıyısında günbatımını izlerken hissettiği duygularla büyük oranda örtüşür:

“Gök bî-nihayet, deniz bî-nihayet, nihâyetsizlikten tecessüm etmiş bu nezâret ne kadar ulvî, ne derecelerde derin şey!... Emvâc içinde bir büyük cihân-ı nûrun nâ-mütenahiliğe urucunu ve yine o âlemin birkaç saat sonra sükût eder gibi bir süratle lüce-i deryaya müteveccihen hubûtunu gördüm” (Kaplan, 1992: 332).

Abdülhak Hamid’in yukarıdaki metinde kullandığı “gök”, “deniz”, “emvâc” (dalgalar), “nur” (güneş) imgeleri, Tanpınar’ın *Huzur*’un başlarında Mümtaz’ın tabiatla yönelişini tasvir ettiği pasajlarda kullandığı imgelerle büyük oranda örtüşmektedir. Bazı psikanalistler, “kişiliğin zaman içinde ortaya çıkan, dış dünyadan gelen etkilerle değişen ve şekillenen bir yapı olduğunu” düşünürler (Cebeci, 2015: 80). Yazarlar da yaşadıklarını eserlerine çoğu zaman bir sembol veya metafor şeklinde bazen de doğrudan yansıtırlar. Çünkü “ruhsal yapı kendini imgelerle ifade eder (Cebeci, 2015: 233). Bu anlamda Tanpınar’ın hayatına etki eden onun görsel hafızasını harekete geçiren ve onda bir resim estetiği oluşturan tabiatla ait dört temel imge veya metafordan bahsetmek mümkündür. Bunlardan deniz ve güneş kendi aralarında, kaya ve mağara da kendi aralarında iç içe geçer. Maddeyi bir imgeler bütünü olarak gören Bergson felsefesinin Tanpınar üzerindeki etkisi düşünüldüğünde söz konusu felsefenin *Huzur* romanında Mümtaz’ın çocukluğunun anlatıldığı bölüme yansıdığı akla gelebilir (Bergson, 2007: 7). Bunun yanında Tanpınar’ın çocukluğunda deniz, güneş vb. tabiat unsurlarıyla kurduğu ünsiyet, onun renk, ışık, zaman ve rüya imgelerine yer veren Bergson felsefesine yönelmesinde etkili olduğu da söylenebilir. Bu anlamda bu iki durumdan hangisinin doğru olduğunu kestirmek güçtür.

3.1. Deniz ve Güneş

Huzur’da tabiat tasvirleriyle oluşturulan sanatkârane bir üslup görülür. Kaplan’a göre “Tanpınar’ı sanatkârane üsluba götüren başlıca amillerden biri onun dünyaya bir ressam gözüyle bakmasıdır. Tıpkı bir ressamda olduğu gibi Tanpınar için de dünya bir ışık, şekil ve renk cümbüşüdür” (Tanpınar, 2005: 7). *Huzur* romanında tabiatın tedavi edici özelliği sonucunda Mümtaz’ın çocukluğunda yaşadığı travmaların etkisi gittikçe azalır. Çünkü doğa cazibesi güçlü bir ortamdır ve ruhu sağaltıcı bir etkiye sahiptir (Louv, 2012: 126). Bu nedenle “doğada daha fazla zaman geçirmek yaşam sevincinin artırılması”nı sağlar (Louv, 2012, 132). Bu durum tabiatın tedavi edici özelliğinden kaynaklanır. Akdeniz kıyılarında Mümtaz’ın “ruhunu prangasından çıkaran” deniz ve güneş merkezli tabiat, “başka hiçbir şeyin” onu “teskin edemeyeceği bir terapi havuzu(na)” (Arslan, 2017: 245) dönüşür.

Doğaya ait unsurlar, gençliğinin ilk döneminde Mümtaz’ın sanatçı bir kişiliğe kavuşmasında büyük bir etkiye sahiptir. Mümtaz daha önce yaşadığı acıları Akdeniz kıyılarında tabiatla bütünleşerek aşmaya çalışır. Söz konusu acıların ruhunda ve mizacında meydan getirdiği tahribi onarmaya, “anne ve babasının ölümleriyle ilişkili travma”yı tabiatdaki görsel sanat deneyimleriyle aşmaya çalışır (Yavuz, 2016: 82). Mümtaz’ın deniz ve güneşin merkezde olduğu “kendisine ilişkin idealize edilmiş bir imge geliştirmesi, yaşadığı içsel çatışmasının dışa yansması”dır (Cebeci, 2015: 244).

Mümtaz, iç aleminde yaşadığı gerilimi tabiatla ait sembol ve imgeler yoluyla azaltmaya çalışır. Diğer bir değişle onun zihin ve ruh dünyasında imgesel bilinç ve duyuş ön plana çıkar (Eagleton, 2018: 191). Bu nedenle babasızlığın verdiği acıyı ve annesinin hasta oluşunun verdiği ızdırabı güneş ve deniz metaforuyla kurduğu ilişki üzerinden dindirme çabası içerisine girer. Dolayısıyla Mümtaz’ın zihin dünyasında meydana gelen “psikolojik haritalar”, onun Akdeniz kıyılarında “kendi(ni) gözlemleyip kodlamasının, çevre(sin)deki düzenlilikleri ayırt edici, seçici bir algıyla imgeye dönüştürmesinin sonucudur” (Arslan, 2017: 248). Tanpınar’ın kendisi olan Mümtaz yaşadığı olayların kendisinde oluşturduğu sorunları tabiatla ait unsurlara göndermelerde bulunarak dile getirir. Ölüm ve hastalık fikri romanın her bölümünde Mümtaz’ın zihninin bir kenarında sürekli sakil gölgesini gezdirir. Çocuk psikolojisinde yaşanılanların içe atılması ve tabiatla yansıtılması çocuğun benlik gelişimini etkiler. Nitekim Mümtaz’da da benzer bir eğilim görülür.

Huzur romanında Mümtaz'ın çocukluğu anlatılırken sık sık deniz metaforu ön plana çıkar. “Rüya sembolizminde denizin genel olarak bir anne sembolü olduğu dikkate alındığında” (Cebeci, 2015: 159) Mümtaz'ın denize olan ilgisinin nedeni açıklığa kavuşur:

“Burası Akdeniz’di. Mümtaz, Akdeniz’in ne olduğunu, nasıl bir hayat rahatlığıyla insanı kavradığını, güneşin, berrak havanın, ufkun çizgisine kadar uzanan ve her dalgayı, her kıvrımı kendi kenarlarıyla göze nakşeden sarahatin insanı nasıl terbiye ettiğini, ruhumuza nasıl doğduğunu, hülasa üzümle zeytini, mistik ilhamla vazıh düşünceyi, en çetin ihtirasla ferdi huzur endişesini el ele yürüten tabiatın mahiyetini sonra kitaplardan öğrendi. Fakat onları o yaşta bilmemesi, onlardan lezzet almaması demek değildi. Buradaki zamanı, hayatının sürüp giden kötü tesadüflerine rağmen onun için ayrı bir mevsim oldu” (Tanpınar, 2005: 29).

Burada gündüz vakti tabiata ait bütün unsurlar bir potada eritilerek tek bir imge halinde verilir. Ancak deniz ve güneş diğer bütün tabiat unsurlardan ayrıştırılarak daha belirgin bir şekilde tasvir edilir. Bunun yanında güneşin merkezde olduğu berrak hava, ufuk çizgisi gibi göksel unsurlar bir kompozisyona dönüşerek dalga, kıvrım gibi denizin merkezde olduğu yersel unsurlarla birleşir. Bu renkli, nahif ve hareketli görsel şölen Mümtaz'ın yaralı ruhunu iyileştiren ve psikolojik bunalısını tedavi eden bir ilaç hükmüne geçer. Yetim ve öksüz kalmanın verdiği acı, tabiata ait güneş (baba) ve deniz (anne) imgeleriyle dindirilmeye çalışılır. Bachelard’a göre bir yeryüzü varlığı olan deniz ile gökyüzü varlığı olan güneş arasında kesişen bir nedensellik ve uyum var (Bachelard, 2008: 100). Romanda Mümtaz güneş ve deniz arasındaki uyumu baba ve anne arasındaki uyuma benzetir. Bu anlamda günbatımı babanın ölümünü, anneden ayrılışını ve akabinde defnedilişini çağırıştır:

“Bey dağlarının üstünde güneş, sanki kendi ölümünün ayinini ve kendi yaldızdan ve koyu lacivert gölgelerden lahmini hazırlıyormuş gibi, bu dağların kıvrımlarına altın ve gümüş zırhlar geçirir, sonra alçalan ve arka arkaya devrilen kavis, bir altın yelpaze gibi açılır, büyük ışık parçaları şuraya, buraya ateşten yarasalar gibi uçar, kayaların üstüne asılırdı” (Tanpınar, 2005: 31).

Metnin bu bölümünde olduğu gibi romanın genelinde de güneş günbatımıyla birlikte zikredilir. Güneşin batışı Mümtaz için babasının ölümünü çağırıştır. Zira Mümtaz'ın babası bir gece vakti ışıklar altında (el fenerleri) defnedilir. Bu manzaraya şahit olan Mümtaz, güneşe her baktığında babasını hatırlar. Fırsat buldukça özellikle günbatımını izlemeye gider. Bachelard’a göre günbatımı belleğin hülyalarına seslenir, onu geçmişin uzak anlarına götürür ve ruhta imgesel bir teskin sağlar (2008: 53). Bu anlamda Mümtaz da günbatımını izleyerek söz konusu ruhsal ve zihinsel süreçleri yaşar ve ruhunu teskin etmeye çalışır.

Mümtaz, Akdeniz kıyılarında yaşadığı bu kasabada S...’de yaşadığı savaş ve acıların sözlü saldırıları altında kalmaya devam eder. Çünkü burada da halkın gündemi savaş ve yaşanan olaylardır. Tanpınar romanda bu durumu hayatın her tarafını yakan bir hummaya benzetir. Fakat bütün bunlar sadece bir söylem ve gündemden ibarettir. Mümtaz tabiatla haşır neşir olduğu için bu olumsuz atmosferden bir nebze olsun uzaklaşma fırsatı bulur. Dalgalı, hareket halinde, bazen hiddetli bazen sükûnet içinde yürüyen bir denizin karşısında, elmas gibi parlak bir güneşin altında ve başta portakal çiçeği olmak üzere muhtelif çiçek kokuları arasında yaralı ruhunu tedavi etmeye çalışır (Tanpınar, 2005: 29-30).

Huzur’da güneş ve ışık oyunları umudu, yeni bir yaşamı sembolize eder. Sembollerin ve metaforların oluşumunda çocukluk dönemindeki yaşantıların büyük bir etkisi vardır. *Huzur* romanının birçok yerinde güneş ışığının tabiata yansıyan görsel cazibesi tasvir edilir. Mümtaz tabiatla kurduğu sanatsal bağla yaşadığı psikolojik sorunları çözme ve kendini psikolojik anlamda güven içinde hissettiği ruhsal bir iklim oluşturma eğilimindedir. Zaten “sanatsal yaratıcılık psikanalitik literatürde sıklıkla ana rahmindeki emniyete dönüş arzusu olarak resmedilir” (Sayar, 2017: 32). Bu anlamda romanda güneş ve deniz metaforları “içerik ve form olarak arkaik özellikler taşır” ve “erken dönem travmalarını temsil eder” (Cebeci, 2015: 535). Mümtaz iç dünyasında bulunan önce içselleştirilmiş sonra kaybedilmiş nesneler olan anne ve babasına ilişkin imgeler yaratıp bu imgeleri dış dünyaya yansıtmak suretiyle (deniz ve güneş imgesi) depresif pozisyonunu aşmaya çalışır, başta anne ve babası olmak üzere hayatındaki önemli kişileri tabiata ait varlıklara dönüştürür (Cebeci, 2015: 252). Burada “içsellik dışsallığın, dışsallık da içselliğin bir görünümü ya da uzanımı gibidir” (Timuçin, 2005: 125).

Hareketli ve doğurgan yapısıyla Mümtaz'ın/Tanpınar'ın hafızasında yer edinen tabiata ait en önemli imge denizdir. Bu nedenle romanda sık sık deniz imgesiyle karşılaşılır. Bu imge Tanpınar’a bir kaç kanaldan intikal eder. Birincisi ilk çocukluk döneminde Sinop’ta Karadeniz’le ilgili izlenimleri oluşturur. İkincisi 1916-1918 yılları arasında Akdeniz kıyılarından kalan imgesel yaşantılar, diğeri de Tanpınar'ın hocası Yahya Kemal’in deniz tasavvuru ve şiirlerindeki yansımasının etkisiyledir. Özellik Açık Deniz şiiri bu anlamda Tanpınar’ı oldukça etkiler. Nitekim *Huzur*’un başkarakteri Mümtaz'ın Akdeniz sahillerinde denizle kurduğu etkileşimde bunun izleri görülür:

“Denize çok yukarıdan bakan kayalıklara kadar gider, orada yosun bakışlı uçurumun kenarında, durulmuş suyun yeşil ve somakî bir ayna gibi akşamın son ganimetlerine açılışını, bir anne rahmi gibi bu ışık parçalarını alışı ve yavaş yavaş onların üstüne kapanışını, örtülüşünü seyrederdi. Ta yerin altından ilerleyen ve gerileyen dalgaların sağır gürültüsü, küçük piyanolar, aşk fısıltıları, kanat çırpışları, şıpırtılar, hülasa bilinmeyen varlıkların, yalnız

günün bu saati için yaşayan, akşamla gecenin arasındaki geçidi doldurduktan sonra kim bilir hangi sedef kabuğunda balık pulunda, kaya çukurunda, ay ve yıldız aksinde uyuyan binlerce varlığın sesleriyle kenarları pul pul, akisleri renkli büyük davetler onu çağırırdı” (Tanpınar, 2005: 32)

Tanpınar, *Antalyalı Genç Kıza Mektup*’ta “deniz insanla durmadan konuşur” diyerek denizin hareket halinde oluşunun insana yönelik etkisini sürekli hâle getirdiğini belirtir (2006: 350). Mümtaz’ın denize olan ilgisi onu iç âleminde duygusal derinleşmeye sevk eder. Böylece deniz temelinde bütün bir dünya özel bir yorumla kavuşur (Timuçin, 2005: 127). Nitekim yazar romanda “suyun sesi aşkın, ihtirasın sesinden kuvvetlidir” diyerek denizdeki dalga sesinin oluşturduğu sürekliliğin Mümtaz’ın ruh dünyasındaki güçlü etkisine atıfta bulunur (Tanpınar, 2005: 32). Dolayısıyla deniz, Mümtaz’ın “kendisini anlamlandırdığı, ruhuna anlam ve boyut kattığı yerdir” (Arslan, 2017: 247).

Denize hayat veren ve bu hayatın devamını sağlayan temel unsur güneştir. Tanpınar’a göre “dış âlemin doğması için güneşin yaratıcı teması lazım”dır (akt: Moran, 2008: 279). Bu anlamda Huzur romanında Mümtaz, “ışığın /aydınlığın çağrısına uyarak içsel karanlıklarından kurtulur” (Deveci, 2017: 167) ve güneşin insan ruhunu tedavi edici özelliğine yönelir:

“Ne kadar mustarip olursanız olun, güneş bu ıstırapın arasında er geç bir çatlak buluyor, oradan altın bir ejder gibi kayıyor. Sizi iç mahzeninizden çıkarıyor, bir yığın imkânı bir masal gibi anlatıyor. “Sanki bana inin, ben her mucizenin kaynağıyım, her şey elimden gelir; toprağı altın yaparım. Ölülerini saçlarından tutup silker, uykularından uyandırırım. Düşünceleri bal gibi eritir, kendi cevherime benzetirim. Ben hayatın efendisiyim. Bulduğum yerde yeis ve hüznü olamaz. Ben şarabın neşesi ve balın tadıyım” der” (Tanpınar, 2005: 30).

Metinde geçen “iç mahzen” psikolojik anlamda “bireyin acı veren olumsuzluk karşısında kendisini çevresinden soyutlayarak içe kapanmasını ifade eden ruhsal bir kaçış” alanıdır (Deveci, 2017: 167). Ölüm, sürgün ve annesini kaybetme endişesinin verdiği ıstırap içinde psikolojik gerilim yaşayan Mümtaz, dünyadaki yaşamın kaynağı olan güneşe yönelme ihtiyacı hisseder. “Zira aydınlanma ve yeniden doğuşu temsil eden güneş, “mucize” gibi ortaya çıkan ve her şeyi besleyen bir umut kaynağı olarak kendini tanıtır” (Deveci, 2017: 167). Güneşin su ve toprakla bulunduğu her yerde yaşamın çeşitlenmesi ve renklenmesi gibi Mümtaz da güneşle her bulunduğu an, yaşadığı acıları yavaş yavaş bir kenara bırakarak yaşama sevinci ve mutluluğuyla dolmaya, hayata ve geleceğe dair endişe ve hüznlerinden sıyrılmaya başlar. Onun için deniz ve güneşin kesişimi “anılarla hülyaların birbirine karıştığı” (Bachelard, 2008: 121) çoğul anlamlı bir çağrışımlar tablosudur.

Tanpınar’ın düşüncesinde “güneşin dünyasında maddenin, ihlaslarımızın (...) mesut vehminin nizamı hâkimdir” (Tanpınar, 2006: 123-124). Bu anlamda güneş metaforunun Tanpınar’da bütün bir yaşam boyunca etkisi devam eder. Çünkü güneş yaratıcı enerjisiyle insanın anısal belleğine şiirsel sezgiler verir (Bachelard, 2008: 80). 1958 yılında düzenlenen *Doğan Kardeş* dergisi hikâye yarışmasında jüri olan Tanpınar’ın “güneş için bulduğu ‘deniz gözlü’ imajıyla, eteklerine doldurulmuş yıldızlarla sanat hevesini gösteren yazı”yı birinciliğe layık görmesi güneşin etkin bir imge olarak yazarın muhayyilesinde daima varlığını sürdürdüğünü gösterir (Tanpınar, 2006: 457). Nitekim romanda Akdeniz kıyılarından ayrıldığı günü hatırlayan Mümtaz’ın muhayyilesinde güneş ve deniz ön plana çıkar. O, güneş ışığının her tarafı kapladığı bu betimlemede mutludur ve hayata içtenlikle yönelerek şarkı söyler (Tanpınar, 2005: 36).

Huzur romanında Tanpınar’ı temsil eden Mümtaz’ın babasının ışıklar altında defnedilişi günbatımının ölüm düşüncesinin sembolü haline geldiğini gösterir. Bu durum Tanpınar’ın muhayyilesinin bir tarafında daima varlığını korur. Nitekim 1921 yılında tekrar Antalya’ya gittiğinde iki evin arasında güneşle suyun bulunduğu bir manzara görür ve bu güzel manzara ona tekrar ölümü hatırlatır. Yazar bu durumu hem kendine çok yakın hem de kendisini ezen ve kendisinden ayrı, uzak bir şey olarak telakki eder. (Tanpınar, 2006: 349).

Edebî metinlerde kullanılan “metafor, egoyu bir sorunu çözmeye yönelen yaratıcı süreç içinde gösterir” (Cebeci, 2015: 536). Mümtaz’ın ruhsal olarak sağlığına kavuşması sürecinde deniz ve güneş metaforu bu görevi görür. Zaten Tanpınar’ın düşüncesinde sanat, kendi “malzemesinin imkân ve hususiyetlerinden bütün hayata doğru genişleyen bir yığın problemin çözülme noktasıdır” (Tanpınar, 2006: 451). Çocuğun eşyayı sayarken adeta yaratması gibi Mümtaz da tabiata yönelirken bir savunma mekanizması olarak kendi iç âleminde yeni bir dünya yaratır (Tanpınar, 2006: 456).

3.2. Mağara ve Kaya

Güneş ve deniz Mümtaz için özel bir anlam ifade ederken denizin kenarındaki sert kayalar ise rüzgâr ve yağmurun üzerlerinde derin oyuklar bıraktığı hayattan ve canlılıktan uzak varlıklardır. Mümtaz’a göre bu kayalar sonsuz bir zamanın içinden gelmiş zalim ve haşın birer sembolden başka bir şey değildir. Fakat Mümtaz böyle düşünmesine rağmen her gün akşamüzeri bir bahaneyle arkadaşlarından ayrılıp bu kayaların bulunduğu yere gelir, denizin kenarında kayaların üzerinde durur, bu durumdan garip ve bilinmez bir haz alır (Tanpınar, 2005: 33). Sürekli yalnız kalma isteği onun sanatçı kişiliğiyle ilgilidir. Schecter’e göre “sanatçının yalnız kalma kapasitesine sahip

olması gerek”ir. Nitekim Mümtaz bu “yalnızlık sırasında olumlu içselleştirilmiş nesne ilişkilerine ulaş”ır (akt: Cebeci, 2015: 174-175). Deniz ve güneşin yanında kaya ve mağara bu olumlu içselleştirilmiş nesne havuzuna dâhil olurlar:

“Bu bir mevsim gibi velut saatti. Çünkü gündüzleri sadece yosunlu; rüzgârın, yağmurun sünger gibi delik deşik ettiği taş parçaları olan kayalar, bu saatte birden bire canlanır, birdenbire, kudretleri ve cüsseleri insanın çok üstünde, talih gibi susan ve yalnız varlıklarının içimizdeki aksiyle bir yığın hayal varlık, Mümtaz’ın etrafını sarardı” (Tanpınar, 2005: 31).

Mümtaz’ın güneş, deniz, kaya nesneleriyle kurduğu olumlu veya olumsuz ilişkinin dördüncü ayağını mağara sembolü oluşturur. Arkadaşlarıyla Güvercinlik’e giden Mümtaz Hastahaneüstü ile Konyaaltı arasında şehir merkezinden oldukça uzakta yer alan bir deniz mağarasına gitmeye karar verir. Burada arkadaşlarıyla birlikte bir oyuktan yeraltına inmeye başlar. Başlangıçta karanlıkta elleriyle ve dizleri üstünde sürünerek yaptığı bu yolculuktan pek hoşlanmayan Mümtaz, kendini güneş ve denizin birleştiği aydınlık bir mağaradaki renk ve ışık mozaigi içinde bulunca sevinçten adeta çıldırır (Tanpınar, 2005: 34-35).

Tanpınar’a göre “nerede hayat varsa, orada (...) renk ve ışık tufanı olan neş’e vardır” (Tanpınar, 1977: 55). Bu bağlamda Mümtaz ışık (güneş) ve dalganın (deniz) oluşturduğu manzaranın cazibesine kapılır. Karşılaştığı görsel şölenin şehvetine kapılarak zaman kavramını unuttur ve ruhsal olarak tabiatla bütünleşir, aynılaşır. Geçmişte yaşadığı acılardan, bu acıların ruhunda meydana getirdiği olumsuz duygulardan, izlerden sıyrılarak yeni bir dünyaya açılır. Tabiatın sunduğu bu estetik zevkin mutlu zamanlarına ait anılarla örtüştüğü anın tadını çıkarır. Böylece Tanpınar kendi hayat tecrübelerinden romana aktardığı tabiat tasvirleriyle Mümtaz’ın yaşadığı psikolojik gerilim ve değişimi bütün derinliği ifade etmeye çalışır. Çünkü “İnsan yaşadığı çevreyi, neresi olursa olsun, onun fiziksel yapısını anlamlandırmakta, seçmekte, kendi zihninde örgütlemektedir” (Arslan, 2017: 248). Tanpınar da çocukluk ve ilk gençlik yıllarında tabiatla kurduğu etkileşimin ruhunda meydana getirdiği değişimi Mümtaz’ın şahsında romana yansıtır. “Kavrama yeteneği güçlü ve duygulu insanların imgelemelerinin de güçlü olduğu” (Teber, 2009: 134) düşünüldüğünde yazarın kendisi olan Mümtaz’ın tabiatla kurduğu bağın niteliği daha iyi anlaşılır. Tanpınar, 1921 senesinde on dokuz yaşındayken Güvercinlik’te deniz mağarasını görür. “Bu mağara suyun hücumuyla açılıp kapanan aydınlığıyla” onu etkiler. Yazar, “estetikimin temeli olan rüya fikri biraz da bu mağaraya bağlıdır” der (Tanpınar, 2006: 349). Bu anlamda Mümtaz’ın tabiatla kurduğu ilişki, Tanpınar’ın çocukluk yıllarındaki tabiatla ilişkin tecrübelerinin, kendi yaşam durumlarının romana yansımalarıdır.

4.SONUÇ

Huzur romanında çocuktaki tabiat algısı psikanalitik çerçevede işlenir. Mümtaz’ın hayatında yaşadığı ailevi travmalar onun hayata ve tabiatla bakışında etkilidir. Mümtaz’ın çocukluğunun anlatıldığı bölümde yapılan tabiat tasvirleri psikanalizmin yansıdığı şiirsel bir söyleme sahiptir. Romanda tabiat, Mümtaz’ın yalnızlık duygusunu giderir ve ona sanat ve estetik bağlamında farklı bir bakış açısı kazandırır. Çocukluğunun bir bölümü Akdeniz kıyılarında geçen Mümtaz için deniz/güneş, anneyi/babayı çağrıştıran birer imge olarak romana yansır. Romanda güneş yeniden doğuşu ve umudu simgeler. Deniz, bereketi ve munis yapısıyla tıpkı bir anne gibi şefkat duygusunu ön plana çıkarır. Mağara ve kaya Mümtaz’ın yaşadığı acıların iç âleminde birikmesini simgeler. Romanın başkarakteri Mümtaz’ın kişiliğinde ve yaşamında, Tanpınar’ın kişiliğinden ve biyografisinden izler görülür. Tanpınar’ın çocukluğunda tabiatla kurduğu ilişki ile Mümtaz’ın çocukluğunda tabiatla kurduğu ilişki büyük oranda birbiriyle örtüşür. Romandaki tabiat tasvirleri Abdülhak Hamid ve Yahya Kemal’in eserlerinden izler taşır. Bergson felsefesinin Tanpınar üzerindeki etkisi romandaki tabiat tasvirlerinde yer alan renk ve ışık imgelerine yansır. Tanpınar’ın çocukluğunda deniz, güneş vb. tabiat unsurlarıyla kurduğu ilişki onun daha sonra Bergson felsefesine yönelmesinde etkilidir.

KAYNAKÇA

- Arslan, Fatih (2017). Cengiz Aytmatov'un 'Dişi Kurdun Rüyalari'nda Mekân-Varlık İlişkisi, *Romanda Mekân*, Ed: Ramazan Korkmaz-Veyssel Şahin, Akçağ Yayınları, Ankara, 245-263
- Aytaç, Gürsel (2012). Çağdaş Türk Romanı Üzerine İncelemeler, Doğu Batı Yayınları: Ankara.
- Bachelard, Gaston (2008). *Mumun Alevi*, Çev. Ali Işık Ergüden, İthaki Yayınları, İstanbul.
- Bergson, Henri (2007). Madde ve Bellek, Çev. Işık Ergüden, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Cebeci, Oğuz (2015). *Psikanalitik Edebiyat Kuramı*, İthaki Yayınları, İstanbul.
- Deveci, Mutlu (2017). Huzur Romanında Kimlik ve Kimsesizlik Mekânları, *Romanda Mekân*, Ed: Ramazan Korkmaz-Veyssel Şahin, Akçağ Yayınları, Ankara, 163-187
- Dizmen, Zeynep; Hacıosmanoğlu, Eray (2019). *Geçmişin Travmalarından Kurtulmak*, Timaş Yayınları, İstanbul.
- Eagleton, Terry (2018). *Edebiyat Kuramı*, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Freud, Sigmund (2015). *Günlük Yaşamın Psikopatolojisi*, Tutku Yayınevi, Ankara.
- Hungerland, Isabel C. (2018). *Şiirsel Söylem*, Çev. Berkan Ulu, Hece Yayınları, Ankara.
- Jung, C.G. (2013). *Keşfedilmiş Benlik*, Çev. Barış İlhan – Canan Ener Sılay, Barış İlhan Yayınevi, İstanbul.
- Kaplan, Mehmet (1992). *Türk Edebiyatı Üzerine Araştırmalar 1*, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Karaca, Şahika (2016-Güz) *Psikanalitik Bir Okuma Denemesi: Huzur'da Çocuklar*, Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR), 40, 137-157
- Louv, Richard (2012). *Doğadaki Son Çocuk*, Çev. Ceyhan Temürcü, TÜBİTAK Kitaplar Müdürlüğü, Ankara.
- Moran, Berna (2008). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 1*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Okay, Orhan (2002). *Huzur, Yüzbinlerce Ruh Bir Araf'ta*, Hece Dergisi Türk Romanı Özel Sayısı, Hece Dergisi: Ankara, 591-599.
- Rousseau, J.J. (2019). *Emile*, Selis Kitaplar, İstanbul.
- Sayar, Kemal (2017). *Ruhun Labirentleri*, Kapı Yayınları, İstanbul.
- Şahingil, Derya (2012). *Suya Dönmek: Benlik Kavramına Ekoeleştirel ve İçten-Etkin Yaklaşımlar*, Ekoeleştiri - Çevre ve Edebiyat, Ed. Serpil Oppermann, Phoenix Yayınevi, Ankara.
- Tanpınar, A. Hamdi (1977). *Edebiyat Üzerine Makaleler*, Haz. Zeynep Kerman, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Tanpınar, Ahmet Hamdi (1992). *Edebiyat Üzerine Makaleler*, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Tanpınar, Ahmet Hamdi (2005). *Huzur*, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Tanpınar, Ahmet Hamdi (2006). *Yaşadığım Gibi*, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Teber, Serol (2009). *Melankoli*, Say Yayınları, İstanbul.
- Timuçin, Afşar (2005). *Estetik*, Bulut yayınları, İstanbul.
- Uslu, Mustafa (2021). *Yas ve Çocuk*, Çizgi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuz, Hilal (2016/5). *Atılmış Hayat Parçaları: Tanpınar'ın Huzur Romanında Hafıza Mekân İlişkisi*, Monograf - Edebiyat Eleştirisi Dergisi, 69-84

ÇALIŞMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada “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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %100’dür.

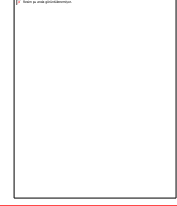
ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 06.11.2024
Kabul Tarihi : 27.03.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1580431>



KARAMANLI TÜRKÇESİ-YUNANCA BİR SÖZLÜK: LEXIKON TURKIKON KAI GRAIKIKON

Beytullah BEKAR¹

ÖZ

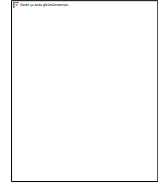
Tarihî süreç içerisinde Türk toplulukları Göktürk, Uygur, Arap, Kiril, Ermeni, Yunan, Süryani, İbrani, Latin gibi alfabeleri kullanmışlardır. Grek alfabesi, Anadolu'da özellikle Kayseri, Niğde, Nevşehir, Konya, Burdur, Isparta, Antalya yörelerinde kullanılmakla birlikte Ankara, Manisa, Mersin, Karadeniz Ereğlisi, Tokat ve İstanbul'un bazı semtlerinde Grek harfi kitabeler de bulunmuştur. Grek alfabesini kullanan ve Hristiyan olan Türkler Karamanlıca olarak adlandırılan dille çok zengin bir kültür ve edebiyat oluşturmuşlardır. Grek alfabesiyle yazılmış Türkçe eserler, tespit edilebildiği kadarıyla ilk olarak XVI. yüzyılda görülür. Bu Türkler, Hristiyan olmaları sebebiyle daha çok dinî ve ahlakî nitelikte eserler ortaya koymuşlardır. Bunun yanında sözlük ve gramerler de yayımlanmışlardır. Karamanlı Türkçesiyle yazılmış bu metinlerde konuşma özelliklerinin görülmesi ve metinlerin söz varlığı açısından döneme ışık tutmaları sebebiyle araştırılması ve incelenmesi gereken eserlerdir. Çalışmanın konusunu da 1838 yılında yazılan iki dilli bir sözlük teşkil etmektedir. Sözlük, Baviera Eyalet Kütüphanesinde L.as.443'te kayıtlıdır. Eser, 56 sayfadan oluşmakta olup her sayfa iki sütun hâlinde düzenlenmiştir. Sağ sütunda Grek harfli Türkçe sözler, sol tarafta ise bunların Yunanca karşılıkları verilmiştir. Çalışmada önce Karamanlı Türkleri hakkında kısa bir bilgi, sonra sözlükte kullanılan Grek alfabesi verilmiştir. İnceleme kısmında sözlükte geçen ses olayları ve eserin diğer dikkat çekici dil hususiyetleri değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonunda ise Grek harfli sözlüğün Latin harflerine aktarımı verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Karamanlı Türkleri, Karamanlı Türkçesi, Grek alfabesi, Karamanlı Türkçesi-Yunanca Sözlük.

¹ Doç. Dr, Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, beytullahbekar@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8372-1190>

Article Type : Research Article
Date Received : 06.11.2024
Date Accepted : 27.03.2025

 <https://doi.org/10.29029/busbed.1580431>



KARAMANLI TURKISH-GREEK DICTIONARY: LEXICON TURKIKON KAI GRAIKIKON

Beytullah BEKAR¹

ABSTRACT

In the historical process, Turkish communities have used Gokturk, Uighur, Arabic, Cyrillic, Armenian, Greek, Syriac, Hebrew and Latin alphabets. The Greek alphabet was used in Anatolia, especially in Kayseri, Niğde, Nevşehir, Konya, Burdur, Isparta, Antalya, Kayseri, Manisa, Mersin, Karadeniz Ereğlisi, Tokat and some districts of Istanbul. These Christian Turks created a very rich culture and literature in the language called Karamanli Turkish. As far as can be ascertained, the first Turkish works written in the Greek alphabet appear in the 16th century. Since these Turks were Christians, they produced mostly religious and moral works. They also published dictionaries and grammars. These texts written in Karamanli Turkish are works that should be researched and analyzed because they shed light on the period in terms of speech features and the vocabulary of the texts. The subject of this study is a bilingual dictionary written in 1838. The dictionary is recorded in L.as.443 in the Bavarian State Library. The work consists of 56 pages and each page is organized in two columns. In the right column, Turkish words with Greek letters are indicated, while their Greek translation are given in the left column. In the study, firstly, a brief information about Karamanli Turks and the Greek alphabet used in the dictionary are given. In the analysis, phonetic events in the dictionary and other remarkable linguistic features of the work are evaluated. At the end of the study, the translation of the Greek dictionary into Latin letters is indicated.

Keywords: Karamanli Turks, Karamanli Turkish, Greek alphabet, Karamanli Turkish-Greek Dictionary.

¹ Assoc. Prof. Dr., Kirklareli University, Faculty of Science and Literature, beytullahbekar@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0002-8372-1190>

GİRİŞ

Karamanlı Türkleri ve Karamanlca

Seyyah Hans Dernschwam 1553 – 1555 yılları arasında İstanbul ve Anadolu’ya seyahatini anlattığı, *İstanbul ve Anadolu’ya Seyahat Günlüğü* adlı eserinde İstanbul’da Yedikule civarında kıraç bir yerden bahseder. Burada Caramania (Karaman) diyarından gelmiş ve Caramanos (Karamanlılar) denilen bir halkın bulunduğunu belirtir. Bu topluluğun Hristiyan olduğunu, ibadetlerini Rumca yaptıklarını, Rumca bilmediklerini ve dillerinin Türkçe olduğunu yazar (Dernschwam, 1992, s. 78). Evliya Çelebi, *Seyahatnâme* adlı eserinde Antalya’nın yirmi mahallesinden dördünde Urum keferesinin sakin olduğunu, bunların Rumca değil bätül Türk lisânı üzre kelimât ettiklerini belirtir. Alanya’da da aynı halk için Urum lisânı bilmediklerini bätül Türk lisânı bildiklerini yazar (akt. Develi, 2010, s. 26). Karamanlı Türkler üzerine çalışmalar yapan Evangelia Balta, Karamanlıların Rum olduklarını ispatlamaya çalışmıştır. Evangelia Balta, Karamanlca konuşanların, Bizans’ın doğu bölgesinde uç sınırının Kapadokya olması ve buraya Türk kavimlerin hakimiyeti nedeniyle buradaki Yunanlı bölge sakinlerinin dillerini ilk unutan topluluk olduğunu savunur. Türkçe konuşukları için *Yunan adına layık olmayan, yarım Hristiyan ve kara dinli* olarak görüldüklerinden bahseder (Balta, 1998, s. 4). Eckmann, bazı Karamanlı iskân yerlerine Suriye’de, Balkanlar’da, Besarabya’da, hatta Kırım’da tesadüf edilmekle beraber, Karamanlıların esas kitlesi, Türk-Yunan ahali mübadelesine kadar, Anadolu’nun takriben Trabzon-Fırat-Toros-Silifke hattından batıya düşen kısmında, bilhassa Kayseri, Nevşehir, Niğde, Konya bölgesinde, Karadeniz’in sahil bölgesinde, İstanbul’da ve başka yerlerde dağınık olarak bulunduklarını yazar (Eckmann, 1950, s. 165). Daha sonraki süreçte Lozan Antlaşması’ndaki “Yunan ve Türk Haklarının Mübadelesine İlişkin Sözleşme ve Protokol” uyarınca gerçekleştirilen mübadele sırasında Yunanistan’daki Müslüman Türkler ile Türkiye’deki ile Hristiyan Rumların değişimi olmuş (Kayam, 1993, s. 581) ve böylece Karamanlılar Yunanistan’a gönderilmiştir. Karamanlıların menşei hakkında iki nazariye ileri sürülmektedir: 1. Karamanlılar Türkleşmiş Rumlardır; 2. Selçuklular zamanında Bizanslılarla olan sıkı münasebetler neticesinde Türklerin bir kısmı Hristiyanlığı kabul etmiştir ve Karamanlılar bunların torunları, yani aslen Türk’türler (Eckmann, 1950, s. 165). Eckmann, bu görüşleri ifade ettikten sonra Karamanlıların birkaç Yunanlı bilginin iddia ettiği gibi Osmanlılar tarafından zorla Türkleştirilmiş Yunanlılar olmadıklarını büyük bir ihtimalle bir zamanlar asker olarak Bizans hizmetinde çalışan Türklerin torunlarıdır veya mülteci, savaş esiri vb. olarak Bizans İmparatorluğu’nun Anadolu’daki eyaletlerine yerleştirilmiş ve Hristiyanlığı kabul etmiş olabileceklerini ifade eder. Bu Hristiyan Türklerin büyük bir kısmının XIV. yüzyılda Karamanoğulları Beyliği’nin hakimiyeti altına girdiklerini ve daha sonraki süreçte o zamanki Karamanoğulları Beyliği sınırları dışında yaşayanlar da dâhil olmak üzere bütün Hristiyan Türklerin, Karamanlı adını aldıklarını ancak Karamanlıların bu adı kullanmadıklarını, kendilerini genellikle “Anadolu Hristiyanları”, “Anadolu Ortodoks Hristiyanları”, “Yunan Dilini Bilmeyen Anadolu Hristiyanları” veya sadece “Anadolulular” olarak adlandırdıklarını yazar (Eckmann, 1991, s. 20-21). Evangelia Balta, *Gerçi Rum İsek de Rumca Bilmez Türkçe Söylersiz Karamanlılar ve Karamanlca Edebiyat Üzerine Araştırmalar* adlı çalışmasında Karamanlılar için “Türkçe konuşan Ortodokslar, Anadolu Türk Ortodokslar, Anadolu Türkofon (Türkçe konuşan) Ortodoks Topluluğu” tabirini kullanmıştır (Balta, 2018, s. 103 - 105). İşte bu topluluğun ortaya koyduğu Grek harflerine dayanan Türkçe; Karamanlı Türkçesi veya Karamanlca olarak adlandırılır. Grek alfabesiyle yazılmış Türkçe eserler ilk olarak XVI. yüzyılda görülür. Fatih Sultan Mehmed’in isteği üzerine, Patrik Gennadios Scholarios’un XV. yüzyılda yazdığı Hristiyanlığın esaslarını anlatan ve aslı Yunanca olan *İtikadnâme* adlı eser önce Türkçeye tercüme edilerek Fatih’e sunulmuş ve daha sonra Grek harfleriyle Türkçe olarak yazıya geçirilmiştir. Bu Grek harfli metin 1584’te, Martino Crusius tarafından Basel’de yayımlanmıştır (Eckmann, 1991, s. 22-23). Sonraki süreçte başta dinî-ahlaki olmak üzere farklı türlerde eserler de yayımlanmıştır (Bekar ve Güngör, 2024, s. 1-3). Bu eserlerden bazıları da gramer kitapları ve sözlüklerdir. Ekşi (2014, s. 283), Karamanlı edebiyatını verilen eserlerin konusu bakımından beş grupta toplamıştır: 1. Dini Eserler, 2. Din Dışı Eserler (Halk hikayeleri, çeviri romanlar vs.), 3. Öğretici kitaplar (Ders kitapları, gramer kitapları, sözlükler, alfabeler), 4. Süreli Yayınlar (gazeteler, dergiler), 5. Diğer (Kitabeler, salnameler, mektuplar vs.). Yapmış olduğu gruplandırma çalışması sonucunda 19. yüzyıla kadar yazılmış eserlerde dinî nitelikli eserlerin yaygın olduğunu 19. yüzyıldan sonraki eserlerde din dışı eserlerin sayısının arttığını belirtir (Ekşi, 2014, s. 283). Makalenin konusunu da 1838 yılında yayımlanan iki dilli (Karamanlca-Yunanca) bir sözlük teşkil etmektedir.

Eser Hakkında

Eser, iki dilli bir sözlük olarak hazırlanmıştır. Kütüphane kayıtlarına göre yazarı, Zacharias Hagioreitēs’tir. Çalışmalarda eserin yazarıyla ilgili bilgilere ulaşılamamıştır. Eser, 1838 yılında En Benetia yayınevinde *Lexikon turkikon kai graikikon* “Türkçe ve Yunanca Sözlük” adıyla yayımlanmıştır. Bavyera Eyalet Kütüphanesinde L.as.443’te kayıtlıdır. Sözlük 56 sayfadan oluşmaktadır. 3. sayfadan 55. sayfaya kadar sözlük, 55. ve 56. sayfalarda da sayılar ve çarpım cetveli bulunmaktadır. Her sayfa iki sütun hâlinde düzenlenmiştir. Sağ sütunda Grek harfli Türkçe sözler, sol tarafta ise bunların Yunanca karşılıkları verilmiştir. Sözlükte söz varlığı Grek alfabe sırasına göre düzenlenmiştir, bu sebeple aynı işaretle karşılanan seslerin alt alta sıralandığı görülür. Sözlükte hem kelimeler

hem kelime grupları hem de cümle düzeyinde yapılar yer almaktadır. Bazı yerlerde fiillerin çekimli biçimlerine de yer verilmiştir. Eserde tematik açıdan belli bir düzen olmayıp hemen her konuda, çok geniş bir yelpazede somut-soyut kavramlara yer verildiği görülür. Sözlükte (İstanbul, Akdeniz, İstankö (İstanköy), Karadeniz, Girit adası, Mısır, Kuprız, Bağdat, Daut “Davut” gibi özel adlar da geçmektedir. Sözlükte geçen “beslemem var, besleme tut, besleme kaçtı, besleme bulamadım, beslemeyi kovdu, yesir sattım, sattım üzümü, satarım ayva, sattım beygiri, bağı çok üzümü var, bağı satarım, bağ aldım, balık, balık alırım, balık satarım, pirinç, dükkânı aç, dükkânda otur, dükkânı kapat” gibi ifadeler bize eserin yazıldığı yer ve dönemin sosyolojisi hakkında bilgiler vermektedir.

Sözlükte kelimenin farklı söyleyiş biçimlerine de yer verildiği görülür: misafir, musafir, rüzgâr, örüzgâr. Bazen de yakın anlamı iki kelime yan yana sıralanmıştır: hakim-hekim; bahr-deniz, bahil-nekes vb. Eserde madde başlarının yazımında kısmen hatalar da vardır, bu hatalar kelimelerin Yunanca karşılıklarından ve sözlük içindeki diğer madde başlarıyla karşılaştırılarak tespit edilip dipnotta gösterilmiştir.

İNCELEME

Eser yukarıda da belirtildiği gibi iki dilli bir sözlüktür. Grek alfabe sıralamasına göre hazırlanan sözlükte bir düzen bulunmamaktadır. Eser, kısa bir sözlük olduğu için eserden hareketle Karamanlı Türkçesine yönelik detaylı bir fonetik ve morfolojik veri ortaya koymak için yeterli değildir. Buna rağmen eserde madde başı olarak verilen kelimelerde, kelime gruplarında, cümle düzeyindeki yapılarda ve fiil çekimlerinde Karamanlı Türkçesine ait ağız özellikleri tespit edilebilmektedir. Bu nedenle çalışmamızın çerçevesini eserdeki Karamanlı Türkçesine ait dikkat çekici ağız özellikleri oluşturmaktadır. İnceleme bölümünde ilk olarak eserde kullanılan Grek alfabesi ve bunların Latince karşılıkları verilmiştir. Devamında ise Karamanlı Türkçesi ağız özelliği gösteren fonetik ve morfolojik hususlar üzerinde durulmuştur. 3. bölümde eserde Grek alfabe sıralamasına göre karışık verilen söz varlığı kelimeler, kelime grupları ve cümle düzeyindekiler olmak üzere gruplandırılarak Latin harflerine aktarılmıştır.

Eserde Kullanılan Grek Alfabesi ve Karşılıkları

Karamanlîca metinlerin imlasında bir standart bulunmamaktadır. Özellikle bazı ünlü ve ünsüzlerin gösteriminde karışıklıklar mevcuttur. Bu karışıklığın bir nedeni Grek alfabesindeki bazı işaretlerin Türkçede birden çok ses için kullanılması, diğer bir nedeni ise Türkçedeki bazı sesler için Grek alfabesinde birden çok işaretin bulunmasıdır: Örn.: σ = /s~/ş/, ο = /o~/ö/, π = /b~/p/, τ = /t~/d/; /d/ = ντ~τ, /ü/ = ου~υ~ιου vb.

Tablo 1.

Eserde kullanılan Grek alfabesinin Latince karşılıkları

Grek alfabesi	Latin alfabesi
Α, α	A, a
Ια	â
Μπ	B, b
τζ	C, c, Ç, ç
ντζ	C, c
Δ, ντ	D, d, dd
Ε, ε	E, e
Φ, φ	F, f
Γ, γ, γκ	G, g, ğ
Χ, χ	H, h
Η, ι, η, ετ	I, ı, İ, i
Κ, κ, κκ	K, k, kk, G, g
Λ, λ, λλ	L, l
Μ, μ	M, m
Ν, ν, νν	N, n
γγ	Ñ, ñ
Ο, ο, ω	O, o
Ο, ιο, ο	Ö, ö
υ	o, u, ü
Π, π	P, p, B, b
Ρ, ρ	R, r
Σ, σ, σσ, ζ	S, s, Ş, ş
Τ, τ, ττ	T, t, D, d
ΟΥ, ου	U, u
Ου, ου, υ, ιου	Ü, ü

B, β, ββ	V, v, vv
Γ, Γl, γ, γl, ĩ	Y, y
и, ı	yl, yĭ, ıy, iy
Z, ζ	Z, z
Ξ, ξ	Ks, kş
Ev	Ev

Ses Olayları

Ünlüler

Türeme

Alıntı kelimelerde

Türkçede kelime başında /l/ ve /r/ ünsüzleriyle başlayan sözcüklerin önünde ve kelime içinde yan yana gelen ünsüzler arasında söyleyişi kolaylaştırmak amacıyla *ünlü türemesi* meydana gelir (Özkan, 2009, s. 172).

ø- > ı-, i- : lahana (Rum.) > ilahana, rahatlık (Ar. + T.) > irahatlık

ø- > ö-: rüzgâr (Far.) > örüzgâr

ø- > u-: ruba (İt.) > uruba

Türkçenin hece yapısına aykırı olan alıntı kelimelerde kelime içinde yan yana gelen ünsüzler arasına söyleyişi kolaylaştırmak için ı, i, u, ü gibi dar ünlüler getirilir (Özkan, 2009, s. 172).

-ø- > -i-: çift (Far.) > çiftit, secde (Ar.) > secide

Düşme

Türkçe kelimelerde vurgusuz orta hece ünlüsü düşme eğilimindedir.

-ı- > -ø-: bırak (T.) > brak

Daralma

Türkçede bazı ünsüzlerin yerleri ve çıkış tarzları da ünlüleri etkileyerek onların değişmelerine sebep olur (Özkan, 2009, s. 212). Bu ses hadisesi neticesinde de ünlü daralması olayı meydana gelir.

Alıntı kelimelerde

-ü- > -i-: tecrübe (Ar.) > tercibe, tercüman (Ar.) > terciman, mümkün (Ar.) > mimkin

Türkçe kelimelerde

-e- > -ü-: dövecek (Ar.) > döyüce

Genişleme

Bazı sözcüklerdeki /g/ ve /k/ ön ve art damak ünsüzleri yanlarındaki ünlüleri genişletirler (Böler, 2020, s. 134).

Türkçe kelimelerde

u-, -u- > o-, -o-: uğur (T.) > oğur

ü-, -ü- > ö-, -ö-: büyük (T.) > böyük, üveyik (T.) > öveyik, üvey (T.) > övey

Düzleşme

Sözcük ya da eklerdeki yuvarlak ünlülerin türlü etkilerle düz duruma gelmesine denir (Böler, 2020, s. 142)

Türkçe kelimelerde

-ü- > -i-: bütün (T.) > bitün

Yuvarlaklaşma

Düz bir ünlünün yanındaki /b/, /m/, /p/, /v/ gibi dudak ünsüzlerinin etkisiyle yuvarlak ünlü durumuna geçmesidir (Özkan, 2009, s. 214).

Alıntı kelimelerde

-a- > -o-: sabah (Ar.) > sobah

-ı- > -u-: camız (Ar.) > camuz, fırsat (Ar.) > fursat

Türkçe kelimelerde

-ı- > -u-: balık (T.) > baluk, pınar (T.) > punar

Benzeşme

Alıntı kelimelerde

Bir gramer birliği içinde yan yana gelen veya aralıklı olarak bir arada bulunan iki sestene biri, diğerine tesir ederek onu kendisine benzetir. Bu benzetmede sesler ya çıkış yerleri bakımından ya da çıkış tarzları bakımından birbirini etkiler. Yani farklı nitelikleri olan seslerin çeşitli sebeplerle birbirini etkileyerek aynı veya ortak nitelikler kazanması olayıdır (Özkan, 2009, s. 193-197).

Alıntı kelimelerde

-a- > -e-: şeftali (Far.) > şefteli, merhamet (Ar.) > meremet

-e- > -a-: fasulye (Rum.) > fasulya, zerzevat (Far. + Ar.) > zarzavat, bahane (Far.) > mahana, halen (Ar.) > halan, beraber (Far.) > barabar, kıymet (Ar.) > kıymat

-ı- > -a-: kâğıt (Far.) > kahat

-i- > -a-: sahip (Ar.) > sahap

-i- > -e-: şehir (Far.) > şehir, vilayet (Ar.) > velayet

-u- > -a-: ruhban (Ar.) > rahban

-u- > -o-: nohut (Far.) > nohot

-i- > -a-: sahip (Ar.) > sahap

Aykırılma

Aynı ya da benzer seslerden birinin boğumlanma noktası bakımından başkalaşmasına aykırılma denir (Böler, 2020, s. 231)

Türkçe kelimelerde

-a- > -e-: bana (T.) > bena

Ünsüzler

Türeme

Çeşitli sebeplere bağlı olarak ön seste, iç seste ve son seste meydana gelen ünsüz türemesidir.

-ø- > -h-: saat (Ar.) > sahat

Düşme

İç seste

Erime, büzülme ve yutulma gibi sebeplere bağlı olarak meydana gelen ses olaylarıdır (Gülsevin, 2002, s. 47-56).

Türkçede en çok düşme eğilimi gösteren ünsüzler /k/, /g/, /ğ/, /l/, /n/, /r/’dir (Özkan, 2009, s. 179).

-d- > -ø-: gündüz (T.) > günüz

-g- > -ø-: peygamber (Far.) > peyamber

-h- > -ø-: merhamet (Ar.) > meremet, kabahat (Ar.) > kabaet

-l- > -ø-: Kızılbaş (T.) > Kızıbaş

-r- > -ø-: versen ya (T.) > vesenya

-u- > -ø-: torunum (T.) > tornum

Son seste

-k > -ø-: dövecek (T.) > döyüce

-r > -ø-: bir (T.) > bi

Akıcılığa ve sızıcılığa

Patlayıcı süreksiz ünsüzlerin akıcı ve sızıcı ünsüzlere dönmesi olayıdır (Özkan, 2009, s. 209; Böler, 2020, s. 193).

Bununla birlikte akıcı ve sızıcı ünsüzler arasında da değişimler Karamanlı Türkçesinde görülmektedir.

b- > m-: bahane (Far.) > mahana

-ç- > -ş-: kaçmış (T.) > kaşmış

-ğ- > -h-: kâğıt (Far.) > kahat

-ğ- > -y-: değnek (T.) > deynek

-k- > -h-: akçe (T.) > ahçe

l- > n-: lezzet (Ar.) > nezet

v-, -v- > f-, -f-: vesvese (Ar.) > fesfese, rüşvet (Ar.) > rüşfet

-v- > -y-: dövecek (T.) > döyüce

Süreksizleşme

Sızıcı sürekli ünsüzlerin patlayıcı süreksiz ünsüzlere dönüşmesine patlayıcılığa denir (Böler, 2020, s. 199)

-h- > -k-: bahşiş (Far.) > bakşiş

-ş- > -ç-: çarşaf (Far.) > çarçaf, sipariş (Far.) > sipariç

Benzeşme

Bir kelimedede yan yana bulunan ünsüzlerin sedalılık-sedasızlık ve çıkış yerleri bakımından birbirine benzeşmesine denir (Özkan, 2009, s. 215-219)

-ml- > -mn-: gömlek (T.) > gömnek

-nl- > -nn-: > dinle (T.) > dinne, enli > enni

-nn- > -nd-: cehennem (Ar.) > cehendem

Sedalılığa

Sedasız ünsüzlerin sedalı karşılıklarına dönmesi olayıdır.

t- > d-: tavşan (T.) > davşan, tırnak (T.) > dırnak

Sedasızlaşma

Sedalı ünsüzlerin sedasız karşılıklarına dönmesi olayıdır.

-z- > -s-: uzağa (T.) > usağa

İkizleşme

İki ünlü arasında kalan orta hece ünsüzleri l, m, n bazen kuvvetli vurgulara, bazen de sebebi anlaşılmayan eğilimlere bağlı olarak ikizleşmektedir (Özkan, 2019, s. 139).

-n- > -nn-: iğne (T.) > ine > inne

Tekleşme

İkiz ünsüzlerin tekleşmesi ses hadisesidir.

-zz- > -z-: lezzet (Ar.) > nezet

Göçüşme (Yer değiştirme)

Kelime içindeki iki sesin yer değiştirmesi olayıdır. Bu ses olayı genellikle komşu sesler ve ünsüzler arasında meydana gelir. Bununla birlikte uzak sesler ve ünlüler arasında görülen göçüşmeler de bulunmaktadır (Özkan, 2009, s. 192)

ıs- > sı-: ısmarlamak > sımarlamak

l-, -n- > n-, -l-: lanet (Ar.) > nalet

-lv- > -vl-: yalvar- (T.) > yavlar-

-yr- > -ry-: bayram (T.) > baryam

Eserdeki Diğer Dikkat Çekici Diğer Dil Özellikleri

Hâl eklerindeki işlev değişimi

Belirtme hâli eki yönelme hâli işlevinde kullanılmıştır: evimi gelme “Evime gelme”, Atı bindi gelin “Ata bindi gelin”, Ananı sarılayım “Anana sarılayım”.

Yönelme hâli eki belirtme hâli işlevinde kullanılmıştır: Elime sıkma “Elimi sıkma”, Nişana vurdum “Nişanı vurdum.”

Yönelme hâli eki bulunma hâli işlevinde kullanılmıştır: Zindana çok adam var “Zindanda çok adam var.”, İstanbul’a oğlum var “İslambol’da oğlum var.”

Ek yığılması

Vasıta durumu ekinin üst üste geldiği örnekler tespit edilmiştir: burguyunan delerim, elimilen tuttum, endazeyle vur, geleyim seninlen, iskemnen

Tamlamadaki unsurların yer değiştirmesi

Sıfat tamlamasındaki sıfat ve isim unsurlarının yer değiştirdiği görülür: saç başımdan “başımdaki saç”

2Devrik yapılar

Eserde geçen cümle yapıları incelendiğinde Batı dillerinde olduğu gibi, devrik yapıların ağırlıkta olduğu görülür: sakın dokanma bana, satmadım elması, sıçıra geç suyu, sattım beygiri vb.

SÖZLÜK

Eserde, söz varlığı alfabetik olarak verilmiştir. Söz varlığının içinde kelimeler, kelime grupları ve cümleler karışık bir şekilde bulunmaktadır. Yazarın karışık olarak verdiği söz varlığı alfabetik olarak kelimeler, kelime grupları ve cümleler olmak üzere üç paragraf halinde incelenmiştir.

A (s. 3-5)

Kelime: (s. 3) ayva, ağaç kaunu “ağaç kavunu”, anason, altın, ahçe “akçe”, april-nisan, araba, (s. 4) adam, ayak, arpa ve perinc, aba, ağzı, aslan, ayı, armut, arıcı, arı, ayva, at, ana, at, alaşehir, ayonoro, arpacık, avas “yoksulluk, fakirlik”, (s. 5) arpa, Akdeniz, ayna

Kelime grubu: (s. 4) akıllı adam, akılsız adam, aya “ela” gözlü, acı su, aziz adam, (s. 5) anasının oğlu, anasının kızı, aziz yer, ayın yenisi, ayın karanlığı “karanlığı”, ayın aydeniği “aydınlığı”, ak toprak, ahmak adam, ala gözlü¹

Cümle: (s. 3) avrat severim, ağlama, adam çok var, adam az var, alasin şu adamı, as şu adamı, ayırasın şu adamı, ayrı tuttu beni, alıver şu kızı, alasin ceviz, alasin elma, alasin tütün, alasin peynir, alasin baluk, alasin keten, alırım seni, almam seni, (s. 4) aldım bir köle, ağla, ağladım, ananı seveyim / sarılayım, ablanı seveyim, ağlarım, ateş yak, ateşi söyündür, ağzını² aç, ata binerim, atın sergirtirim, anahtar kahip ettim, al kaç, ateş sıçıradı, ayağımı vurdum, ata su ver, al kireci, ağzına alma, ahçe mi fayda ver mi “akça mı?”, (s. 5) al şu çocuğu “çocuğu”, akşamın hayır olsun, anamı isterim, astılar babamı, alma şu adamı, atı getir, atı bindi gelin, attan endi gelin, al bir deve, al bir öküz, arkası üstüne yatıyor, arkana al, alırdım³, almam, alı ipek⁴ ağır

V (s. 5-6)

¹ aya gözlü

² ahığı

³ amardım

⁴ ezilmiş ipek anlamına gelir

Kelime: (s. 6) vali, merdeven, vaka, velayetim

Cümle: (s. 5) var kandili yak, var ata su ver, var katırta⁵ su ver, var su getir, var şarap getir, var kömür al, var odun al, (s. 6) var ateş getir, var mangalı yak, var iskemniği getir, var mum kes, var bi yeniçeri⁶ çağır, var apodeipnon oku, var kliseyi aç, var öküze su ver, var atın saman ver, var diviti getir, var şiker al, var inci al, var soan al, var sarmusak al, var mum al, var kagun al, vardım, varmadım, varırım size, vurma, vurdum, vurdular, vurmam, verdim, vermedim, verdim sana, verdim malımı, vermesen gitme, var al şu horozu, vermem sana kızımı, var bak, varamam, vasiyet et, vasiyet etmedim, verme, varma

Y (s. 7-8)

Kelime: (s. 7) Yular, yelken, yağmur, yaban arısı, yorgan, yabancı, yerli, yemeni, yemin, yumurta, yavaşlık, yalan, yeğenim, yürek, yolculuk, yapıcı, (s. 8) yaba, yaprak, yeşil zeytin, gece kuşu, yüzlük, yangın, yastık, yılan, yılan balık, yağlık, yağ mumu, yoğurt

Kelime grubu:(s. 7) yavaş adam, yerli adam, yalan şaidi, yerin altı, yerin üstü, (s. 8) yağlı et

Cümle: (s. 7) yeme, yedi, yeyor, yemin verme, yerim, yemam, yüzünü yıka, yüzün koyu düşdüm, yumurta sattım, yemin etme, yemin ederim, yemin ettim, yesir oldum, yesir sattım, yemin verme, yeniden hesap görelüm, (s. 8) yazasın, yaz, yazma, yüksekte otur, yikan, yıka, yıkamadım, yabana git, yüreğim ağrıdı, yağmur yağıyor, yağmur çileşir, yanıyor, yakma, yak, yadın, yanarsın, yavlarım sana, yavladım, yalancı adamsın, yalan söylersin, yalan söyleme, yaz geldi, yaz mektubu, yaz ismini (adımı), yaz şamdani

E (s. 9-11)

Kelime: (s. 9) eyi “iyi”, eyilik “iyilik”, eyer ata, eşek, elek, ejdar, enni “enli”, ensiz, evimiz, elma, erik, engürü, ekseri, (s. 10) endaze, et, eskici, (s. 11) ekmekçi, eti, ezdar⁷

Kelime grubu:(s. 9) evli adam, elli kuruş, eski uruba, (s. 11) et tahtası⁸

Cümle: (s. 9) evledim, evlenirim, evlenmem, ev sattım, ev aldım, ev satarım, eşek satarın, eşek alırım, eşek doğurdu, en attan “in attan”, elma al, ekmek al, enişte sobahınız hayr ola, eylik edici, evim var, evim yok, eksik doğurdu, elim kesildi, elim çolak, (s. 10) elini tutma, evimi gelme, elime sıkma, elimi öp, elimi öptüm, endazeylen vur, eşeğe bindim, eşekten indim, eşeği sattım, eşeği aldım, et alayım, et sat, et satıyorum, et yedim, ekmek sat, ekmek aldım, ekmek pişiriyorum, ekmek pişti mi?, ekmek pişmedi, evlenmesin, evli misin⁹?, eşkare tut, elimilen tuttum, elimi açtım, elimi aç, edrebden gel “etraftan gel”, eti kaç para?, ekmek kaç para?, eşkare soliyi, eşkarden al, elimi kavuption, eşeği yüklet, eşeği su ver, eşeğe saman ver, eşekten eneceğim, (s. 11) enemedim eşekten, et kes, eti bişir, eti kıyma kes, ek bogdayı, ek arpayı, ek çavdarı, ektim mercemek, ektim bakla, ektim nohot, ekmek yerim, ekmek yedim, ekmek ye, ekmek yoğur, ekmek yorurmadım, ekmek getir sofraya, ekmekçi geldi, ekmek kes, eşeği bağla, ektim nohut

Z (s. 11-13)

Kelime: (s. 11) zampara, zaman, zindan, (s. 12) zeytin, zeytin yağı, zehir, ziyaret, zina, zaval[ı]lık, zarar, zarzavat, zencir, (s. 13) zencirci

Kelime grubu: (s. 11) zayıf adam, (s. 12) zulümkar adam, zehirli mança, züğürt adam ve fukara, zengin adam, zinahkar adam, zavallı adam, zararlı adam, zararsız adam

Cümle: (s. 11) zan ederim, zindana kodular, zindan[d]an çıktım, zindana vardım, zindana çok adam var, (s. 12) zindandan bir adam kurturdum¹⁰, zindandan bir adam kaşmış¹¹, zehirledim bir adam, zehirlediler beni, zehir satarım, zehir satma, zengin oldum, züğürt oldum, zalim ettim, ziyarete gittim, zina etme, zina ettim, zarar ettim, zarar oldu, zarar ettirme bana, zararı var, zararlı adam değil, zencire koma, zenciri kırıldı, (s. 13) zencir boğazında, zencirden çekti

I, İ (s. 13-15)

⁵ kotırta

⁶ yenizeri

⁷ ejdar

⁸ et tahtasına

⁹ evlen misin

¹⁰ kurturdum

¹¹ kaşmış

Kelime: (s. 13) iskemnen, İstanbul¹², itağ, ilahana, incir, iğne- inne, iğnelik, inci, **(s. 14)** ip, irahatlık, ırmak-dere¹³, in büyük, İnstankö (İnstanköy), İzmit, İzmir, it, ipek, ipekli döşek, ipek sarı, **(s. 15)** ikilik, iplik

Kelime grubu: (s. 14) ılıcak su, imansız adam, imannı¹⁴ adam, ipekli yastık, ipekli yağlık, ipek yükü, ipek boyalı, ipek beyaz, **(s. 15)** iki döşek, iki adam, iki yastık, iki kuş, iki tekne, iki mum, iki dülgere

Cümle: (s. 13) İstanbul'dan¹⁵ geliyorum, İstanbul'a gideyorum, İstanbul'a vardım, İstanbul'dan¹⁶ mektup geldi, İstanbul'a mektup yolladım, İstanbul'a oğlum var, İstanbul'da kocam var, İstanbul'da güveğim var, isterim¹⁷, istedim, istemem, incir satarım, incir alırım, incir yerim, iğne satarım, iğne alırım, iki cam kırıldı¹⁸, inci satarım, **(s. 14)** inci alırım, **(s. 14)** ip satarım, ip alırım, intizar (intizam) ederim sana, ilk evvel doğdu, irak ol bende, ikrar ederim, inkâr ederim, imana gel, iman eyle, ipek bağla, ipek satarım, ipek alırım, ipek yolladım¹⁹, ipeği tart, ipek bük, ipek boya, ipek al, inkâr etme, inkâr ettim, imanı verme, ince suyumı dökdüm, **(s. 15)** incitme beni, incidirim seni, ırsarla²⁰ uğradım, işleyesin, ileşme, ikram ederim, iplik satarım, iplik sattım, iplik aldım, iki defa attım, iki defa yazdım, iki eşek aldım, iki at²¹ aldım, iki öküz aldım, iki katır aldım, iki tosun aldım, iki koyun aldım, iki kuzu aldım, iki camuz aldım, iki cam kırdım²²

K, G (s. 15-21)

Kelime: (s. 15) kilim, kibrit, **(s. 16)** göz, kaş, kuprik, göğüs (adamin), koltuk, kepek, kepe, kasık, kısırak, koyun, kuzu²³, kaplan, keçi, kurt, küpe, kireç, kestane, kaysarı, kardaş, kayak, kız, kızciyaz, kadah, karı, kök, güneş, kandil, kalem, kahat "kağıt", karpuz, kavun, kabak, kılınç, **(s. 17)** kale, kalbden²⁴, keser, kuşak, kurşun, karınca, keten, Karadeniz, kasaba, güve, kazancı, gün, gece, karannıda, gökyüzü²⁵, köpek, **(s. 18)** kürek, kuftan, kör, kayınana, kayınata, gümüş, kaşık, kılıç, kilit, kavak, kömür, günah, gözlük, **(s. 19)** kalaycı, kuyucu, kuyu, görümcü, kedi, kuş, köprü, kaya, keşiş, katır, kazip²⁶, kazancı, kantar, günlük "buhur", köle, **(s. 20)** kahraman-kahramanlık, kamış, kısıracı, kaz, komşu, **(s. 21)** kasap, kav, kabak

Kelime grubu: (s. 16) kötü adam, kız kardaşı, kara karga²⁷, kızılbaş²⁸ valaeti, gök gürlüde mi, **(s. 17)** kanlı adam, kırmızı bez, köçek oğlanı, kaya koruğu, gece yarısı, kaç kız, **(s. 18)** keçi kulu, küfür adam, kısa adam, kör adam, günahkâr adam, günahsız adam, güzel kız, kasavetli adam, **(s. 19)** gayrı adam, kıymatlı evlat, kara su, kara kaşlı adam, kara köpek, güzel adam, kusursuz adam, kafası büyük, kırmızı toprak, kuru adam, koca adam, kaugacı adam, köse adam, kara sakallı adam, **(s. 20)** kasavetli adam, kara bıyıklı adam, kaba sakallı adam, gebe karı, gül suyu, kekik²⁹ yağı, kale duvar, kırmızı boya, karının kocası, kısır inek, kısır koyun, kısır keçi, kısır camız, **(s. 21)** Kuprız adası, Girit adası

Cümle: (s. 16) kısırağa bin, kaç önümden, **(s. 17)** karşı gelme bana, gitmem, giderim, kendimi öldürürüm, gidesin, göğnünü yapasın, geleyim seninlen, kaleyi aldım, gerdanımı öpeyim, kardaşını göresin, kötülük³⁰ yapmayasın³¹, gelin geldi, gelin ata bindi, kan etme, küfür³² söyleme, kız³³ kardaşına söyleme, **(s. 18)** kızın kaç yaşında, kızını evler, kaçma, kaçasın, kaçamadım, kim aldı, kim almadı, kendi başına iş görme, kırıldı, kırılmadı, katil oldu, getir buraya, görmesin, kalabalık olmasın, geldi bir adam, gideyim, gitmem, **(s. 19)** kanımı isterim senden, kazandım, geleyim, göreyim seni, günlük alırım, günlük satarım, gel, gel buraya, gelesin, Kayseri'ye giderim, **(s. 20)** gidelim ekliseye, gidelim papaza, gidelim patriğe, katıra tımar et, keçi alayım, gelin ağlıyor, gelin elini öper, kapat kulağını, gelesin bana, gece yatasın, günüs yatasın, kapa kapıyı, küsdüm, kaçasın geriye, karını boşama, görmedim yüzünü, geceniz hayr olsun, göz yaşı akıtma, karısı öldü, kocası öldü, kabaet etme, **(s. 21)** Kuprız'a gittim,

¹² İstanbul

¹³ deri

¹⁴ imanı

¹⁵ İstanbul'dan

¹⁶ İstanbul'dan

¹⁷ işerim

¹⁸ kırıldım

¹⁹ yolladım

²⁰ ırsarla

²¹ atı

²² kırıldım

²³ kazu

²⁴ kalbiden

²⁵ göyüzü

²⁶ kazep

²⁷ kargas

²⁸ Kızıbaş

²⁹ kekin

³⁰ kötülük

³¹ yampayasın

³² küfür

³³ kız

Kuprıztan³⁴ geliyor, korkma, gömneyini deysir, gömneyini geyin, gömneyini sat, gömneyini dik, gömneksiz kaldım, gömnek alayım, kar yağıyor, kar yağmış, kar yedim, kar esiyor, kav aldım, kav sattım, kabak aldım

L (s. 21-22)

Kelime: (s. 21) leylek, lezet ve nezet, lezetsiz³⁵, lodos, (s. 22) lanet, lakin, levent, lafazan (hatip), lafazan (palavracı), lahana

Kelime grubu: (s. 21) lezeci manca, lodos balık

Cümle: (s. 21) lodos esiyor, lodosan kırıldı gemim, lodosan boğuldu oğlum, lodosan boğuldu kocam, lodosan denizi çok, lodosuna girmem denize

M (s. 22-24)

Kelime: (s. 22) makat, minder, masal, mum, makas, maymun, mısır, mustahak, meme, merhamet, merhametsiz, maydanoz, manda, meyhane, (s. 23) murdarlık, bülbül ve bilbil, mecilis, musafirim, melayik, mürekkep, mercemek, mezar kazıcı, (s. 24) miskin, maya, mardiven, mertebe, miras, mübarek, millet, müraya, molla, müsellim, müflüz “müflis”, müstahak, makbul, müsele “mesel”

Kelime grubu: (s. 22) mısır tavuğu, mısır bodayı, marefetsiz adam, mısır hasırı, mış ata, mavi bez, maslım adam, mum yağı, (s. 23) miras yeyici, mahanasız adam, misk yağı, maldar adam, bülbül otu³⁶, (s. 24) mühür mumu, mayasılı adam, mümin adam

Cümle: (s. 22) makasla kesesin, maksus yazdım, manca pişir, masraf et, meremet et, merhametli olasın, (s. 23) miras yedim, mahana etme, malım var, malım aldılar, malım çaldılar, malımı oğlum yedi, manca pişir, malımı ver, malımı alırım, Mısır’a giderim, mezat eyle malı, musafir geldi, musafir alasın, misafiri kov gitsin, melayik geldi, melayik gördüm, mürekkep alasın, mürekkep satarım, mezara götür³⁷ adamı, mezar aç, mezarı ört kapa, mezar kaz, mezara gidelim, mezarda ağlama, müşavara eyle, (s. 24) mühür alasın, miskinden kaç, minkini yok

N (s. 24-25)

Kelime: (s. 24) nal, nalın, nalmant, (s. 25) nazar, namdar, nalet, nazihet, nam, nohut, nazlı, niyet, nane, nafele-yok, namus

Kelime grubu: (s. 25) nazir adam

Cümle: (s. 24) nişana at, nişana vurdum, ne yaparsın, ne gelmedin, ne yapalım, namaz kılma, namaz kıl, namaz kılalım, nazar ettiler, nazar etme, nasıl varayım sana, (s. 25) ne bileyin ben, nahak yere³⁸ öldü, ne hakkın³⁹ var iste, ne vereyim sana, neredesin, nerede⁴⁰ götürürsün, nerede durdursun, ne oturuyorsun, ne sabırsız adam, ne sigirdirsin, ne alıyorsun, ne satıyorsun, nereden geldin, ne vilaetensin⁴¹, ne sattın, ne aldın, ne geç geldin, ne gelmedin bize, nasıl⁴² adamsın, naz etme

O, Ö, U (s. 25-28)

Kelime: (s. 26) okka, oğlak, oğlan, ördek, orospu, orospo hane, ot, ova, ocak, ordu, okumak, (s. 27) oruç, öveyik “üveyik, buğday”, uçkur, örüzgâr, onluk, oda, (s. 28) orada, ömr⁴³, öyün, ortak, ortaklık

Kelime grubu: (s. 26) ölmüş adam, (s. 27) öfkeli adam, övey ana, övey baba, ol kâmil adam, ol ki ve onlar, o zaman ol vakıt⁴⁴, (s. 28) öğursuz adam

Cümle: (s. 25) öküze su ver, oda, oğlanı emzir, oğlan uyuyor, oğlanı oğru, oğlan⁴⁵ oyandı, öğle bilesin, oğlunu ever, oğlun⁴⁶ evlendi mi, ördek satarım, ördek alırım, ölüyü götürün, orospuyu sür, orospuyu öldür, orduya giderim, öperim, öpdüm, öp beni, okumuş adam, okurum, okuyasın, okut beni, öyerim, ömürlü olasın, ömürsüz

³⁴ kuspiztan

³⁵ lesetsiz

³⁶ ototu

³⁷ götür

³⁸ yer

³⁹ hakın

⁴⁰ neresde

⁴¹ vilaetensin

⁴² nasın

⁴³ örm

⁴⁴ vakın

⁴⁵ oğan

⁴⁶ oğun

olasın, ölmedin mi, öleceyim⁴⁷, öldür beni, öfke etme, (s. 27) öfkelenme⁴⁸, oruç tutarım, oruç tutma, orda yerinde kaldı, olmadı, otururum⁴⁹, öğrenesin, orak biçirim, ortakçı olalım, oturma⁵⁰, oturmam, oturursun, otur⁵¹, ömrün⁵² çok osun, osurdum, osurur, onu karışdırma, osur, otur yanıma, öldürme beni, örnek alasın, ördeği sat, örüzgâr esiyor, örüzgâr durdu mu, ölüm geldi, ölüm aldı, olurum, olmas, (s. 28) olsun, olacak, oğurludur, oynacıdır

B, P (s. 28-34)

Kelime: (s. 28) boğaz⁵³, boyacı, burun, bıyık, bilek, beygir⁵⁴, parmak, bal, pencere, bıçak, peşkir, bakır, bakırcı, bahçe, bez, boya, para, parmaklık, bal, papa, bakla, paşa, (s. 29) balık, pirinç, buğday, burgu, peynir, pancar, (s. 30) balukçı, bey ve pet, beyzade, baryam, bugün, Bağdat, buğa, (s. 31) büyücü, bilezik, palamar, boyunduruk, (s. 32) binamaz, Bağdat, bağırsak, büyücü⁵⁵, padişahlık, patrik, patrikhane, başpiskopos, binbaşı, pedere, puthane, (s. 33) put-putlar, peyamber, bahalı, panayur, bahr ve deniz, batıya, bahar, buhur, bakış, perde, benamus, benamusluk, bahil ve nekes, bap, bağımız, balta, boğaz, birden, birazdan, bu şekil, papaslar, (s. 34) palamut, piyade, putpereslik, bok, papaslık

Kelime grubu: (s. 28) bal mumu, (s. 29) bir büyük adam, bir küçük adam, borçlu adam, (s. 30) beyaz adam, başı aşağı, başı yukarı, benim oğlum, binek taşı, bikir adam, büyük adam, büyük⁵⁶ yazıcı, bitün “bütün” dünyanın adamları, (s. 31) beyaz üzüm, burun otu, büyük öküz, boş adam, büyük başlı, benim ağam, pek güzel, (s. 32) beş yorgan, beş yastık, beş döşek, bayağı adam, (s. 33) bitün⁵⁷ adamlar, (s. 34) boş adam, baharlı taam

Cümle: (s. 28) boşama karıyı, (s. 29) bağa gedirim, bağdan gelirim, bağı kesti⁵⁸, bağı budan, bağı boz, bağı çok üzümü var, bağı satarım, bağ aldım, balık alırım, balık satarım, pirinç alırım, pirinç sattım, buğday satarım, buğday al, buğday ekerim, buğday biçirim, buğdayı harmana getirdim, burguyunan delerim, bu gece varayım, bu gece gelme, bu gece gelesin, beni incitme, brak beni, padişah öldürdü beni, padişah öldü, padişah yeni öldü, borcunu vesenya, pancar satarım, panzehir⁵⁹ aldım, bileziğim var sende, (s. 30) bilezik aldım, bilezik sattım, buyurun, punar açarım, buyurdum, bağa gidelim, bana bakma, benimdir bu kız, bu hauta “hafta” gidelim, burada oturalım, binerim ata, buldum bir adam, ben seni severim, bensiz bir iş görme, bul beni, bağışla bana, bağışladım, bölerim malımı, bağla şu adamı⁶⁰, borçludur, binerim eşeye, (s. 31) boğazım ağrır, ben usaya “uzağa” gitmem, beni ustaya ver, pişman oldum, bendim sana söyleyen, bu suyu geçelim, bir semer aldım, ben seni sevmedim, buldum, başını kırma, boğdular attılar, bak şu adama, ben seni severim, bu sabunu kaç verisin, bile gidelim, barabar yürüyelim⁶¹, büyücülük etme, barmak basma, barmağını keserle, bizden⁶² irak ol, pişman⁶³ oldum, boşla beni, bardak alıyorum, beygir aldım, beygir sattım, bakış isterim, bağla şu adamı, (s.32) para alasın, para verdim, para saydım, parça parça ol, paramı ver, bağımı ayırırım, bu avrat benim, bu avrat senin, bu koca benim, bu koca senin, Bağdat’a gelirim, Bağdat’a giderim, Bağdat’tan ne getirdin⁶⁴ bana, besle beni, beş at adım, peşkir aldım, peşkir⁶⁵ satarım, beş oğlum var, beş kızım var, beslemem var, besleme tut, besleme kaçtı, besleme bulamadım, beslemeyi kovdu, (s. 33) bakarım, bakarsın, bakınız, bakdum-bakmadım, bakalum, bakınız, bak adam, başlarım, başladım, başlamadım, başlama, bahası yokdur, bağladım, parladım, (s. 34) bulurum, bulamadım, buldum, bilirim, bilirsin, bilmiş, bilir, bilmes, patladı

R (s. 34-35)

Kelime: (s. 34) Rabb’imiz, rahat, rahmet, rahmetli, rakam, reyiz “reis”, rakı, rahep “rahip”, rahbanlar “ruhbanlar”, rıza, rızacı, ruhani, ruya, rüzgâr, Rum, (s. 35) rüşfet, raya “reaya”, Ramazan, rayet “riayet”, raht

Kelime grubu: (s. 34) rahatsız adam, ruh mukaddes, (s. 35) rahim adam

⁴⁷ öledeyim

⁴⁸ öfellenme

⁴⁹ odururum

⁵⁰ odurma

⁵¹ odur

⁵² ömfün

⁵³ boğaks

⁵⁴ penkir ve pengir

⁵⁵ bayucu

⁵⁶ böyü

⁵⁷ bitüm

⁵⁸ kasti

⁵⁹ pancekir

⁶⁰ amdanı

⁶¹ yürülelim

⁶² bice

⁶³ pişmanım

⁶⁴ getirdim

⁶⁵ peşir

Cümle: (s. 34) rahatladım, rahatladı, rahmet ettim, rast geldi, rıza ediyorum

S, Ş, Z (s. 35-40)

Kelime: (s. 35) sakarlık, santim, sepet, şamdan, sıçan, sivri, supa “sıpa”, sarı, soğan, seferci, sefer, semerci, şefteli “şeftali”, saman, (s. 36) samanlık, sirke, şeker, şarap, selam, selam aleykôm, şeraatçı, sahi, (s. 37) şimşean “şimşek”, sevdâ, sereskâr “serasker”, sahat “saat”, (s. 38) saçma, sakız, şilte, saltanatlık⁶⁶, simavi “semavi” padişahlık, şehir “şehir”, sususlar, sağ, (s. 39) şifa, selim “sağlıklı”, selim “hayatta”, simavi, sabr, sabursuz, selam, sadık, seray, şerret “şirret”, sene ve yıl, sarhat “serhat”, şimal, şerif, sonraki, sarraf, sultan, saltanat, şimden “yerinde”, şimdiki, şeytan, sohbet, sebep, sual

Kelime grubu: (s. 35) saç başımdan “başımdaki saç”, sakat adam, şahin kuşu, sime adam, sime tavuk, sarı adam, Şam vilayeti, subaşı, soğan dik, (s. 36) şamdan demiri, sarhoş adam, siyah adam ve kara, sır katibi, (s. 37) salih adam, sevdalı adam, sade yağı “sade yağ” ve say/sağ yağı, serbenş “serpençe” adam, sıcak su, soğuk su, su siğeri “sığırı”, silahlı adam, sarı saçlı adam, semis adam, (s. 38) semiz ot, sabah namaz, sekiz baş, seksen para, sarı öküz, sarı keçi, su yolu, (s. 39) saburlu adam, şol kadar, şüpheli adam, sarmusak döyüce, (s. 40)

Cümle: (s. 35) su ver, su verme, su ver bağı “bağa”, su ver bahçeye, su ver tarlayı “su ver tarlaya”, (s. 36) saman sattım, saman aldım, saman ver öküze, saman ver ata, saman ver ineğe, sirke satayım, sirke aldım, şeker sattım, şeker aldım, sarılayım, sen benimsin, söyleme benâ “bana”, su ver, şarap satayım, şarap aldım, şarap içtim, sırtımda gömneyim kalmadı, seğırt tut beni, sattım bir eşek, sattım bir katır, su içme, su içmedim, susadım, su içerim, selamet gidesin, seğırdim, kaçdı, şeraat kestim, şeraata gidelüm, (s.37) saki/şayi tuttum, saki/şayi yolladım, sabah oldu, sabah olmadı, şimşek şakır, sakın dokanma bana, sancı tuttu beni, severim seni, sevmem seni, saman satıyorum, şeker aldım, sıçan tuttu getti, smarlarım sana, senin bende alacağın yokdur, sılâya gideyorum, sattım beygiri, satmadım elması, sıçıra geç suyu, sufra ko, satarım seni, sen benim adamımsın, secide “secde” ederim, sevinerim, severim, sevdim, (s. 38) sil tahtayı, süpür evi, suradını eğme, sipariç “sipariş” ettim, sakladım, sınırladım et alâsin, sattım katırı, sattım üzümü, satarım ayva, sattım⁶⁷ bir köle, sana derim gitme, sürgüne gittim, sürgünden geldi, sürerim seni, şiş alayım, şarap getir, saklandım, saklanasın, sıklet etme, şarap ver bana, sözümü tut, süpürürüm, zekât ver, safran satarım, safran⁶⁸ alırım, (s. 39) sahabı kimdir, şüphe etme, sen oğlunu ever, senindir oğlan, söyleme, suç etti, sat beni, soyı beni, sen kimsin, sefere gidiyorum⁶⁹, (s. 40) seferciler geliyor, sen beni ne çağırırsın, sana verdim yüz kuruş, sana verdim⁷⁰ on kuruş, sabah oldu kalk, sabah gelesin, sabah gidesin

T, D (s. 40-47)

Kelime: (s. 40) diş, dükkân, dil, cehendem, can, dirsek, diz, dırmak, don, döşek, çarçaf, çanak, tava, terazi, dimem “dram, dirhem”, (s. 41) tosun, tohum, tekne, çolban, tilki, tazı, davşan ve dauşan, tavuk, tütün, tavukçı, çocuk, turna ve turnavi, düşman, tahta, temiz, demir, taş, deli, divane, çıra, duvar, diken, toka, turşu, çizme, çarık, divan, (s. 42) çuval, çuvaldız, tay, tarla, darı, teskere, düş⁷¹, düğün, cemiyet, düşman, çadır, çayır, çorap, dağ, tükürük, tuzluk, ten, (s. 43) değirmen, dovacı “duvacı”, tamam, taacip, çekiç, top, tophane, domuz, deynek, defter, defterhane, deri, tosun, çavdar, doğruluk, doğru, (s. 44) dışurılık (?), tobruk, çekirge, çiçek, dere, tezgâh, tulum, cumaya, çerşamba, terciman, çift “çift”, çırak, (s. 45) tarak, tavan, direk, çalgıcı, dana, dülger, ceviz, direk, delik, divanhane, çekirdek, çarh, terzi, trup “turp”, (s. 46) deuter “defter”, dam, dayıma, tabut, Daut “Davut”, taun “veba”, tellal, daha, dolu, ceraat, çöl, cellat, cevap, canavarla, cennet, talap “talep”, tarap-hane, dünya, tembihleri, çok, dost-dostları, düşmanlık-düşman, tarik, tabelik “tövbelik”, dostuluk, terahumsuzluk, talapçılık, tafrallılık, tembellik, dinsizlik, cahillik-cahil, taflamba (?) “alaycı, iğneleyici”, (s. 47) divan

Kelime grubu: (s. 41) Tokat vilayeti⁷², (s. 42) dinsiz adam, dul karı, dirlik evin, taze fasulya, taze bakla, demir kapu, tembel adam, çok adam, (s. 43) tamahkâr adam, diş⁷³ ehli, topal adam, (s. 44) deli oğlan, (s. 45) deniz kumu, tuzlu ekmek, tuzsuz ekmek, topuklu pupuç “papuç”, (s. 46) ceraatli adam

Cümle: (s. 40) diz çok, dişimi çıkardım, dükkânı aç, dükkânda otur, dükkânı kapat, dilimi sardım, cenk ederim, cehendeme gitmem, cehendeme gittim, can veriyor, tez söyle, dizim ağrır, (s. 41) dırnağını kes, tosun satarım, tosun alırım, dokanma bana, taşladılar, cermeden çıkdım, çağır adamı, dinne beni, tenazül “tenezzül” etme, (s. 42) çok söyleme, düğün olmadı, düğüne varma, cemiyet oldular, düşünesin, düşündüm, durasın, durma kaçasın, tuzla balığı, düzlet döşeği, tornum var, dalga denizde çok, çırayı yak, dur orada, tembel adamı görme, (s. 43) diriliyor⁷⁴,

⁶⁶ saltanahlık

⁶⁷ satım

⁶⁸ saftı

⁶⁹ gidihiorum

⁷⁰ vardım

⁷¹ düşü

⁷² viladi

⁷³ diş

⁷⁴ dirileroy

tamamlandı, tacıplanırım, tacıplandım, tacıplandı, deyver bana, döverim seni, caht “cehd” eyle, tükettim⁷⁵ malını, doğurur, çavdar ekiyorum⁷⁶, çavdar biçirim, doğru yörü, tütün satarım, tuttum bir kuş, deli oldu kardaşım, terbiye⁷⁷ et, çamaşır yeyka “yıka”, dükkân satarım, delindi testi, dinini tut, (s. 44) tavam var, deli misin?, davet ediyorsun, tarkının “dargının” etme, çaldın malımı, taşı at, tok bu adam, dur orda, çaliver boynunu, çağırma çok, cumhur geldi, çalmadım, çalmayasın, deniz düştü, tercibe eyle adamı, daha ne var, tes varasın, denizi geçelim, deve geliyor, deveyi yüklet, deveye saman ver, denize düştün, çocuğa meme ver, çocuk hasta, (s. 45) çocuğu severim, tavil verdim, çok oturdum, darılma, düştüm, darıldım, dağa gedeyim, döğme beni, dokanma beni, çağırma beni, canın çıksın, dana doğdu, danaya saman ver, danayı satayım, dana aldım, deniz kumu aldım, tuz kat yemeye, duvar yapıyorum, duvarı yok, ceviz alasın, ceviz sattım, ceviz aldım, (s. 46) dama çıktım, dilerim-dile, doğma, doldururum, cebel alak, çalışırım, caht edeceğim, (s. 47) düşünürüm

F (s. 47)

Kelime: (s. 47) fikr, fikrimizde, fani, ferah, fenasen, fesat, fehm, fark, fırsat, fayde, faydesiz, fakir, fakirlik, fil, fildişi, farfara, fah, felek, fellah, fefese

Kelime grubu: (s. 47) fesatlı adam, fehim Allah, fakat Allah, Fars memleket, filan adam, fes padişah

Cümle: (s. 47) fikirlendi, fikr edelim, ferahlıyım sana, ferah ve ferah ettim

H (s. 47-50)

Kelime: (s. 47) Halep, (s. 48) harman, horoz, hırsız, hiyanet, hiyanetlik, hıyar, hasır, hapisane, hasta, hafta, heybe, hoca, halaya, hamal, haznadar, (s. 49) havlu⁷⁸, hasizlik “hasislik”, haftalık, halak “helak”, helas, haram, hak, hazene “hazine”, hakim ve hekim, hakimlik, habis, hökm “hüküm”, hokam “hükkam”, halan “halen”, harap, harami, halik, harp, haram, (s. 50) hareket “motivasyon”, hamam, havuz, hamir ve hamar, halka, hafif, hakan, halek, han “hakan”, han “konak”, haraç, haksız, halk, hapis, hamam, haham, hamamcı, hamaylı, haşa, hösn “hüsn”, huy, hulase, humma, hokkam “hükkam”, hususa, hır laf, “kavga”, hadum “hadım”, hayin, hayinlik

Kelime grubu: (s. 48) harmanı savı, hırsız adam, hayrsız adam, hiyanet adam, (s. 49) haramcı adam, hayırlı adam, haksız adam, her şey, her vakit, her gün, her an

Cümle: (s. 48) hıyar satarım, hıyar⁷⁹ aldım, harman ölçerim, harman döğerim, hapse kodılar, hapisden çıkdım, hasta eyi oldu mu?, hasta yatıyorum, hasta oldum, hasta kalktı, heybe aldım, hocaya git, hocada geldi mi?, halaya sattım, halaya alırım, huzmetkâr tuttum, huzmetkar tutarım, huzmetkâr kaçtı, hırsızlık etme, hesap görelim, hesabım var, (s. 49) hakkım var, hesap et, hırsız geliyor, hırsız tuttum, hırsız soyudu beni, halis evladım bu, hele ben⁸⁰ kaçayım, havlu satarım, havlu alırım, hizmet⁸¹ et bana, hayır öyle deyil, hayır eder, harap ettim, harap etti, (s. 50) hafifledim, hamama gideyim, hepisinide⁸² helas etti mi?

Alfabetik sırayı bozan kelimeler: eski uruba, gece kuşu, ileşme, gece kuşu, kız⁸³ kardaşına, göğüs atarım, kübe “küpe”, küprik, bal, ilm⁸⁴ “olm”, şap[k]a, ezdar⁸⁵, ektim nohut, çıplak adam

SONUÇ

Tarihî süreç içerisinde Türkler farklı alfabeler kullanmışlardır. Bu alfabelerden biri de Karamanlı Türkler tarafından kullanılan Grek alfabesidir. Eckmann’ın görüşüne göre Karamanlı Türkler, Selçuklular zamanında Bizanslılarla olan sıkı münasebetler neticesinde Hristiyanlığı kabul etmiş ve uzun süre Bizanslılarla birlikte yaşayan Türklerin torunlarıdır. Bunlar yaygın olarak Kayseri, Nevşehir, Niğde, Konya bölgesinde, Karadeniz’in sahil bölgesinde, İstanbul’da ve başka yerlerde dağınık olarak yaşamışlar ve Türk-Yunan nüfus mübadelesiyle Yunanistan’a göç etmişlerdir.

Karamanlı Türkçesi-Yunanca şeklinde iki dilli olarak hazırlanan bu sözlük Baviera Eyalet Kütüphanesinde L.as.443’te kayıtlıdır. Sözlük 56 sayfadan oluşmaktadır. Her sayfa iki sütun hâlinde düzenlenmiştir. Sağ sütunda Grek harfli Türkçe sözler, sol tarafta ise bunların Yunanca karşılıkları verilmiştir.

⁷⁵ tüketilin

⁷⁶ ekiyorum

⁷⁷ tebiye

⁷⁸ huvlu

⁷⁹ hirar

⁸⁰ ban

⁸¹ hrizmen

⁸² hepiside

⁸³ kır

⁸⁴ olm

⁸⁵ ejdar

Karamanlı Türklerce Grek alfabesiyle yazılan bu sözlükte, ünlü ve ünsüzlerin gösteriminde ve bazı kelimelerin yazımında birtakım karışıklıklar ve eksiklikler görülmektedir. Sözlükte alfabetik sıraya zaman zaman uyulmadığı, kelime gruplarının ve cümlelerin madde başı yapılması görülmüştür. Aynı zamanda bazı fiillerin çekimine yer verilmesi eseri modern sözlük geleneğinden uzaklaştırmaktadır. Eser, bu tür olumsuzluklara rağmen zengin söz varlığı ve döneminin (19. yüzyılın ortası) ağız özelliklerini yansıtmaya açısından önemlidir. Örn.: Örn.: $\sigma = /s/ \sim /ş/$, $o = /o/ \sim /ö/$, $\pi = /b/ \sim /p/$, $\tau = /t/ \sim /d/$; $/d/ = \nu\tau \sim \tau$, $/ü/ = \text{ou} \sim \text{u} \sim \text{ou}$; var su getir, yerli adam, enemedim...

Sözlük, Anadolu ağızlarında görülen ses olaylarına yer vermesi, Arap harfli metinlerde tespit edilemeyen Türk dilinin bazı fonetik ve morfolojik özelliklerini yansıtmaya ve bazı kelimelerin arkaik şekillerine yer verilmiş olması gibi hususlar açısından dilcilere dikkat çekici malzemeler sunmaktadır. Örn.: inne “iğne”, deynek “değnek”, elim+e sıkma “elim+i sıkma”, yeykamak “yıkamak”, enmek “inmek”, övey “üvey”, büyük “büyük”. Bunlarla birlikte eserde dikkat çekici şu ses olaylarına rastlanılmıştır: $\text{ø} > \text{ı-}$, i- : lahana (Rum.) > ilahana, rahatlık (Ar. + T.) > ırahatlık; $\text{ø-} > \text{ö-}$: rüzgâr (Far.) > örüzgâr; $\text{ø-} > \text{u-}$: ruba (İt.) > uruba; ü- , $\text{-ü-} > \text{ö-}$, -ö- : büyük (T.) > böyük, üveyik (T.) > öveyik; $\text{-i-} > \text{-a-}$: sahip (Ar.) > sahap; $\text{-i-} > \text{-e-}$: şehir (Far.) > şehir, vilayet (Ar.) > velaet; $\text{-u-} > \text{-a-}$: ruhban (Ar.) > rahban; $\text{-i-} > \text{-a-}$: sahip (Ar.) > sahap; $\text{g-} > \text{-ø-}$: peygamber (Far.) > peyamber; $\text{-h-} > \text{-ø-}$: merhamet (Ar.) > meremet, kabahat (Ar.) > kabaet; $\text{-l-} > \text{-ø-}$: Kızılbaş (T.) > Kızıbaş; $\text{-ğ-} > \text{-h-}$: kâğıt (Far.) > kahat; $\text{-ğ-} > \text{-y-}$: değnek (T.) > deynek; $\text{-k-} > \text{-h-}$: akçe (T.) > ahçe; $\text{l-} > \text{n-}$: lezzet (Ar.) > nezet; $\text{-ml-} > \text{-mn-}$: gömlek (T.) > gömnek; $\text{-nl-} > \text{-nn-}$: > dinle (T.) > dinne, enli > enni; $\text{-nn-} > \text{-nd-}$: cehennem (Ar.) > cehendem...

Kitabın adı *Lexikon turkikon kai graikikon* “Türkçe ve Yunanca Sözlük” olarak verilmiş olsa da yapmış olduğumuz inceleme sonucunda cümle niteliğindeki yapıların madde başı olarak daha çok verildiği görülmüştür. Bu sebeple eser bir çeşit günlük konuşma dilinde ihtiyaç duyulabilecek cümle yapılarının bir araya getirilmesi şeklinde hazırlanmıştır denilebilir. Örn.: tembel adamı görme, sattım bir eşek, balık satarım, dükkânı aç, dükkânda otur, var öküze su ver, çamaşır yeyka, deniz kumu aldım, danayı satayım, dana aldım, enemedim eşekten...

KAYNAKÇA

- Balta, E. (1998). Karamanlca Kitapların Dönemlere Göre İncelenmesi ve Konularına Göre Sınıflandırılması (Çev. E. Üyepazarcı). *Müteferrika*, 13, 3-19.
- Balta, E. (2018). *Gerçi Rum İsek de Rumca Bilmez Türkçe Söyleriz Karamanlılar ve Karamanlca Edebiyat Üzerine Araştırmalar* (3. baskı). Türkiye İş Bankası.
- Bekar, B., & Güngör, O. C. (2024). *Karamanlı Türkçesiyle yazılmış bir Hristiyanlık metni: Senin için bir helaskâr* (1. baskı). RumeliYa.
- Böler, T. (2020). *Türkiye Türkçesi Ses Bilgisi* (1.baskı). Kesit.
- Demir, N. (2010). Türkiye’de Bulunan Grek Harfli Türkçe Kitabeler ve Karaman Türklerinin Dili. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 2(1), 3-23.
- Dernschwam, H. (1992). *İstanbul ve Anadolu’ya Seyehat Günlüğü*. (Çev. Y. Önen, 2. baskı). Kültür Bakanlığı. (Orijinal çalışma 1923 yılında yayımlandı.)
- Develi, H. (2010). *Osmanlı’nın Dili* (1. baskı). Kesit.
- Eckmann, J. (1950). Anadolu Karamanlı ağızlarına ait araştırmalar I. phonetica. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 165-200.
- Eckmann, J. (1991), Karaman edebiyatı. H. Açıkgöz (Ed.), *Türk dünyası edebiyatı I* içinde (s. 20-37). Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Ekin, C. (2017). Karamanlıların Soy Kütükleri: Karamanlca (Grek Harfli Türkçe) Kitabeli Mezar Taşları. *Sanat Tarihi Dergisi (STD)*, 16(2), 221-241. <https://doi.org/10.29135/std.295074>
- Ekşi, P. (2014). Karamanlı Edebiyatının Tarihsel Gelişimi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 280-287. <https://doi.org/10.16992/ASOS.151>
- Gülsevin, G. (2002). *Uşak İli Ağızları* (1. baskı). Türk Dil Kurumu.
- Hagioreitēs, Z. (1838). *Lexikon turkikon kai graikikon*. En Benetia.
- Kayam, H. C. (1993). Lozan Barış Antlaşmasına göre Türk-Yunan nüfus mübadelesi ve konunun TBMM’de görüşülmesi. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 9(7), 581-608.
- Özkan, M. (2009). *Türkiye Türkçesi Ses ve Yazım Bilgisi* (1. baskı). Filiz Kitabevi.
- Özkan, N. (2019). *Gagavuz Türkçesi Grameri* (2. baskı). Türk Dil Kurumu.

KISALTMALAR

Ar.: Arapça

Çev.: çeviren

Far.: Farsça

İt.: İtalyanca

Rum.: Rumca

s.: sayfa

T.: Türkçe

ÇALIŞMANIN ETİK İZNİ

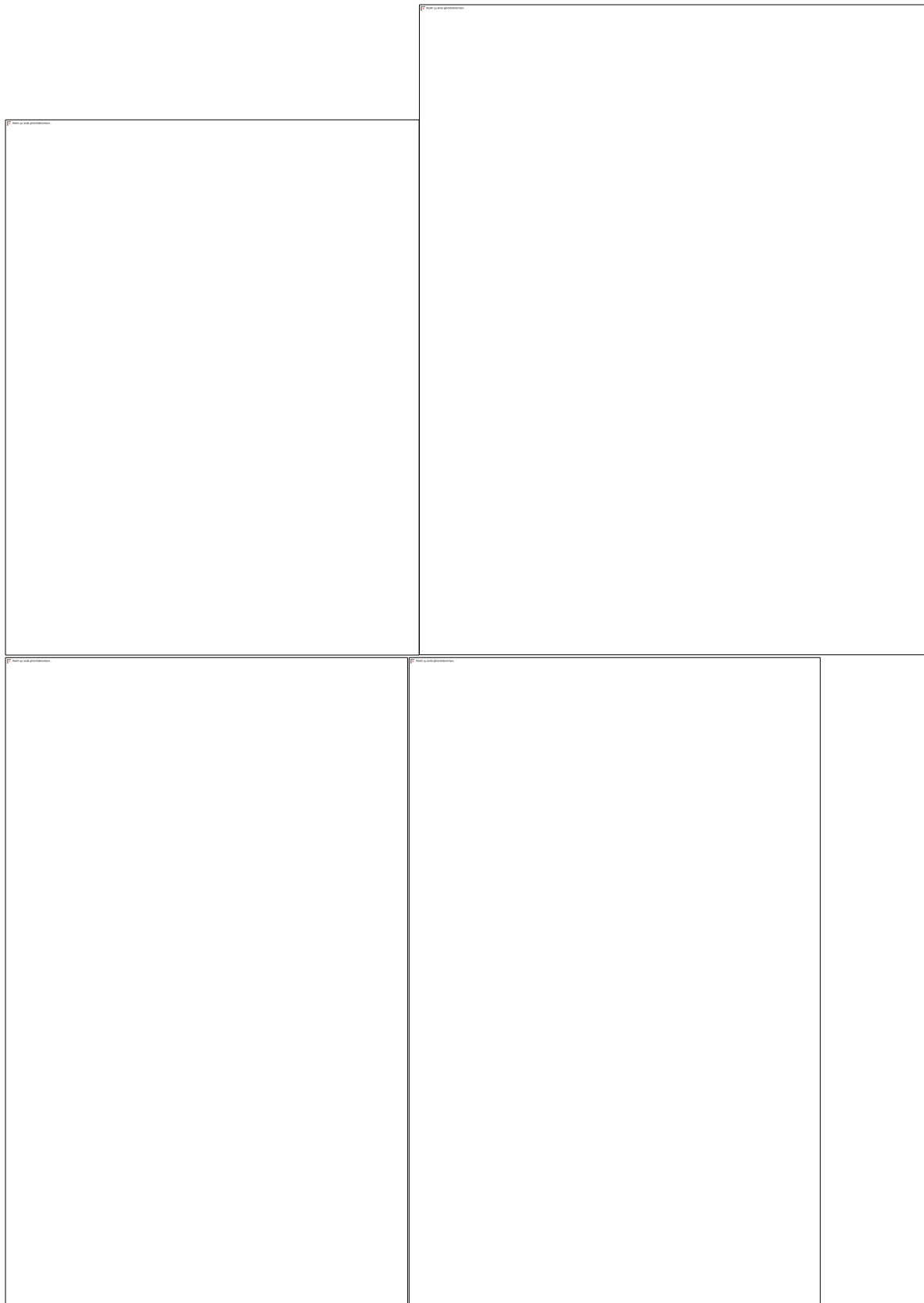
Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Çalışma tek yazara aittir.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 07.11.2024
Kabul Tarihi : 15.04.2025

 <https://doi.org/10.29029/busbed.1581361>



LITERATURE AND COMMITMENT FROM THE PERSPECTIVE OF WOOLF, SARTRE, ADORNO, CALVINO

Zehra EKİNEKER GÜDER¹

ABSTRACT

The literary world has long been polarized by the debates concerning the very nature and purpose of literature. The question inevitably arises: “For what higher purpose does literature possibly exist?” The proponents of art for society’s sake emphasize the socially formative function of literature, while those in defence of art for art’s sake argue that art or, more specifically, literature does not need to serve any social purpose and should create its own reality. The dichotomy over the nature and purpose of literature is even heightened in the age of modernism and is further expanded to the discussion of commitment and autonomy in literature. The subject of literature and commitment has been addressed from different perspectives, especially by the important thinkers and writers of the 20th century. Figures such as Virginia Woolf, Theodor Adorno, Jean-Paul Sartre, and Italo Calvino discussed the relationship between literature and society, the social roles of literature, and the freedom of art. Each defined the position of literature and the limits of artists’ commitments differently and adopted different stances according to the social and political conditions of the period. This paper examines the concepts of commitment and autonomy within the several works of Virginia Woolf, Jean-Paul Sartre, Theodor Adorno, and Italo Calvino and attempts to illustrate the views and concerns of each writer on the concepts of commitment and autonomy.

Key Words: Literature, Society, Modernism, Commitment, Autonomy.

¹ Lecturer, Bingöl University, School of Foreign Languages, zekineker@bingol.edu.tr,  <https://orcid.org/0009-0005-8022-7698>

Article Type : Research Article
Date Received : 07.11.2024
Date Accepted : 15.04.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.xxxxxx>

WOOLF, SARTRE, ADORNO VE CALVINO BAKIŞ AÇISINDAN EDEBİYAT VE BAĞLILIK

Zehra EKİNEKER GÜDER¹

ÖZ

Edebiyat dünyası, edebiyatın doğası ve amacı hakkındaki tartışmalarla uzun zamandır kutuplaşmış durumdadır. Dolayısıyla kaçınılmaz olarak şu soru ortaya çıkmaktadır: “Edebiyat hangi yüksek amaç için vardır?” Sanat toplum içindir savunucuları, edebiyatın toplumsal olarak biçimlendirici işlevini vurgularken sanat sanat içindir savunucuları, sanatın veya daha spesifik olarak edebiyatın herhangi bir toplumsal amaca hizmet etmesi gerekmediğini ve kendi gerçekliğini yaratması gerektiğini savunur. Edebiyatın doğası ve amacı hakkındaki ikilik, modernizm çağında daha da artmış ve edebiyatta bağlılık ve özerklik tartışmasına evrilmiştir. Edebiyat ve bağlılık konusu, özellikle 20. yüzyılın önemli düşünürleri ve yazarları tarafından farklı bakış açılarından ele alınmıştır. Virginia Woolf, Theodor Adorno, Jean-Paul Sartre ve Italo Calvino gibi yazarlar edebiyat ve toplum arasındaki ilişkiyi, edebiyatın toplumsal rolünü ve sanatın özerkliğini tartışmışlardır. Her biri edebiyatın konumunu ve sanatçıların bağlılıklarının sınırlarını farklı şekillerde incelemiş ve dönemin sosyal ve politik şartlarına göre farklı duruşlar sergilemiştir. Bu makalenin amacı, Virginia Woolf, Jean Paul Sartre, Theodor Adorno ve Italo Calvino’nun birtakım eserlerinden hareketle, bağlılık ve özerklik kavramlarını incelemek ve her yazarın bağlılık ve özerklik kavramlarına ilişkin görüş ve kaygılarını ortaya koymaya çalışmaktır.

Anahtar Kelimeler: Edebiyat, Toplum, Modernizm, Bağlılık, Özerklik.

¹ Öğr. Gör., Bingöl Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, zekineker@bingol.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0005-8022-7698>

1. INTRODUCTION

The debates concerning the very nature and purpose of literature have long polarized the literary world. The question inevitably arises: “For what higher purpose does literature possibly exist?” The proponents of art for society’s sake emphasize the socially formative function of literature, while those in defence of art for art’s sake argue that art or, more specifically, literature doesn’t need to serve any social purpose and should create its own reality. The latter group further argues that the only way for art to maintain its truth is to get distanced from social reality and preserve its purity. The dichotomy over the nature and purpose of literature is even heightened in the modernist age and is further expanded to the discussion of commitment and autonomy in literature. The issue has always been a matter of controversy among scholars and writers, which is also expressed by Suzi Gablik: “The instability of art in our times, the confusion over what its purpose is and to whom, by rights, it should be addressing itself, have become, in recent years, a new Spenglerian darkness” (1984, p. 20). Literary modernism has opened a huge chapter in the history of aesthetic autonomy, which goes as far back as the philosopher Immanuel Kant, who claimed that the work of art does not have an end; it is self-sufficient. Committed art, on the other hand, is dedicated to the advocacy of certain political beliefs and programmes. This paper aims to examine the concepts of commitment and autonomy by drawing on several works of Virginia Woolf, Jean-Paul Sartre, Theodor Adorno, and Italo Calvino and attempts to illustrate the views and concerns of each writer on the concepts of commitment and autonomy.

2. COMMITMENT AND AUTONOMY IN VIRGINIA WOOLF, JEAN-PAUL SARTRE, THEODOR ADORNO, AND ITALO CALVINO

Virginia Woolf is famously known for her committed politics. Any evaluation of her artistic production disregarding her affiliation with feminism would be flawed. Her fiction attempted to illustrate how the forces of society and history are intertwined with the lives of individuals. She also touched upon the experiences of women in both her novels and critical writings, one of which is *A Room of One’s Own* (1929).

In *A Room of One’s Own*, which is regarded as the first significant work in feminist critique, Virginia Woolf had naturally a point: to show that sexism was not over. In this feminist manifesto, Woolf modestly demands what is required for a woman to be a writer: “A woman must have money and a room of her own if she is to write fiction.” (1929, p. 4). However, this is not only a matter of having money and a room. The famous dictum further signifies gender equality in all parts of life, from economy to literature.

In *A Room of One’s Own*, Woolf reveals the reasons for the very limited achievements among women novelists through the centuries. What caused them to fail? They failed due to their lack of intellectual and financial independence and were prevented from the fullest worldly experience. Following a bishop’s statement that no woman, past, present, or future, could possess Shakespeare’s brilliance, Virginia Woolf argued that even if a woman had had Shakespeare’s genius, she would not have been able to write plays in that age of wife-beating.

Woolf carries out a gender-conscious criticism in *A Room of One’s Own*. She is quite aware of the differences that make up the dispositions of both men and women and she acknowledges that the values men and women prioritize differ from each other. Given that male ideals predominate in both real life and fiction, the critic believes that this is a significant book because it deals with war. This is an insignificant book because it deals with the emotions of a woman in a drawing-room. Nevertheless, Woolf argues that this gender-consciousness does imply an element of open-mindedness, diversity, and production within the literary realm rather than a conflict. She contends that men and women are creatively diverse, and this should be reflected in their writing. That is why women writers who have tended to change their visions in deference to patriarchy and justify their works in the wrong way must focus on the main thing that they are women. Therefore, instead of saying “I am *only* a woman”, they must declare “I am a woman.” Virginia Woolf’s commitment is strongly associated with her femininity. Jane Marcus argued in the 1980s that Woolf was a tenacious and dedicated author who created the proper female form and the feminine sentence.

Virginia Woolf is not blinded by the constraints of the ideology. Since there is a significant part that must be played by woman writers in the future, she believes that Mary Carmichael, the fictional writer in *A Room of One’s Own*, has a lot of work to do in documenting women’s experiences and Carmichael must write without hostility or bias toward men. In this way, the artist’s mind—whether male or female—must be “incandescent” much like Shakespeare’s. She contends that the reason why so little is known about Shakespeare’s mind is that his writing is unrestrained and is freed from his personal dislikes and prejudices.

Virginia Woolf’s essays written between 1933 and 1941 reveal how she is engaged with national and international politics. In her article “The Artist and Politics”, Virginia Woolf, upon being asked why the artist of present times is so actively and genuinely interested in politics, expresses that “Obviously the writer is in such close touch with

human life that any agitation in his subject matter must change his angle of vision.” (1947, p. 180). She appears to be justifying both autonomy and commitment rather than strictly adhering to one. First, she makes the distinction between the situation of the artist in peace times and in times of turmoil. During peace times, it is the inherent quality of the art and the artist to keep away from politics. The only possible way for the artist to produce an artwork is through absolving himself from political duties because the appreciation of his work is dependent on personal security, freedom of thought, and protection from practical affairs. However, since the society is his paymaster and patron, the artist is, by no means, independent of society, especially at times of chaos and disturbance when the artist is forced in one way or another to take part in politics. “...still, it is a fact that the practice of art, far from making the artist out of touch with his kind, rather increases his sensibility” (Woolf, 1947, p. 182). This is another aspect of the issue apart from practical obligations that relates to the very nature of art in raising one’s awareness and sensibility to what is going around. Art makes the artist more vulnerable to the world around him/her.

In her 1940 article “The Leaning Tower”, Virginia Woolf’s critical position gets more assertive. Given that England has been working to close the gap between the two worlds (of those with the best education and money and everyone else), then, women need to make their own contribution. Acknowledging women, who have been shut out from all universities for centuries, as commoners and outsiders, Woolf urges them to become critics in order not to let a tiny group of prosperous young men with thimbleful experience have monopoly on literature. She justifies her argument by asserting that “Literature is no one’s private ground; literature is common ground. It is not cut up into nations; there are no wars there. Let us trespass freely and fearlessly and find our own way for ourselves” (1947, p. 125). Moreover, Woolf argues that it is urgently essential for a writer, more than any other artist, to be a critic because a writer deals with words that need to be shaped to become more enduring. This argument further leads to the fact that for a writer to be a critic, he/she can not be isolated from life. This is an idea which she, more purposely, puts forward in “Life and the Novelist”:

The novelist—it is his distinction and his danger—is terribly exposed to life. Other artists, partially at least, withdraw; they shut themselves up for weeks alone with a dish of apples and a paintbox, and a roll of music paper and a piano. When they emerge, it is to forget and distract themselves. But the novelist never forgets and is seldom distracted. (1966, p. 131)

In his 1947 book *What is Literature*, Sartre brought forward what he called *littérature engagée* (committed or engaged literature). According to Metin Bal, “Sartre’s most important contribution to art is that he established the theory of committed literature, in other words, literature of cause” (2019, p. 21). The most significant stage for Sartre to establish committed literature is to distinguish prose from plastic arts. “It is not a coincidence or an arbitrary attitude that Sartre attaches special importance to literature in his thoughts on art. On the contrary, Sartre realizes that in the period of modernism, “man” has settled as a subject at the centre of thought and art” (Bal, 2019, p. 26). Sartre carefully examines the difference between the characteristics of the works of art and discovers that prose is not a kind of plastic art. Moreover, he places poetry under the category of plastic arts as an art form. At the very beginning of *What is Literature*, he expresses that “No, we do not want to “engage” painting, sculpture, and music “too” or at least not in the same way” (1949, p. 7). Because there is no parallelism between prose and other fine arts, both form and matter differentiate. “And it is one thing to work with colour and sound, and another to express oneself by means of words” (Sartre, 1949, p. 8). An artwork is a thing itself; it does not signify anything exterior to itself. Prose writers, on the other hand, deal with meanings. Sartre uses the example of a hovel. When the prose writer describes a hovel, he makes it a symbol of social injustice. The painter is mute. He presents you with a hovel, that’s all.

Sartre’s thoughts on commitment are inseparable from his philosophy of existentialism. In his 1946 work “Existentialism is a Humanism”, which was originally delivered as a lecture in defence of his notion of existentialism against several criticisms, he presents the basic tenets of the notion. Sartre’s existentialism brings forward the principle that existence precedes essence, which practically means that human beings are born into an empty Godless world without any predetermined purpose, meaning, label, or role attached to them; human beings create their own meaning within their existence. Since there is no God to have determined our essence, it is the duty of human beings to create their own values and meaning of life through their free choices. In “Existentialism is a Humanism” (1989), Sartre quite assertively declares existentialism’s first principle: “Man is nothing else but what he makes of himself.” Human beings are endowed with absolute freedom, and there are no boundaries to it; moreover, by choosing this or that, they are engaged in willed action and are responsible for their actions. This decision-making and independently acting process affects not only the person himself but also all humanity. In this context, Sartre argues that since existence comes before essence, man is accountable for what he is (Sartre, 1989). Therefore, such existentialism requires man to be utterly responsible for what he is. Furthermore, this responsibility is not only for his own individuality but for all men.

The basic tenets of Sartre’s existentialism, freedom, choice, act, and authenticity can be readily applied to his concept of commitment. In *What is Literature*, Sartre argues that prose writer is a speaker and to speak is to act

(Sartre, 1949). A dedicated writer understands that words are action, and he can take action with his words. He/she writes or is supposed to write to create change (Sartre, 1949). He uses the term disclosure as a medium of this change. He argues that the writer intends to reveal a particular aspect of the world and bring change into the world by this disclosure (Sartre, 1949). Sartre makes use of an analogy to show how a writer of commitment should act:

[The writer] knows that words ... are loaded pistols. If he speaks, he fires. He may be silent, but since he has chosen to fire, he must do it like a man, by aiming at targets, and not like a child, at random, by shutting his eyes and firing merely for the pleasure of hearing the shot go off. (1949, p. 24)

Sartre argues that the committed writer has moral responsibility. He believes that good writing should always be used to further social activism or, at the very least, motivate readers to act. The writer should act as a social activist. He should disturb people out of their comfort; he should prevent people from being ignorant of what is going on around them. Ironically enough, Sartre defines the activity of the writer as dangerous and harmful for society. This is justified on the grounds that what is useful and what is not is defined in terms of the institutions and values of an established society, which are already fixed. So, the writer is in the position of threatening them and leading the society to be self-conscious. He is in a constant antagonism to the conservative forces. The writer defines this as a revolutionary act.

Sartre's views on autonomy can be explained through what he calls aesthetic purism. Sartre is expectedly in opposition to aesthetic purism; he equates pure art with empty art. In fact, Sartre's special positioning on the side of committed literature is a reaction against the "bourgeois" writer and the creed of "art for art's sake", which he simply describes as an old theory. Sartre stresses the impossibility of achieving a pure language and art, which is valid for all times. The addressee of the writer is favourably thought to be the universal man, who does not relate himself to a particular group of people or community and is not involved in any age. However, this is not achievable either, as in the case of African American writer Richard Wright, who is inevitably influenced by his black setting and the constraints of racism. The reason why Sartre and other fellow writers do not write like the writers of the eighteenth century is because the language of Racine and Saint-Evremond is not suitable for discussing the proletariat or locomotives. The purists might even prohibit them from writing about locomotives. However, art has never supported purists (Sartre, 1949). With this assertive claim, Sartre problematizes the paradigm of art for art's sake and its inability to propose remedies for social problems and realities. For him, the only way to be authentic and propose solutions to the problems of society is through writing for society.

Another concept of existentialism, though not merely belonging to that of Sartre, is authenticity, which calls for a harmony of an individual's actions with his beliefs and desires despite external pressures. So, according to Sartre, by choosing to write, the writer makes use of his freedom to choose; once he begins to write, he is already engaged. For a writer to achieve authenticity, he must act in accordance with the requirements of literary commitment, which he freely chooses (Sartre, 1949). Sartre's views on commitment and authenticity are expressed by another critic as follows:

When he demands that we take responsibility for our lives, for the shape of our world, for the situation of the least favoured - for others as well as ourselves - he is expressing decisively important conditions for learning to live as responsible citizens in this globalized world. (Aronson, 2005)

Committed literature, though politically motivated, can maintain its polyvalent nature if it is not degraded into propaganda. Autonomous art, on the other hand, does not carry an overtly political message in service to an ideal but has one anyway: "An emphasis on autonomous works is itself socio-political" (Adorno, 1990, pp. 98-99). The tension the art world has lived between these two poles is still dissolved. Contemporary literature, on the other hand, is distanced from these two opposing notions of art. Because modern literature does not affirm that the world and life are set on rival fronts. Adorno handles the relationship between autonomy and commitment in a dialectical pattern. In the dialectic of Adorno, only when art is autonomous does it achieve to be socially formative. Adorno suggests an alternative, or a challenge, to the tension between autonomous art and committed art because he realizes that such a binary is rather simplistic and mistaken. "The defence, then, of art for art's sake consists of the realization of the dialectic of art's unavoidable autonomous status with art's position within social relations and modes of production" (Petsche, 2012, p. 143). Autonomous art functions as a resistance to long-established norms of society; it both affirms and criticizes the society to which it belongs. However, an autonomous work of art does not serve a political, economic, religious, or academic purpose. It simply gains from its own complexity and profoundness.

"Commitment" is a summary of the author's objections to "officially" committed art. According to Adorno, by engaging in a political or social cause, committed works lose their "pure objectification", which, to him, is a duty of artistic creation. What is problematic with the committed works is that they are "the spiritual catastrophe of which they keep warning" (Adorno, 1990, p. 89). For the most part, "Commitment" is a critique of Sartre and Brecht's idea of committed literature. Firstly, Adorno criticizes Sartre's plays as bad models of his existentialism

...: “The lesson we learn from them is one of unfreedom. Sartre’s theatre of ideas sabotages the aims of his categories” (1990, p. 91). Adorno criticizes Sartre’s “deeper choice” to the question Why Write? as invalid because the writer’s motivations have no relevance to the finished work. Even Sartre acknowledges this by saying that the more stature of literary works increases, the less they are attached to the producer. That is why Sartre wants to relate commitment to the humanity of the writer rather than his intention. On the other hand, Adorno argues that this determination is so generic that commitment is no different than any other human action; moreover, he mentions Sartre’s confession that he expects “no real changes in the world from literature” (1990, p. 91). This way, Adorno approaches Sartre and his philosophy of *littérature engage* in a deconstructive way and tries to spot the internal contradictions in his works.

Adorno expresses his reservation for the special position Sartre attributes to literature. As mentioned above, Sartre proposes that commitment is restricted to the realm of literature on the grounds that “The writer deals with meanings.” Adorno, on the other hand, argues that the writer doesn’t only deal with meanings. Because the words that enter a literary work must free themselves from ordinary speech meanings. Otherwise, these meanings remain unaltered in literary works. Moreover, this special position of literature is questionable to those who don’t want to gather diverse artistic genres under a superior universal concept. According to Adorno, the principle of commitment reflects the tendencies of the author (Sartre) in order to keep up with his extremely subjective philosophy. His work of art is nothing more than a declaration.

As for Adorno’s criticism of Bertolt Brecht, he argues that it would be a futile attempt to separate the virtues of his works from their political intentions. Brecht, who intended to reveal the inner nature of capitalism, in some of his plays, bluntly glorifies the party. He can’t avoid the process of aesthetic reduction for the sake of political truth. What is more problematic is that “bad politics becomes bad art and vice-versa” (Adorno, 1990, p. 95). Brecht’s art is didactic but is also free from the responsibility for the accuracy of what it teaches. Adorno’s attitude towards Brecht’s didactic drama is that he regards it as a vain attempt, expressed as “preaching to the converted.” The message of Brecht’s plays is that there is a beautiful life in everywhere where the Red Army has entered. So, the language of the play becomes a means of propaganda.

Adorno further claims that Kafka and Beckett, though not committed to any political or social cause, accomplish more than any other officially committed writer in forcing the change of attitude demanded by the committed works. How do they do this? They simply go beyond appearance and “explode from within the art”. The paradox “Every commitment to the world must be abandoned to satisfy the ideal of the committed work of art”, which was invented by Brecht and practiced less by him, is justified by Kafka’s and Beckett’s works. If you read Kafka, you lose your peace with the world and stop consoling yourself with the judgment that the world is already a bad place.

The Uses of Literature, Una pietra sopra in Italian, is a widely praised essay collection by Italo Calvino. In this essay collection, Calvino touches upon a variety of subjects like science, philosophy, classics, fantasy, cinema, politics... and their connection to literature. To understand Calvino’s stance with regard to the function of literature, his autobiographical/intellectual background definitely deserves a mention. In his preface to *The Uses of Literature*, Calvino ventures into his story from past to present as the story of ‘intellettuale impegnato’ (committed intellectual). This committed intellectual’s story is one of a persistent attempt to establish order, make theory suit practice, and make conceptions regulate literary and social behaviour, as well as the failure of this endeavour (Burns, 2000, p. 1000). Calvino goes through different phases of endeavour to come up with a closure of the issue during his intellectual journey.

Calvino lived in a period of social and political upheaval in Italy. In “Right or Wrong Political Uses of Literature” (1976), which is a section in *The Uses of Literature*, he describes his youth from 1945 on as a time when the relationship between the writer and politics was the main issue. He even argues that this was the main topic of every conversation. One could characterize his generation as the one that started to be interested in both politics and literature simultaneously (Calvino, 1990). However, he admits that in recent years (shortly before 1970s and on), he ended up considering literature and politics as discrete items of focus each of which evokes distinct feelings in him. On the other hand, he acknowledges that literature and politics are two problematical areas and the tension between the two has not yet been dissolved or the complex relationship of the two has not yet been fully disclosed (Calvino 1990). However, in the proceeding paragraphs, Calvino comes up with his own arguments in an attempt to relieve the complexity of the issue.

Calvino describes sixties as a turning point and even a revolution in his mental and intellectual journey. So, what happened in the sixties? That was the time when all previous norms, standards, and antitheses used to define the world and humanity came under questioning. That was the time of big cities, the difficulty of managing societies, the failure of Eurocentrism, and the emergence of the outcasts, the repressed (Calvino, 1990). At exactly this point, Calvino poses the question: ‘What is the place of literature in such a situation?’ Contrary to politics, which tend to propose oversimplified and generalized solutions, literature, especially in a period of such economic, social, and political turmoil, is supposed to make us comprehend the complex nature of human existence in the world. Calvino

has strong beliefs about the function of literature, emphasizing its ability to enlighten, teach, and change people. According to Calvino literature is an essential tool for society's self-awareness because the origins of literature are linked to the origins of knowledge and critical thought (Calvino, 1990). This is also expressed by Jenniffer Burns in her article. Although Calvino no longer believes that writing can cure societal problems, he still believes that literature has the ability to educate people and change their perspectives on those issues (Burns, 2000, p. 1002). That means he still has faith in the transformative power of literature though indirectly.

In "Right or Wrong Political Uses of Literature", Calvino proposes a strong relationship between politics and literature. He reveals two wrong political uses of literature as well as two right (Calvino, 1990). The first wrong use is the claim that "literature should voice a truth already possessed by politics" (1990, p. 100). According to this belief, literature must simply adapt itself to political values. This opinion makes literature as ornamental and superfluous and politics as fixed and self-confident. Here, Calvino rejects the manipulation of literature for the sake of political truth or to realize political ends. That is why "In a letter written immediately after his break with the PCI (Italian Communist Party) [in 1956-57], Calvino expressed his sense of relief for no longer being in the position of having to endorse the Party's politics" (Re, 1991, p. 156). The second mistaken way is the belief that literature is supposed to preserve established values and eternal human sentiments. The limitation of this approach is to force literature to confirm what is already known and what has already been said. Literature is not the depository of established values, an idea that he shares with Sartre.

As for the right political uses of literature, first, "literature is necessary to politics when it gives a voice to whatever is without a voice, when it gives a name to what has no name." (Calvino, 1990, p.101). Literature must be inclusive of what is excluded by politics. This way, the writer can make new discoveries and create collective awareness. This argument appears to be in harmony with the illumination Calvino had during sixties with the emergence of the outcasts and the forgotten in society. The second right use of politics is through the ability of the writer to create a set of values that are both aesthetic and ethically essential to any plan of action especially in politics. He advocates the idea that political education should be avoided within the realm of literature; political education should not be one of the functions of literature. He admits he has faith in a kind of education *through literature* (Calvino, 1990). Finally, Calvino adds a third suggestion to the right political uses of literature. Literature should be critical of itself. Yes, it is true that once literature was considered as a mirror to the outside world or as the direct manifestation of emotions. However, what we should keep in mind is that books are made of words, signs, and constructions. Frequently, they tend to say something different from what they intended to say (Calvino, 1990). That means there is always a part for the author and a part for the reader.

3. CONCLUSION

The relationship between literature and commitment has always been controversial, and the concept of commitment can't be fully grasped without a mention of autonomy. These two concepts, though viewed as binary oppositions, can also be seen as collaboration rather than opposition in the sense what Adorno proposed as the reservation of contemporary literature to establish rival fronts. This collaboration is also revealed in the arguments of the writers mentioned. Two concepts bear some inherent worthiness along with complexities and dangers; the main danger of committed art is the extremes of propaganda, while artistic fetishism is that of autonomy. The above-mentioned writers have both similar and distinctive ideas and concerns in terms of their approaches to the issue. Virginia Woolf's special positioning on the side of female writing, which has undeniably stemmed from historical and social compulsions, partly reveals her views on committed literature. She also puts forward her arguments on commitment in a dual perspective: a writer should both stay away from politics and engaged in politics depending on the spirit of the time. Virginia Woolf's special demand and commitment to urge women to establish their place as dignified writers of the future parallels with Sartre's argument that the committed writer writes to bring about change and challenge established values. When Calvino claims that literature is not the depository of already existing values, rather, it must give voice to what is without voice, he appears to be in quite the same fashion as Sartre. Both Calvino and Adorno draw attention to the socially formative function of literature in the form of educating people and creating awareness. However, they both also draw attention to the fact that since literature is made of words and constructions, the end work may not have any relevance to the author's initial intentions. Actually, all of the writers mentioned above draw attention to the socially formative function of literature in one way or another. However, Sartre appears to be stricter and more assertive in his views on commitment. Because he rigidly rejects pure art, which is criticized by Adorno on the grounds that pure objectification is the duty of art. According to Adorno, Sartre is stuck in the constraints of propaganda. On the other hand, what is common to all of them is that they, more or less, reject the utilization of literature for short-sighted purposes and they all believe in the visionary role of literature and its power in creating change.

As I understand from the sum of the argumentation above, the boundaries of committed and autonomous art are not very clear-cut; rather they appear to be interwoven. Literature, in addition to being an artistic medium, is a powerful vehicle for critical thinking and social commentary. It challenges readers to think critically about societal

norms and the status quo. The fact that a literary work draws attention or opposes to established values of a society makes it, at times, favourably anarchist. In a world where personal is already political, it appears to be a futile attempt to free literature from social/political concerns. It would not be right to expect any writer to write something independent of the society or time in which he/she lives. However, we should not belittle autonomous literature at the expense of commitment. Literature is inherently distinct from politics and political language. Politics draws boundaries and puts labels on us. Literature, on the other hand, penetrates boundaries and gives insights into the very nature of human existence in the world. Therefore, we should save literature from the dangers and constraints of politics and propaganda. Perhaps, the autonomy of art comes from its dependence: its dependence on rejecting exclusion, illuminating human existence, broadening people's horizon, and being socially transformative. That is why, it is inherently committed.

REFERENCES

- Adorno, T. (1990). Commitment. In D. Walder (Ed.), *Literature in the modern world* (pp.89-99). Oxford University Press.
- Adorno, T. (1997). *Aesthetic theory* (2nd ed.). Continuum, London.
- Aronson, R. (2005, June 22). Meanwhile: Jean-Paul Sartre at 100: Still troubling us today. New York Times. <https://www.nytimes.com/2005/06/22/opinion/meanwhile-jeanpaul-sartre-at-100-still-troubling-us-today.html>
- Bal, M. (2019). Sartre'in Varoluşçu Felsefesi ve Dava Edebiyatı Teorisi. *Felsefe Arşivi*, Sayı: 50, 17-29. DOI :10.26650/arc2019-589759
- Besnault-Levita, A. (2010). Criticism, New Criticism and Virginia Woolf's Critical Commitment. *Present Perfect*, 5, 93-104. DOI:10.4000/books.pulm.14488
- Burns, J. (2000). Telling Tales about "Impegno": Commitment and Hindsight in Vittorini and Calvino. *Modern Humanities Research Association*, 95, 992-1006. <https://www.jstor.org/stable/3736629>
- Calvino, I. (1990). Right or wrong political uses of literature. In D. Walder (Ed.), *Literature in the modern world* (pp. 99-105). Oxford University Press.
- Gablik, S. (1984). *Has modernism failed?* (1st ed.). New York: Thames and Hudson.
- Hunter, G. F. (1985). Commitment and autonomy in art. *Berkeley Journal of Sociology*. 30, 41-64. <http://www.jstor.org/stable/41035343>
- Petsche, J. (2012). The importance of being autonomous: Toward a Marxist defense of art for art's sake. *Mediations: Journal of the Marxist Literary Group*, 26(1-2), 143-158. <https://mediationsjournal.org/articles/the-importance-of-being-autonomous>
- Re, L. (1990). *Calvino and the age of neorealism: Fables of estrangement*. (1st ed.). Stanford University Press.
- Sartre, J. P. (1949). *What is literature?* (1st ed.). Philosophical Library.
- Sartre, J. P. (1989). Existentialism is a humanism. In W. Kaufman (Ed.), *Existentialism from Dostoyevsky to Sartre* (pp. 343-384). Meridian Publishing Company.
- Woolf, V. (1929). *A Room of One's Own* (1st ed.). The Hogarth Press.
- Woolf, V. (1947). The artist and politics. In L. Woolf (Ed.), *The moment and other essays* (pp. 180-183). The Hogarth Press.
- Woolf, V. (1947). The leaning tower. In L. Woolf (Ed.), *The moment and other essays* (pp. 105-126). The Hogarth Press.
- Woolf, V. (2017). Life and the novelist. In L. Woolf (Ed.), *The art and fiction* (pp.131-136). The Hogarth Press.

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 09.11.2024
Kabul Tarihi : 23.12.2024



<https://doi.org/10.29029/busbed.1582145>

EYYÛBÎLER DEVRİNDE HÜKÜMDAR KÜTÜPHANELERİ VE HASANKEYF EYYÛBÎ HÜKÜMDARI EL-MELİKÜ'L-ÂDİL SÜLEYMÂN'IN KÜTÜPHANESİ*

Yusuf BALUKEN¹

ÖZ

İki asırdan fazla hüküm süren Eyyûbîlerin Hasankeyf şubesi, Moğol istilâsından Osmanlı hâkimiyetine kadar süren periyotta bölge tarihinde başat rolü olan bir hanedan olarak karşımıza çıkmaktadır. Eyyûbîlerin Hasankeyf ve çevresine hâkim oldukları bu periyotta kültürel gelişmelerin yaşanmasına uygun bir zemin oluşmuştur. Yöneticiler kültürel ve ilmî faaliyetler için uygun mekânlar yaptırmışlardır. İnşâ edilen medreseler bünyesinde birçok âlim yetişmiş ve ilmî eserler kaleme alınmıştır. Her şeyden öte Eyyûbî meliklerinin bizzat kendileri ilimle iştigal ederek ilmî gelişmelere öncülük etmişler. Kendi hâkimiyetleri döneminde Hasankeyf'e gelen ilim adamlarını himaye edip teşvik etmeleri ilmî gelişmelere olumlu katkıda bulunmuştur. Bu dönemde yürütülen ilmî çalışmaların bir kısmı dinî ilimlerle ilgiliyken diğer bir kısmı da beşerî ve müspet ilimlere ilişkindir. Hasankeyf'te yürütülen ilmî faaliyetlerin sadece dinî ilimlerle sınırlı kalmayıp çok yönlü oluşu şehrin kalkınmasına da olumlu katkı sağlamıştır.

Eyyûbîler döneminde hükümdarlara ait özel kütüphanelerin varlığına tarihi kayıtlarda rastlamaktayız. Kuruluş devrinin en önemli hükümdarı Selahaddin Eyyûbî'den itibaren Eyyûbîlerin farklı bölgelerde yöneticilik yapan melikleri şahsî kütüphaneler oluşturmuştur. Hasankeyf Eyyûbî hükümdarları arasında ise el-Melikü'l-Âdil Süleymân (ö. 1424) entelektüel kişiliği ile dikkat çekmektedir. Hükümdarlığı süresince onun tarafından Hasankeyf'te oluşturulan kütüphane, zengin içeriğiyle şöhrat bulmuştur. Bu kütüphaneden günümüze ulaşmış bazı örnekler üzerinden gerek içerik gerek de el yazma kitap sanatının geldiği düzeye ilişkin fikir sahibi olmak mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Eyyûbîler, Hasankeyf Eyyûbîleri, Hasankeyf Kütüphanesi, el-Melikü'l-Âdil Süleymân.

* Bu çalışma doktora tezinden türetilmiştir.

¹ Dr. Arş Gör. Yusuf Baluken, Mardin Artuklu Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi İslam Tarihi Bölümü, yusufbaluken@artuklu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3077-4923>

Article Type : Research Article
Date Received : 09.11.2024
Date Accepted : 23.12.2024



 <https://doi.org/10.29029/busbed.1582145>

RULER LIBRARIES IN THE AYYUBID PERIOD AND THE LIBRARY OF AL-MALIK AL-ADIL SULEYMAN, THE AYYUBID RULER OF HASANKEYF*

Yusuf BALUKEN¹

ABSTRACT

The Hasankeyf branch of the Ayyubids, which ruled for more than two centuries, appears as a dynasty that played a dominant role in the history of the region in the period from the Mongol invasion to the Ottoman domination. During this period when the Ayyubids dominated Hasankeyf and its surroundings, a suitable ground for cultural developments was formed. The rulers built suitable places for cultural and scientific activities. Many scholars were trained in the madrasas and scientific works were written. Above all, Ayyubid rulers themselves were engaged in science and pioneered scientific developments. Their patronage and encouragement of the scholars who came to Hasankeyf during their rule contributed positively to the scientific developments. While some of the scientific studies carried out in this period were related to religious sciences, others were related to humanities and physical sciences. The fact that the scholarly activities carried out in Hasankeyf were not only limited to religious sciences but also multifaceted contributed positively to the development of the city.

We come across the existence of private libraries belonging to the rulers during the Ayyubid period in historical records. Starting from Saladin Ayyubid, the most important ruler of the foundation period, the Ayyubid rulers in different regions established personal libraries. Among the Ayyubid rulers of Hasankeyf, al-Malik al-Adil Suleymān (d. 1424) stands out with his intellectual personality. The library established by him in Hasankeyf during his reign is famous for its rich content.

Keywords: Ayyubids, Ayyubids of Hasankeyf, Hasankeyf Library, al-Malik al-Adil Suleymān.

* This study is derived from his PhD thesis.

¹ Dr. Research Assistant Yusuf Baluken, Mardin Artuklu University, Faculty of Islamic Sciences, Department of Islamic History, yusufbaluken@artuklu.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0003-3077-4923>

1. GİRİŞ

Eyyübîlerin mensubu oldukları Revâdî aşireti, bugünkü Azerbaycan bölgesinin en önemli aşiretlerden biri olup bölgede kurdukları emirlikle tanınmıştır. Eyyûb'un babası Şâdî, Ani ve Duvîn kentlerini yöneten ve Kürt bir hanedan olan Şeddâdîlere hizmet etmiştir (İbnü'l-Ezrak el-Fârikî, 2014, s. 612).

Eyyübî Devleti'nin en önemli ve etkili hükümdarı hiç kuşkusuz Sultan I. Selahaddîn Eyyubî'dir. Orta Çağ'da Haçlı seferleri sırasında İslâm topraklarını, özellikle de Kudüs'ü Haçlılara karşı başarıyla savunarak büyük bir şöhrete ulaşan Selahaddîn, sadece askerî alanda değil, aynı zamanda bilim ve kültür alanında da önemli bir figürdür. Dönemindeki bilimsel gelişmeleri yakından takip eden sultan, âlimleri destekleyerek yeni eserler yazmaları için teşvik etmiştir. Bu bağlamda, Selahaddîn'in sarayında görev yapmış olan askerî mühendis Mardî b. Ali et-Tarsûsî tarafından kaleme alınan *Tabsiratü erbâbi'l-elbâb fî keyfiyyeti'n-necât fî'l-hurûb* adlı eser, Haçlılara karşı kullanılan savaş aletleri hakkında detaylı bilgiler sunmaktadır. (Basuğuy, 2019, s.198). Selahaddîn'in özel kütüphanesi için yazılmış olan bu eserin müellif nüshasının günümüze kadar ulaşmış olması, hem Selahaddîn'in bilimsel merakını hem de dönemin teknolojik gelişmelerini anlamak açısından büyük önem taşımaktadır. (Bodleian Library, Huntington 264). Oxford Üniversitesi Kütüphanesi'nde bulunan bu yazma nüshanın Eyyübî sultanının özel kütüphanesi için hazırlandığı hususu eserin ilk sayfası olan ve genellikle temellük kayıtlarının yer aldığı zahriye sayfasında yer almaktadır (et-Tarsûsî, *Tabsiratü erbâbi'l-elbâb*, vr. 213b).



et-Tarsûsî, Tabsiratü erbâbi'l-elbâb zahriye sayfası

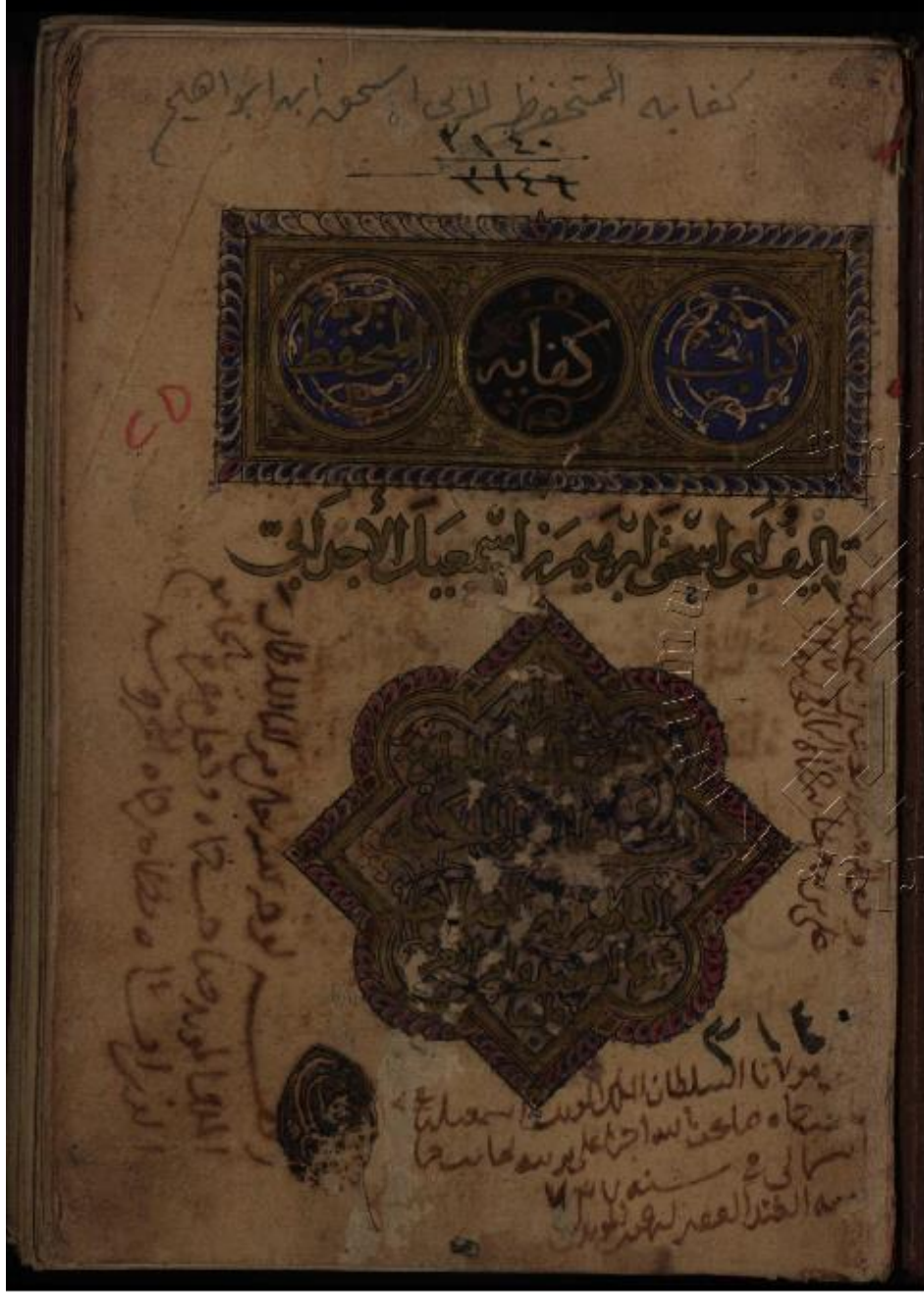
Eyyübîlerin hâkimiyeti tamamen sona erince Mısır Memlûklerin yönetimine geçti. Eyyübî hanedanının bazı üyeleri Meyyâfârikîn Hama ve Hasankeyf gibi şehirlerde bir süre daha hâkimiyetlerini sürdürmüşlerdir. Meyyâfârikîn Eyyübî hükümdarı el-Melikü'l-Muzaffer Şihâbeddîn Gâzî, ilimle iştigal edip âlimlere önem veren, döneminin ilim ve kültür hayatına önemli katkılarda bulunmuş bir isimdir. Nitekim tasavvuf ve İslâm düşüncesi tarihinde büyük etkileri bulunan Muhyiddîn İbnü'l-Arabî, telif ettiği tüm eserlerin icazetini Dımaşk'ta Şihâbeddîn Gâzî'ye vermesi, hükümdarın ilme verdiği önemi göstermektedir. Bu icazetin bir nüshası, Fazıl Ahmed Paşa Kütüphanesinde (numara: 766/3) bulunmaktadır. Öte yandan Şihâbeddîn Gâzî'nin kişisel kütüphanesi için hazırlanıp günümüze ulaşan yazmalar arasında Taberî'nin *Tarihü'l-ümem ve'l-mülûk* isimli eserinin yedinci cildi (Köprülü Kütüphanesi, Fazıl Ahmed Paşa Bölümü, No: 1043) ve İbnü Fâris'e ait *Mücmelü'l-luğa* isimli eserin birinci cildi (Süleymaniye Kütüphanesi, Mesih Paşa Bölümü, No: 6) yer almaktadır.

İbnü Fâris'e ait *Mücmelü'l-luğa* isimli eserin zahriye sayfası

Yine aynı dönemde hükümdarlık yapmış olan el-Melikü'l-Eşref Musa'nın Dımaşk'taki Emeviyye Camii'nin kuzey tarafında bulunan türbesinde bir vakıf kütüphanesi kurulmuştur. Bu kütüphanenin fihristi günümüze ulaşmıştır. *Fihristü kütübi'l-hizâneti'l-Eşrefiyye* isimli bir yazma eser Süleymaniye Kütüphanesi Fatih Bölümü 5443 numarada 246a-270b varakları arasında muhafaza edilmektedir (el-Comanî, 2010, s. 71).

Sultan Selâhaddîn'in soyundan gelen es-Salâhiyye kolundan hükümdarlık yapan tek kişi olan el-Melikü'n-Nâsir II. Selahaddîn Yûsuf'un kişisel kütüphanesi için hazırlanmış İbnü'l-Ecdâbî'ye ait *Kifâyetü'l-mütehaffiz* adlı eserin

yazma nüshası, sanatsal bir tezhiple süslenmiş ve zahriye sayfasında hükümdarın kütüphanesine ait olduğu kaydedilmiştir. Nüshanın ilk varağındaki temellük kayıtlarından anlaşıldığı üzere bu değerli eser, daha sonraki bir dönemde Hama Eyyûbî hükümdarı el-Melikü'l-Müeyyed Ebü'l-Fidâ'nın kütüphanesine dâhil edilmiş ve burada da uzun yıllar muhafaza edilmiştir (İbnü'l-Ecdâbî, *Kifâyetü'l-mütehaffiz*, Beyazıt Kütüphanesi, Veliyüddin Efendi Bölümü, No: 3140, vr. 1a).



İbnü'l-Ecdâbî'nin *Kifâyetü'l-mütehaffiz* isimli eserinin zahriye sayfası

Ebü'l-Ferec el-İsfahânî'nin meşhur eseri *el-Eğânî*'nin, İbnü Vâsıl tarafından yapılan muhtasarı *Tecrîdü'l-Eğânî*'nin h. 666 yılında Hama Eyyûbî hükümdarı el-Melikü'l-Mansûr Nâsiruddîn Muhammed için Muhammed b. Muhammed b. en-Nasîbî el-Halebî tarafından istinsah edilip tezhip edilen bir nüshasının dibâcesinde, hükümdarın kişisel kütüphanesi için hazırlandığı belirtilmiştir (İbnü Vâsıl, *Tecrîdü'l-Eğânî*, Süleymaniye Kütüphanesi, Ayasofya Bölümü, No: 3114, vr. 1a).

İbnü Vâsıl'ın *Tacrîdü'l-Eğânî* isimli eserinin zahriye sayfası

2. EL-MELİKÜ'L-ÂDİL SÜLEYMÂN'IN KÜTÜPHANESİ

Hasankeyf Eyyübî hükümdarları da tıpkı diğer Eyyübî sultanları gibi ilmî faaliyetlere büyük önem vermiş ve bu doğrultuda kütüphaneler kurmuşlardır. Özellikle el-Melikü'l-Âdil Süleymân döneminde oldukça büyük bir kütüphanenin oluşturulduğu bilinmektedir. Bu durum, hem Hasankeyf meliklerinin ilmî faaliyetlere olan düşkünlüğünü göstermekte, hem de şehrin o dönemde önemli bir bilim merkezi haline geldiğini kanıtlamaktadır.

El-Melikü'l-Âdil Süleymân, Hasankeyf şehrinin her anlamda gelişmesi için yoğun çaba sarf etmiştir. Bu bağlamda

şehre gelen ilim adamlarına büyük değer vermiş ve onların çalışmalarını desteklemiştir. Kitaplara olan özel ilgisi sayesinde Hasankeyf'te büyük bir kütüphane oluşturmak için yoğun çaba sarf eden el-Melikü'l-Âdil Süleymân, bu amaçla İslâm dünyasının dört bir yanından kitap temin etmek için görevliler göndermiştir. Bazı durumlarda, kitap sahiplerinin satmak istemediği eserleri özel olarak istinsah ettirerek kütüphanesine katmıştır. Bu sayede Hasankeyf, döneminin en kapsamlı kütüphanelerinden birine sahip olmuştur (el-Makrizî, 2002, II, s. 109).

Hasankeyf'te el-Melikü'l-Âdil Süleymân tarafından kurulan bu kütüphane, zengin içeriğiyle bölgede büyük ün kazanmıştır. El-Melikü'l-Âdil Süleymân, ilmî faaliyetlerin daha verimli yürütülebilmesi için inşa ettirdiği el-Âdiliyye veya diğer bir ismiyle el-Fahriyye Medresesi'nde oluşturduğu kütüphane için çeşitli bölgelerden çok sayıda kitap getirdiği gibi kütüphanenin yönetimi için de uzman kişileri görevlendirerek onlara düzenli maaş bağlamıştır (İbnü Hacer el-Askalânî, 1992, s. 301). El-Melikü'l-Âdil Süleymân kendisi de yürütülen bu ilmî faaliyetlere öncülük etmiştir. Nitekim henüz hükümdarlığının başlarında, 25 Recep 789/11 Ağustos 1387 tarihinde İzzeddin İbnü Şeddâd tarafından kaleme alınan *el-A'lâkü'l-hatîre fî zikri ümerâi's-Şâm ve'l-Cezîre* isimli eserin el-Cezîre (Mezopotamya) bölgesinin tarihi coğrafyasına dair son cildini bizzat kendisi istinsah etmiştir. (İzzeddin İbnü Şeddâd, *el-A'lâkü'l-hatîre fî zikri ümerâi's-Şâm ve'l-Cezîre*, Bodleian Library, No: Marsh 333, vr. 138a-138b).

El-Melikü'l-Âdil Süleymân, el-Fahriyye Medresesi bünyesinde inşa ettirdiği bu kütüphaneyi zenginleştirmek için 810/1408 yılında görevlendirdiği Emîr Ömer b. Şâdî'yi İbn Asâkir'in Târîhu Dimaşk isimli yaklaşık 60 ciltlik tarih kitabının bir nüshasını istinsah ettirip getirmesi için Kâhire'ye göndermiştir (el-Melikü'l-Âdil Süleymân, *Dîvân*, vr. 87b-88a). Bu kütüphanede, dönemin en ünlü hattatlarından biri olan Şeref b. Muhammed b. Ali gibi önemli isimler görev yapmıştır. Onun Şevvâl 779/Ocak-Şubat 1378 tarihinde Hasankeyf'te istinsah ettiği bir yazma günümüze ulaşmıştır (Ebû Mansûr es-Se'âlibî, *Ğurerü'l-belâğa fî'n-nazm ve'n-nesr*, Millet Kütüphanesi, Feyzullah Efendi Bölümü, No: 1676). Ancak, bu kütüphanenin en tanınmış hattatı hiç şüphesiz Şeref b. Emîra es-Serâyî'dir. 749/1348-1349 yılında Dimaşk'ta doğan es-Serâyî genç yaşlarda Mardin'e gelip burada ikamet etmiştir. Bu nedenle kimi zaman el-Mârdînî nisbesiyle de anılmıştır. Hat sanatına dair iyi bir eğitim alan es-Serâyî, özellikle Mensûb hattı alanında uzmanlaşmış, çoğunlukla Yâkût el-Musta'simî ve İbnü'l-Bevvâb gibi büyük ustaların tarzlarını benimsemiştir. Sadece yetenekli bir hattat olmakla kalmayıp aynı zamanda başarılı bir öğretici de olan es-Serâyî'den birçok kişi hat sanatını öğrenmiştir. Onun bu yeteneğinden haberdar olan Timur, Mardin'e geldiği sırada şehrin Artuklu hanedanına mensup hâkimine haber göndererek es-Serâyî'nin kendi sarayında kâtiplik yapmasını talep etmiştir. Ancak es-Serâyî, Timur'un sarayına gitmek istememiş ve bir süre Mardin'de gizlenmek zorunda kalmıştır. Timur ülkesine dönünce de Mardin'den Hasankeyf'e gelerek buraya yerleşmiştir. 829/1425-1426 yılında Halep üzerinden hacca giden Şeref es-Serâyî, bir süre Halep'te kalmıştır. Burada bulunduğu süre zarfında başta İbnü Hatîbî'n-Nâsiriyye olmak üzere birçok kişiye hat eğitimi vermiştir. Daha sonra Dimaşk'a giden Şeref es-Serâyî, 834/1430-1431 yılına kadar burada kalarak hat eğitimi vermeye devam etmiştir. Dimaşk'ta kendisinden İbnü's-Şihne ve İbnü Arapşâh gibi ünlü tarihçiler hat eğitimi almışlardır. Hac dönüşü Hasankeyf'e gelen es-Serâyî bir süre daha burada kalmıştır. Bu dönemde şehirde yöneticilik yapan el-Melikü'l-Eşref Ahmed ona yakın ilgi göstermiş, Hasankeyf halkı da ondan hat sanatını öğrenmiştir. Daha sonra Hasankeyf'ten ayrılan es-Serâyî, 12 Receb 851/23 Eylül 1447 tarihinde Dimaşk'taki Nûriyye Medresesi'nde vefat etmiştir (İbnü Hatîbî'n-Nâsiriyye, 2018, III, s. 1148; İbnü Hacer el-Askalânî, 1992, s. 319; Şehâvî, 1354, III, s. 298-299).

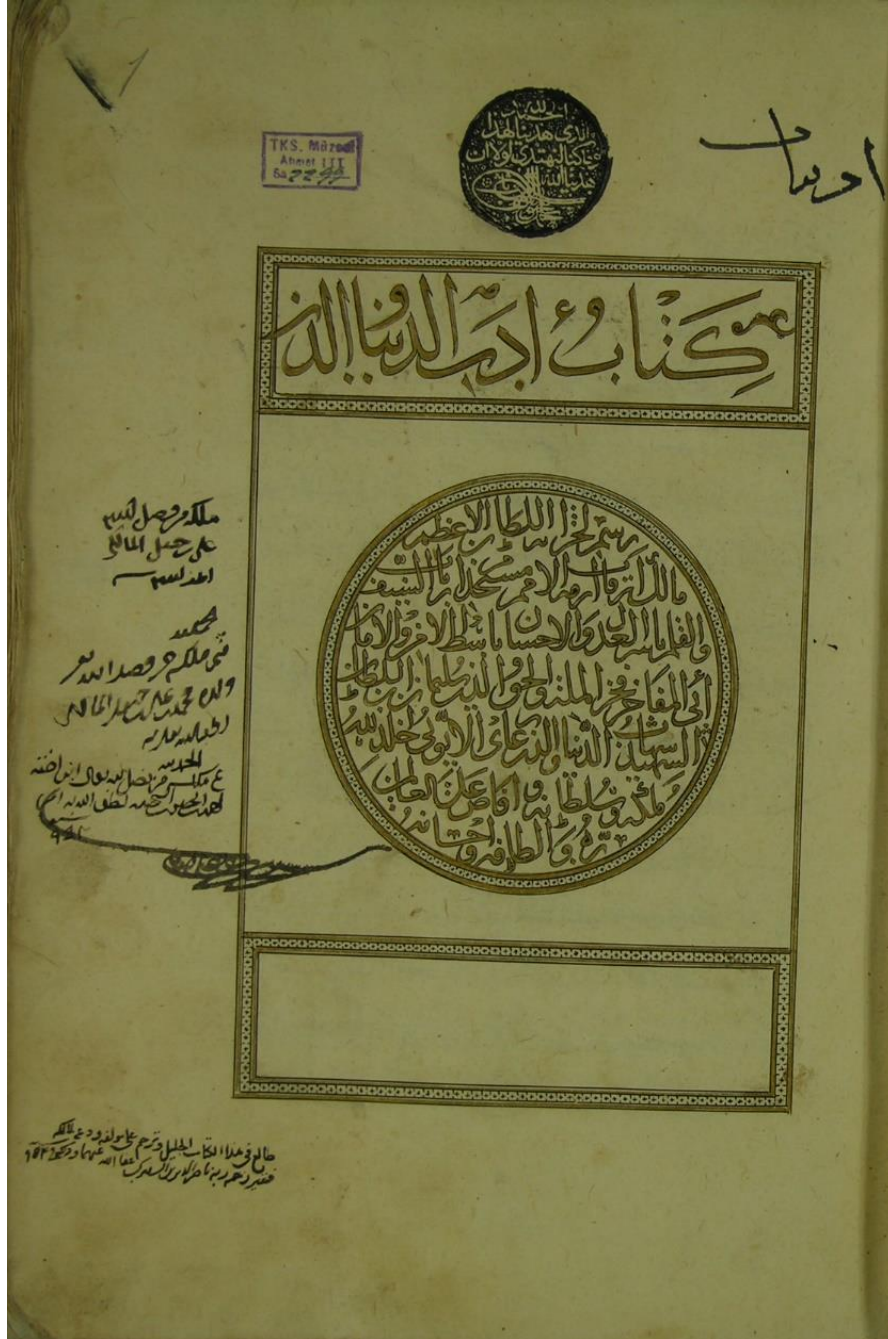
Hasankeyf'te bulunduğu süre zarfında es-Serâyî çok sayıda eser istinsah etmiştir. Özellikle el-Melikü'l-Âdil Süleymân'ın kurduğu kütüphane için istinsah ettiği el yazma eserlerin bazıları günümüze ulaşmıştır. Bu el yazmalardan biri, 814/1411-1412 yılında Hasankeyf'te istinsah edilmiş olan Ebû Hayyân et-Tevhîdî'nin *el-Muânese ve'l-imtinâ'* isimli eserinin birinci cildidir (Mahtûtâtü Abbâs el-Azzavî, Kısmü'l-edebe ve's-şi'ir, No: 10048). Aynı eserin ikinci cildini ise bir yıl sonra, Şevvâl 815 /Ocak-Şubat 1413 tarihinde istinsah etmiştir (Ebû Hayyân et-Tevhîdî, *el-Muânese ve'l-imtinâ'*, Topkapı Sarayı Müzesi, III. Ahmed Kitaplığı, No: 2389).

Hem edebiyat hem de hikmet alanında önemli bir yere sahip olan Abdulvâhid b. Muhammed el-Âmidî'ye ait *Ğurerü'l-hikem ve dürerü'l-kelim* isimli eserin bu kütüphaneye ait bir nüshasına sahibiz. Nüshanın zahriye sayfasında, kitabın Sultan Ebû'l-Mefâhir Süleymân b. Gâzî b. Muhammed el-Eyyûbî'nin kişisel kütüphanesine ait olduğu kaydı mevcuttur (el-Âmidî, Abdulvahid b. Muhammed, *Ğurerü'l-hikem ve dürerü'l-kelim*, Süleymâniye Kütüphanesi, Ayasofya Bölümü, No: 4153).

Hasankeyf kütüphanesindeki edebiyat eserleri arasında, Abdulmelik b. Muhammed es-Seâlibî'nin kaleme aldığı *Mûnisü'l-vahîd ve nüzhetü'l-müstefîd* adlı eser de yer almaktadır. Bu eserin 822 yılı Ramazan ayında/Eylül-Ekim 1419 Hasankeyf'te Muhammed b. Ahmed b. Hasan el-Hisnî tarafından istinsah edilen ve kütüphane koleksiyonu için hazırlandığı belirtilen bir nüshasını tespit ettik (es-Seâlibî, *Mûnisü'l-vahîd ve nüzhetü'l-müstefîd*, Süleymâniye Kütüphanesi, Ayasofya Bölümü, No: 4322, vr. 211a-211b).

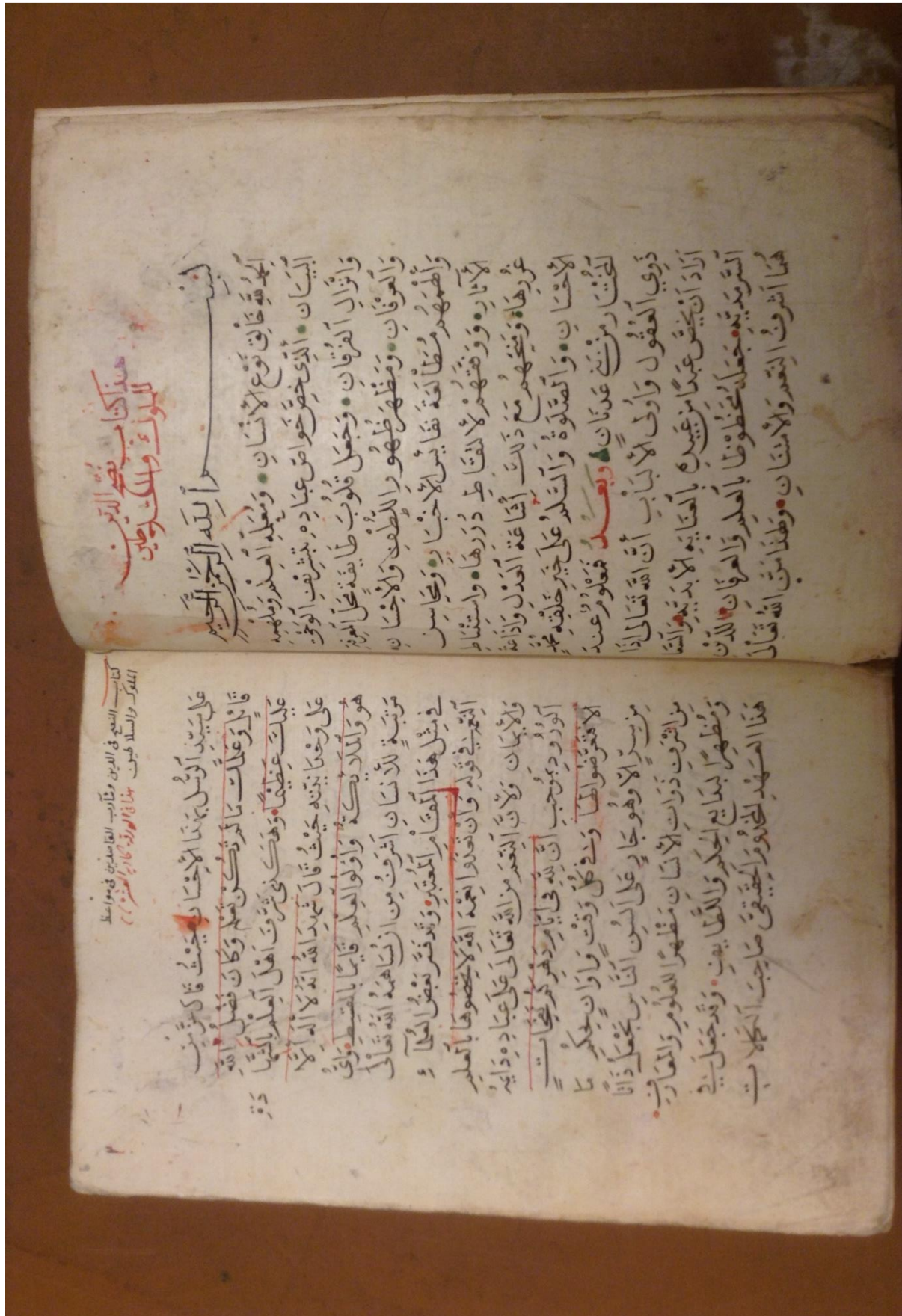
Bu kütüphanede bulunduğunu tespit ettiğimiz bir diğer eser de edebiyat ve tarih ile ilgili anekdotların bir araya toplandığı *et-Tezkiretü'l-Hamdüniyye* isimli eserdir. Bu eserin birinci cildine ait günümüze ulaşmıştır (İbnü Hamdûn. *el-Cüz'ü'l-evvel min kitâbi't-Tezkire*. Topkapı Sarayı Müzesi, III. Ahmed Kitaplığı. No: 2948).

Beşerî bilimlerin pek çok alanını kapsayan zengin bir koleksiyona sahip olduğu bilinen bu kütüphanede, el-Mâverdi'nin önemli eseri *Edebü'd-dünyâ ve'd-dîn*'in de yer aldığı tespit edilmiştir. Bu eserin, Emîro b. eş-Şucâ' b. el-Muhtâc tarafından 24 Zilkade 817/4 Şubat 1415 tarihinde istinsah edilmiş bir nüshasının zahriye sayfasında, nüshanın el-Melikü'l-Âdil Süleymân'ın kütüphanesine ait olduğu belirtilmektedir (el-Mâverdi, *Edebü'd-dünyâ ve'd-dîn*, Topkapı Sarayı Müzesi, III. Ahmed Kitaplığı, No: 2299, vr. 217a).



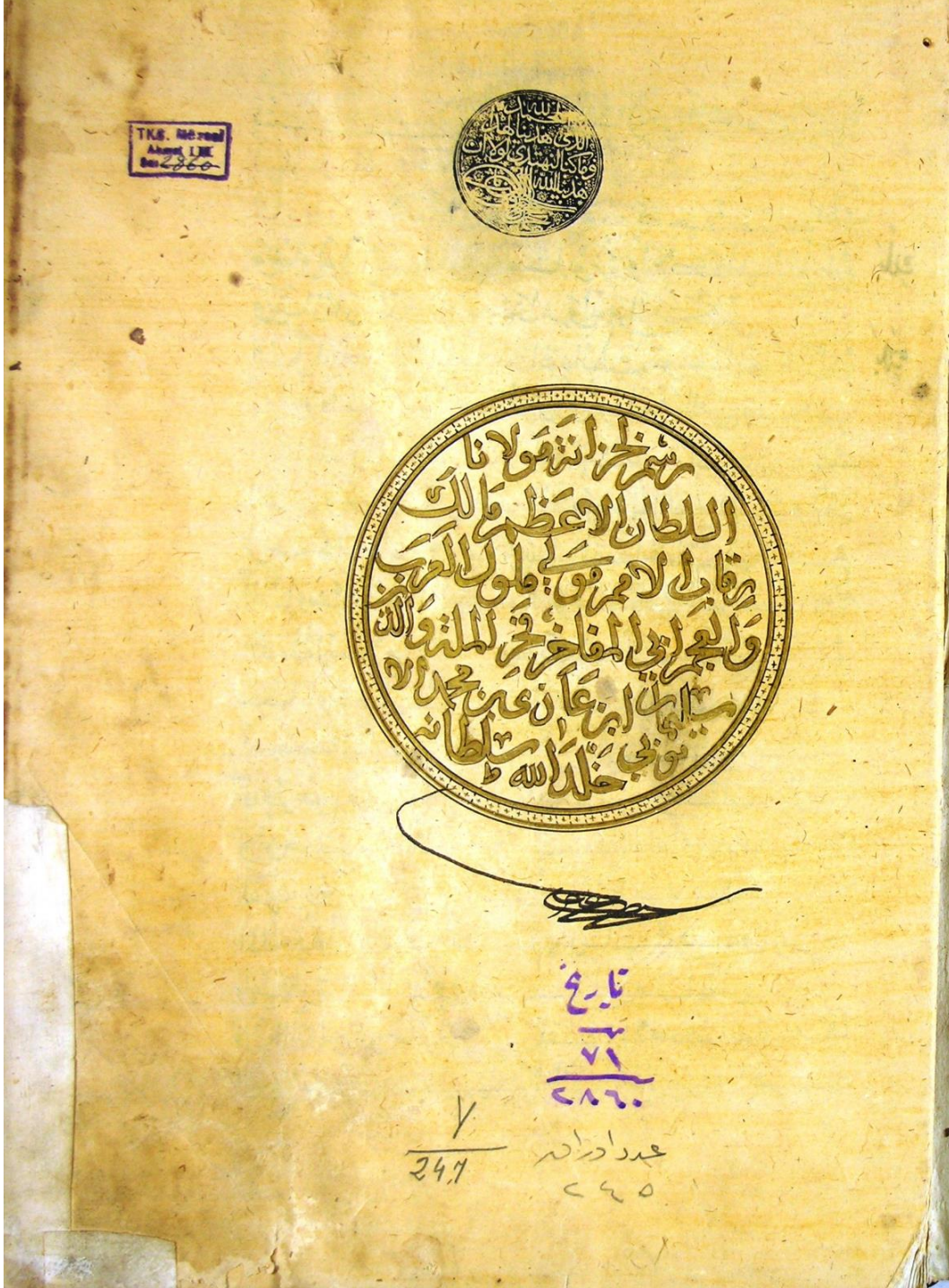
el-Mâverdi'nin *Edebü'd-dünyâ ve'd-dîn* isimli eserinin zahriye sayfası

Bu dönemde telif ve istinsah edildiğini öğrendiğimiz bir diğer eser ise siyaset bilimi ile alakalı bir eserdir. Müellifini tespit edemediğimiz *Nushü'd-dîn li'l-mülûk ve's-selâtin* isimli eserin mevzu bahis kütüphane için hazırlanmış bir nüshası günümüze ulaşmıştır (Bodleian Library, Pococke 258, vr. 5a-280b).



Nushü'd-dîn li'l-mülûk ve's-selâtîn isimli eserin dibace sayfası

Hasankeyf kütüphanesindeki el yazmaları incelendiğinde, kimi zaman aynı müstensihlin farklı ilim dallarına ait eserleri de istinsah ettiğini görmekteyiz. Bu durum, dönemin müstensihlerinin geniş bir bilgi birikimine sahip olduklarını göstermektedir. Kütüphanede çalışan müstensihlerden biri olan Balboğa Memlûkü'l-Âdili, el-Melikü'l-Âdil Süleymân'ın kölesi olduğu anlaşılan önemli bir isimdir. İslam tıp tarihinin en önemli kaynağı olarak kabul edilen İbnü Ebî Useybi'a'ya ait *Uyûnü'l-enbâ fî tabakâti'l-etibbâ* isimli eserin ikinci cildi Balboğa tarafından istinsah edilmiş olup bu yazma kütüphanedeki en dikkat çeken eserlerden biridir (İbnü Ebî Useybia, *Uyûnü'l-enbâ fî tabakâti'l-etibbâ*, Topkapı Sarayı Müzesi, III. Ahmed Kitaplığı, No: 2860).



İbnü Ebî Useybi'a'ya ait *Uyûnü'l-enbâ fî tabakâti'l-etibbâ* isimli eserin zahriye sayfası

Hasankeyf kütüphanesindeki zengin koleksiyonda, tasavvuf literatürünün önemli eserlerinden biri olan Mekkî b. Ebî Tâlib'in *Kütü'l-kulûb fî muâmeleti'l-mahbûb* adlı eserinin ikinci cildinin, Balboğa el-Âdili tarafından 13 Safer 828/4 Ocak 1425 tarihinde istinsah edildiğini düşündüğümüz bir nüshası bulunmaktadır (Süleymaniye Kütüphanesi, Musalla Medrese Bölümü, No: 115, vr. 1a, 338b). Balboğa el-Âdili'nin istinsah ettiği bir diğer eser

ise yine tasavvuf tarihinin en önemli başvuru kaynakları arasında yer alan Ebû Nuaym el-İsfahânî'ye ait *Hilyetü'l-evliyâ* ve *Tabakâtü'l-esfiyâ* isimli eserdir. Bu eserin ikinci (The Chester Beatty Library, No: 3914) ve sekizinci ciltleri (Süleymaniye Kütüphanesi, Murad Molla Bölümü, No: 385) günümüze ulaşmıştır.



Ebû Nuaym el-İsfahânî'ye ait *Hilyetü'l-evliyâ* ve *Tabakâtü'l-esfiyâ* isimli eserin The Chester Beatty Library'deki nüshasının zahriye sayfası

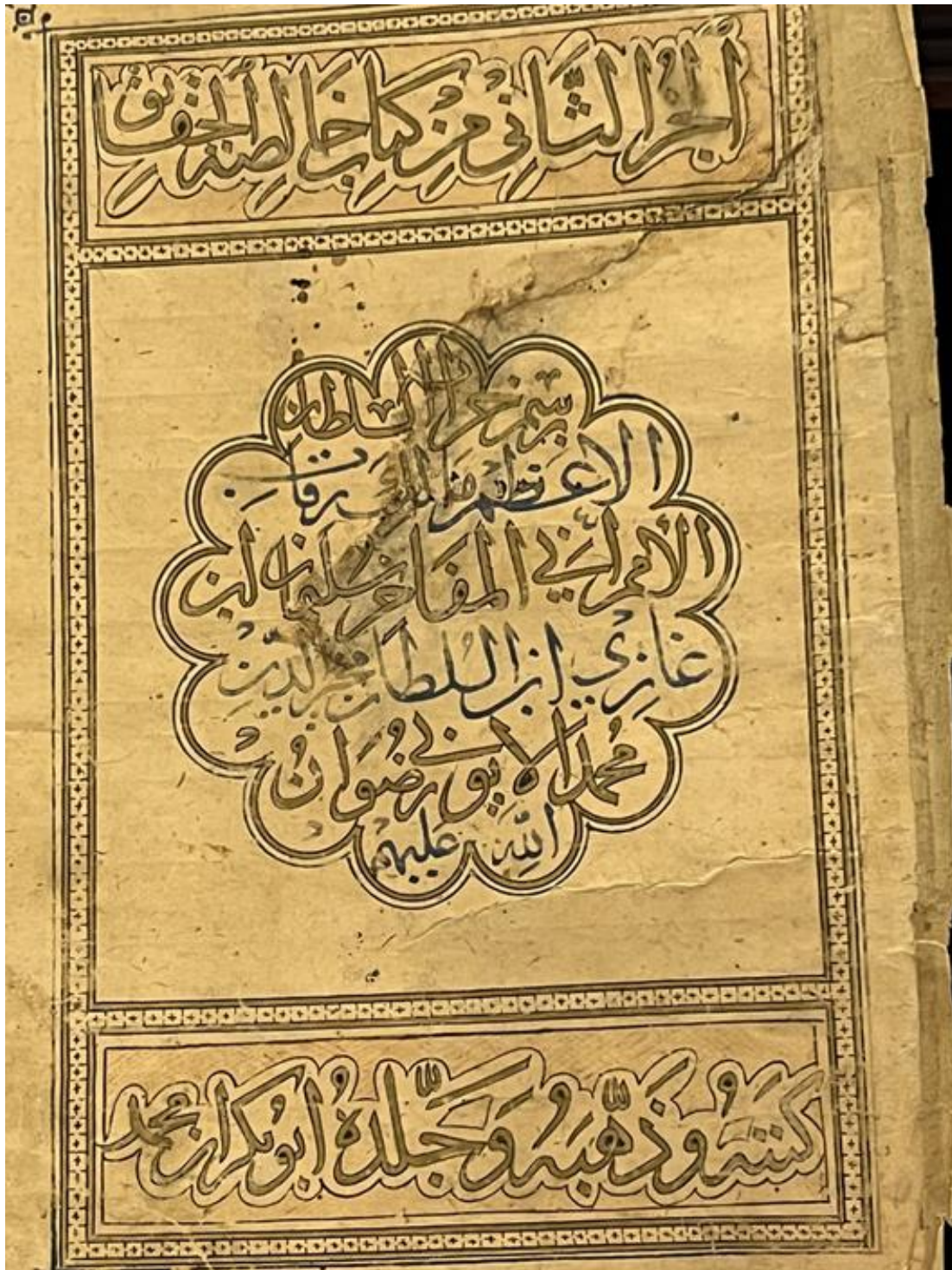
Bu kütüphane için kitap istinsah ettiğini tespit ettiğimiz bir diğer önemli müstensih, Ebû Bekir b. Muhammed b. el-Kâdî Necmeddîn el-Erderî el-Haskefî'dir. Hasankeyf'teki kütüphanede müstensih olarak çalıştığı anlaşılan el-Erderî, 826/1422-1423 tarihinde el-Fâryâbî'ye ait *Hâlisetü'l-hakâyik* isimli eserin birinci (Topkapı Sarayı Müzesi, III. Ahmed Kitaplığı, No: 1398) ve ikinci (Mektebetü'l-Melik Fehd el-Vataniyye) ciltlerini¹ istinsah etmiştir. Topkapı Sarayı'ndaki nüshanın zahriye sayfası üzerinde, eserin Ebû Bekir b. Muhammed isimli bir kişi tarafından

¹ <https://www.wafyapp.com/ar/article/the-literary-treasure-in-saudi-arabia> 9 Kasım 2024 tarihli erişim.

da tezhip edilip ciltlenmiş olduğu kayıtlıdır (el-Fâryâbî, *Hâlisetü'l-Hakâyik*, III. Ahmed Kitaplığı, No: 1398, 1a).



el-Fâryâbî'nin *Hâlisetü'l-Hakâyik* isimli eserinin
Topkapı Sarayı Müzesi'ndeki nüshasının zahriye sayfası



el-Fâryâbî'nin *Hâlisetü'l-Hakâyik* isimli eserinin Mektebetü'l-Melik Fehd el-Vataniyye'de bulunan nüshasının zahriye sayfası

Cemâleddîn Muhammed b. İzzeddîn el-Helvâî, bu dönemin önde gelen Şâfiî âlimlerinden biridir. 833/1430 yılında ilim tahsili için Halep'e gitmiştir. Daha sonra Halep'ten ayrılarak Dimaşk'a geçmiş ve buradan da 834/1430-1431 yılında Kâhire'ye gitmiştir. Hasankeyf Eyyûbî hükümdarı el-Melikü'l-Eşref Ahmed, Memlûk sultanı Eşref Baybars'tan onun Hasankeyf'e dönmesi için istekte bulunmuştur. Bunun üzerine Cemâleddîn el-Helvâî'nin dönmesi için derhal izin çıkmıştır. Ancak 834/1430-1431 yılında Mısır'dayken kırk yaşında vefat etmiştir. Birçok alanda bilgi sahibi olan bu âlim, bir görüşe göre atmış yaşına ulaşmış olmasına rağmen sakalı hâlâ ağarmamıştı (Sehâvî, 1355, X, s. 92). Cemâleddîn el-Helvâî'nin Ramazan 818/Kasım-Aralık 1415 tarihinde muhtemelen bu kütüphane için istinsah ettiğini düşündüğümüz *Sahihü Müslim* isimli meşhur hadis eserinin ikinci cildi günümüze ulaşmıştır. (Bursa İnebey Kütüphanesi, Haraçcioğlu Bölümü, No: 228).



Sahihü Müslim isimli meşhur hadis eserinin

Bursa Haraççioğlu kütüphanesindeki nüshasının zahriye sayfası

Bu kütüphaneye ait olduğunu tespit ettiğimiz kitapların bir kısmı, el-Melikü'l-Âdil Süleymân ile aynı dönemde yaşamış müellifler tarafından kaleme alınıp Hasankeyf hükümdarlarına ithaf edilen eserlerdir. Aslen Musullu olup Hasankeyf'e yerleşen Dâvud b Nâsireddîn ez-Zerkeşî el-Ağbarî bu dönemin önde gelen âlimlerinden biriydi. Tıp, astronomi ve musiki bilginiydi. (Bağdatlı İsmâil Paşa, 1955, s. 360; Brockelmann, 1902, II, s. 169-170). Dâvud el-Ağbarî tarafından kaleme alınan ve el-Melikü'l-Âdil Süleymân'a ithaf edilen farmakognoziye dair *Nihâyetü'l-idrâk ve'l-ağrâdât min akrâbâzini'l-enkarâbât* isimli hacimli eserin üçüncü cüzünün üçüncü kitabı günümüze

ulaşmıştır (Bibliothèque Nationale de Paris, Arabe 2970). El-Ağbarî bu eserini el-Melikü'l-Âdil Süleymân'ın özel kütüphanesi için telif ettiğini kitabın girişinde ifade etmiştir (el-Ağbarî, *Nihâyetü'l-idrâk*, vr. 2b-3a). Bu önemli eserin mevcut cildi müellifin ikiz kardeşi olan İsâ b. Nâsireddîn el-Ağbarî tarafından 1 Zilkade 826/6 Ekim 1423 tarihinde yine muhtemelen telif edildiği Hasankeyf'te istinsah edilmiştir (el-Ağbarî, *Nihâyetü'l-idrâk*, 245b).



el-Ağbarî'nin *Nihâyetü'l-idrâk* isimli eserinin Bibliothèque Nationale de Paris, Arabe 2970'teki nüshasının dibace sayfası

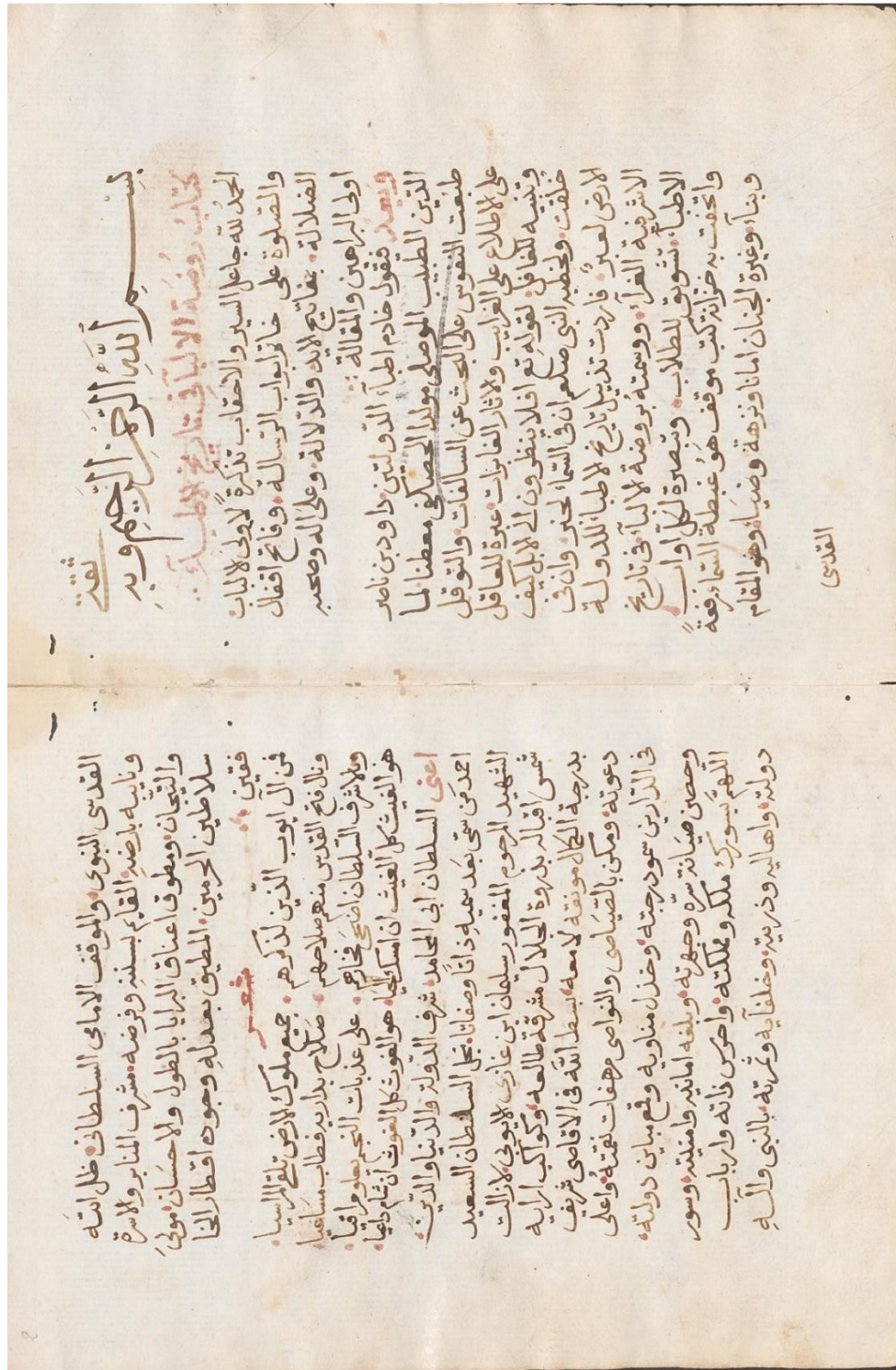
el-Ağbarî'nin bu eserinin 827/1423 yılında yine müellifin ikiz kardeşi olan İsâ b. Nâsireddîn el-Ağbarî tarafından bu kütüphane için hazırlanmış üçüncü cüzün ikinci kitabı günümüze ulaşmıştır (A.B. Khalidov, 1986, C. 1, s. 489-490).



el-Ağbarî'nin *Nihâyetü'l-idrâk* isimli eserinin Rusya'da Institute of Oriental Studies'te No: 10305/C 642'de bulunan yazma nüshasının dibace sayfası

El-Melikü'l-Âdil Süleymân döneminde başlayan siyasi ve kültürel canlılık, sırasıyla tahta geçen el-Melikü'l-Eşref Ahmed ve el-Melikü'l-Kâmil Halîl dönemlerinde de devam etmiştir. El-Melikü'l-Eşref Ahmed'in Hasankeyf'te kurmuş olduğu kütüphane, dönemin ilmi ve kültürel hayatına önemli katkılarda bulunmuştur. Bu durum, dönemin âlimlerinin onun için kaleme aldığı eserlerin girişlerindeki ifadelerde ve temellük kayıtlarında açıkça

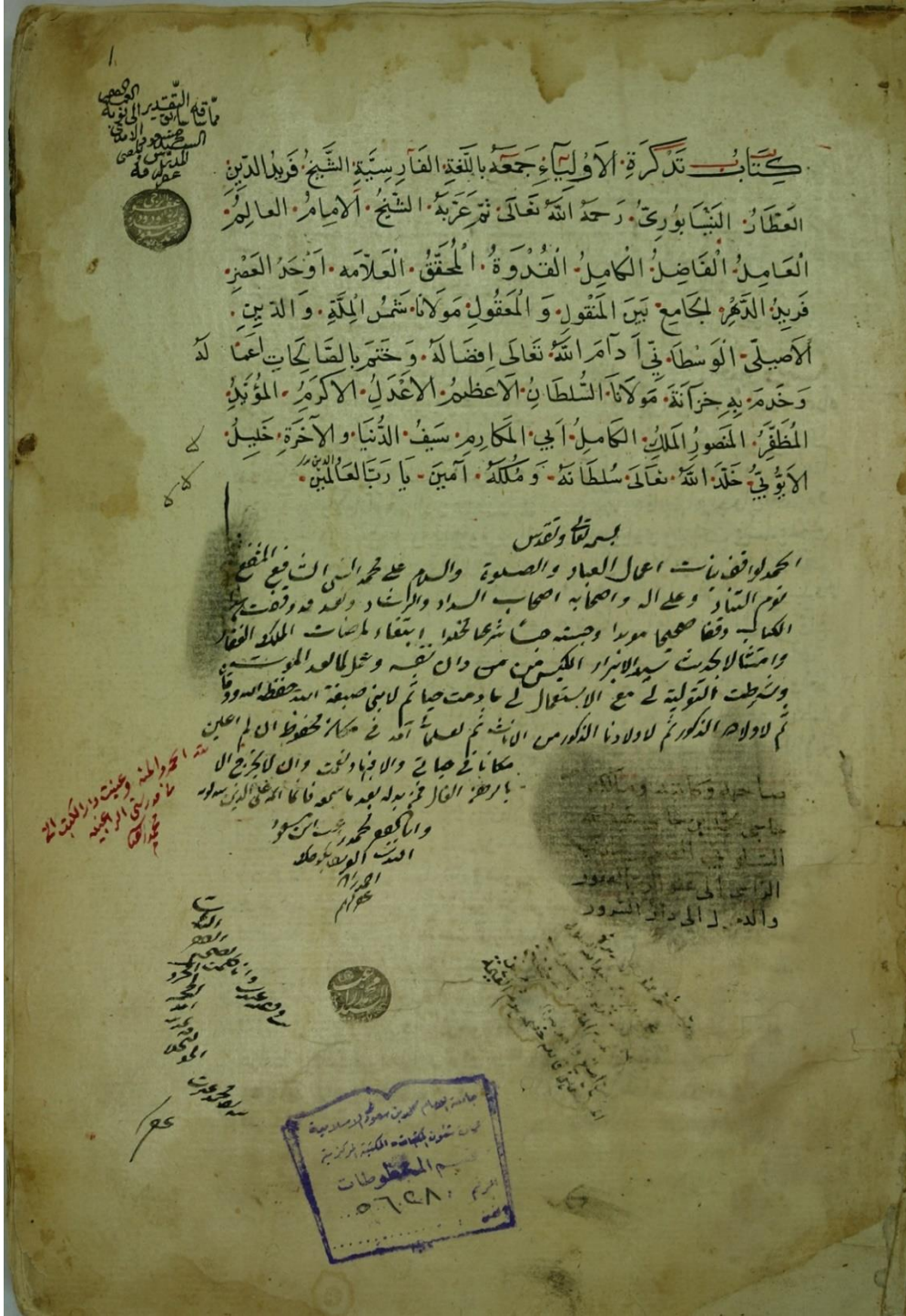
görülmektedir (el-Ağbarî, *Ravdatü'l-elibbâ*, Staatsbibliothek zu Berlin, No: Or. Qu. 1068, vr. 1b).



el-Ağbarî'nin *Ravdatü'l-elibbâ* isimli eserinin Staatsbibliothek zu Berlin'deki

nüshasının dibace sayfası

Hasankeyf Eyyûbî hükümdarları arasında ilim ehline verdiği değerle öne çıkan isimlerden biri de kuşkusuz el-Melikü'l-Kâmil Halîl'dir. Özellikle tasavvuf ehline büyük önem veren bu hükümdar döneminde şehir, önemini muhafaza etmeye devam etmiştir. Bu dönemde Hasankeyf'te bulunan âlimlerden Şemseddîn el-Vestânî, el-Melikü'l-Kâmil Halîl'in isteği üzerine önemli bir tasavvuf eseri olan Ferîdüddîn Attâr'ın *Tezkiretü'l-evliyâ*'sını Farsça'dan Arapça'ya çevirmiş ve kendi bazı eklemeleriyle eseri zenginleştirmiştir. El-Vestânî, bu çeviriyi el-Melikü'l-Kâmil Halîl'in kütüphanesi için yaptığını eserinin dibâce kısmında belirtmiştir (el-Vestânî, 2009, s. 3).



el-Vestânî tarafından hazırlanan *Tercemetü Tezkireti'l-Evliyâ* isimli eserin Muhammed bin Suûd Üniversitesi Kütüphanesi 5628 numarada kayıtlı yazma nüshasının dibace sayfası

3. SONUÇ

Eyyübî kütüphaneleri ve özellikle el-Melikü'l-Âdil Süleymân'ın Hasankeyf'te kurduğu kütüphane özelinde yaptığımız bu araştırma neticesinde dönemin kültürel yapısı ve ilmi birikimine ilişkin ilginç sonuçlara ulaştık. Eyyübî hükümdarlarının özenle oluşturduğu zengin kütüphaneler, dönemin önde gelen âlimlerini kendi ülkelerine çeken en önemli etkenlerden biri olmuştur. Eyyübîlerin özellikle Hasankeyf'te hüküm süren hükümdarlarının çoğunluğunun ilme ve ilim adamlarına verdikleri değer, onların geniş ufuklarını ortaya koymaktadır.

Eyyübîler dönemi kütüphanelerinde yer alan eserlerin geniş bir yelpazede dağılım göstermesi, dönemin entelektüel seviyesini ortaya koymaktadır. Dinî metinlerin yanı sıra edebiyat, şiir, tasavvuf, tıp, farmakognozi ve müzik gibi

farklı ilim dallarında kaleme alınmış eserlerin varlığı, kütüphanelerin zengin içeriğini ve hükümdarların geniş ilgi alanlarını göstermektedir. Bu durum, Hasankeyf gibi bir şehirde bu denli kapsamlı bir kütüphanenin kurulmasının tesadüf olmadığını aksine şehrin o dönemdeki ilmi ve kültürel hayatının oldukça canlı olduğunu kanıtlamaktadır. Bu durum, Orta Çağ İslâm medeniyetinde iktidarın bilgiyle kurduğu güçlü bağın olumlu sonuçlarına numune teşkil etmektedir. Hasankeyf'teki mevzubahis kütüphane, bu özelliğiyle şehirdeki ilmi ve kültürel hayatın canlılığına katkı sağladığı gibi şehre ayrıcalıklı bir kimlik kazandırmıştır.

Hasankeyf'teki bu kütüphane, sonraki yüzyıllarda yaşanan tahribat ve istilalar nedeniyle büyük ölçüde tahrip olmuş ve eserlerinin çoğu yok olmuştur. Bu durum, Hasankeyf'in kültürel hafızasının önemli bir kısmının kaybolmasına neden olmuştur. Ancak, özellikle söz konusu dönemde Hasankeyf'te telif edilen veya kopyalanan birçok esere de rastlamak mümkündür. Kurtarılabilen eserler ise farklı ülkelere dağılmıştır. Farklı yerlere dağılmış bu eserler, Hasankeyf tarihine dair önemli ipuçları sunarak, şehrin kültürel geçmişini yeniden inşa etme çabalarına katkı sağlayabilir.

Yaptığımız araştırma neticesinde aralarında Almanya, Fransa, İrlanda, Rusya, Suudi Arabistan ve Irak gibi ülkelere ait kütüphaneler ve arşivlerde bu kütüphaneye ait yazma eserlerin varlığını tespit ettik. Elbette, dünya kütüphanelerinde bu konuya dair daha birçok kaynak bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada, ulaşabildiğimiz sınırlı kaynaklar çerçevesinde bir değerlendirme yapılmıştır. Daha kapsamlı araştırmalarla, Eyyûbi kütüphaneleri hakkında daha detaylı ve zengin bilgilere ulaşmak mümkündür.

KAYNAKÇA

- Bağdatlı İsmâil Paşa. (1955). *Hediyetü'l-ârifin esmâü'l-müellifin ve âsârü'l-musannifin*, thk. Kilisli Rıfat Bilge. MEB.
- Basuğuy, Bedrettin. (2019). *Fuat Sezgin'e Göre Haçlı Seferleri'nin Doğu'ya ve Batı'ya Etkisi: Silah Teknolojisi Alanındaki Gelişmeler ve Bilimlerin Avrupa'ya Transferi*. Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 193-210.
- Brockelmann, Carl. (1902). *Geschichte Der Arabischen Litteratur*. Brill Yayınevi. C. II.
- El-Ağbarî, Dâvud bin Nâsireddîn. *Ravdatü'l-elibbâ fî târihi'l-etibbâ*. Staatsbibliothek zu Berlin. No: Or. Qu. 1068.
- El-Ağbarî, Dâvud bin Nâsireddîn. *Nihâyetü'l-idrâk ve'l-ağrâdât min akrâbâzîni'l-enkarâbât*. Bibliotheque Nationale de Paris. No: Arabe 2970.
- El-Comanî, Saïd Dâmin. (2010). Fihristü kütübi hizâneti't-türbeti'l-Eşrefiye. *Mecelletü Turâsiyyât*. Darü'l-Kutub ve'l-Vesâiki'l-Kavmiyye. s. 71-89.
- El-Fâryâbî. *Hâlisetü'l-hakâyik*. Topkapı Sarayı Müzesi. III. Ahmed Kitaplığı. No: 1398.
- El-Haskefî. Muzaffer bin el-Hüseyn. *el-Keşşâf fî ilmi'l-engâm*. Forschungsbibliothek Gotha. No: Orient A-01350.
- El-Makrizî. Takiyüddîn (2002). *Dürerü'l-'ukûdi'l-feride fî terâcimi'l-a'yâni'l-müfide*. (Tah. Mahmûd el-Celîlî). Dârü'l-Ğarbi'l-İslâmî.
- El-Melikü'l-Âdil. Süleymân bin Gâzî. *Dîvân*. John Rylands Library Manchester. No: 476.
- El-Âmidî. Abdolvahid b. Muhammed. *Ğurerü'l-hikem ve durerü'l-kelim*. Süleymâniye Kütüphanesi. Ayasofya Bölümü. No: 4153.
- Ebû Nuaym el-İsfahânî. *el-Mucelledü's-sânî min kitâbi Hilyeti'l-evliyâ ve Tabakâtî'l-esfiyâ*. The Chester Beatty Library. No: 3914.
- _____, *Hilyetü'l-evliyâ ve Tabakâtü'l-esfiyâ*. Süleymaniye Kütüphanesi. Murad Molla Bölümü. No: 385.
- Ebû Hayyân et-Tevhîdî. *el-Muânese ve'l-imtinâ'*. Topkapı Sarayı Müzesi. III. Ahmed Kitaplığı. No: 2389.
- _____, *el-Muânese ve'l-imtinâ'*. Mahtûtâtı Abbâs el-Azzavî. Kısmü'l-edeb ve's-şî'ir. No: 10048.
- El-Kuşeyrî. Müslim bin el-Haccâc. *el-Cüz'ü's-sânî min kitâbi Müslim*. Bursa İnebey Kütüphanesi. Haraççioğlu Bölümü. No: 228.
- El-Mâverdî. *Edebü'd-dünyâ ve'd-dîn*, Topkapı Sarayı Müzesi, III. Ahmed Kitaplığı, No: 2299.
- Es-Se'âlibî. Ebû Mansûr. *Ğurerü'l-belâğa fî'n-nazm ve'n-nesr*. Millet Kütüphanesi. Feyzullah Efendi Bölümü. No: 1676.
- _____, *Münisü'l-vahîd ve nüzhetü'l-müstefid*. Süleymâniye Kütüphanesi. Ayasofya Bölümü. No: 4322.
- Es-Sehâvî. Şemsuddîn. (1354-1355). *ed-Dav'ü'l-lâmî li ehli'l-karni't-tâsi'*. Mektebetü'l-Kudsî. C. I-XII.
- Et-Taberî. *Tarihü'l-ümem ve'l-mülûk*. Köprülü Kütüphanesi. Fazıl Ahmed Paşa Bölümü. No: 1043.
- Et-Tarsûsî. Mardî b. Ali. *Tabsiratü erbâbi'l-elbâb fî keyfiyyeti'n-necât fî'l-hurûb*. Bodleian Library. No: Huntington 264.
- El-Vestânî. Şemseddîn Muhammed bin Muhammed. (2009). *Tercemetü Tezkireti'l-Evliyâ*. thk. Muhammed Edîb el-Câdir. Darü'l-Mektebî.
- _____, *Tercemetü Tezkireti'l-Evliyâ*. Mektebetü Câmîatü'l-İmâm Muhammed bin Suûd el-İslâmiyye. Kısmü'l-mahtûtât. No: 5628.
- İbnü Ebî Useybia. *Uyûnü'l-enbâ fî tabakâtî'l-etibbâ*. Topkapı Sarayı Müzesi. III. Ahmed Kitaplığı. No: 2860.
- İbnü Hacer el-Askalânî. (1992). *Zeylû'd-Düreri'l-Kâmine*. (Tah. Adnân Dervîş). Ma'hedu'l-Mahtûtati'l-Arabiyye.
- İbnü Hamdûn. *el-Cüz'ü'l-evvel min kitâbi't-Tezkire*. Topkapı Sarayı Müzesi, III. Ahmed Kitaplığı. No: 2948.
- İbnü Hatîbî'n-Nâsırıyye. (2018). *ed-Dürrü'l-müntehab fî tekmeleti Tarihi Haleb*. (Tah.. Ahmed Fevzi el-Heyb). Müessesetu Abdulaziz Suûd. C. III.
- İbnü'l-Ecdâbî. *Kifâyetü'l-mütehafliz*. Beyazıt Kütüphanesi. Velîyüddin Efendi Bölümü. No: 3140.
- İbnü'l-Ezrak el-Fârikî. (2014). *Târîhü Meyyâfârikîn*. (Tah. Karim Farouk el-Khouly ve Yusuf Baluken). Nûbihar Yayınları.
- İbnü Fâris. *Mücmelü'l-luğa*. Süleymaniye Kütüphanesi. Mesih Paşa Bölümü. No: 6.
- İbnü Vâsıl. *Tecrîdü'l-Eğânî*. Süleymaniye Kütüphanesi. Ayasofya Bölümü. No: 3114.
- İzzeddîn İbnü Şeddâd. *el-A'lâkü'l-hatîre fî zikri ümerâi's-Şâm ve'l-Cezîre*. Bodleian Library. No: Marsh 333.
- Khalidov, A. B. (1986). *Arabic manuscripts of the Institute of Oriental Studies*, Nauka. C. I.
- Mekkî b. Ebî Tâlib. *Kûtü'l-kulûb fî muâmeleti'l-mahbûb*. Süleymaniye Kütüphanesi. Musalla Medrese Bölümü. No: 115.
- Müellifî meçhul. *Nushü'd-dîn li'l-mülûk ve's-selâtîn*. Bodleian Library. Pococke 258.
- <https://www.wafyapp.com/ar/article/the-literary-treasure-in-saudi-arabia> 9 Kasım 2024 tarihli erişim.

ÇALIŞMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada “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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1.yazarın araştırmaya katkı oranı %100'dür. Yazar 1: Sorumlu Yazar.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 11.11.2024
Kabul Tarihi : 02.02.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1583085>

HASTANELERDE KULLANILAN GÜNEŞ PANELLERİNİN VERİMLİLİĞİNİN ARTIRILMASINA YÖNELİK ÖNCELİKLİ STRATEJİLERİN FERMATEAN BULANIK DEMATEL YÖNTEMİ İLE BELİRLENMESİ

Yaşar GÖKALP¹

ÖZ

Hastaneler, enerji tüketiminin en yüksek olduğu binaların başında gelmektedir. Sunulan hizmetin kendine has kesintisizlik ve ertelenememe gibi özellikleri nedeniyle hizmetin sürdürülebilir şekilde sağlanması önem taşımaktadır. Ayrıca, sağlık hizmetlerinin 7/24 sunulması, hastanelerdeki enerji tüketiminin boyutu gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda, hastanelerde kullanılan güneş enerji panellerinin verimliliğinin artırılmasının gerekliliği kaçınılmazdır. Buna yönelik olarak, literatür tabanlı belirlenen hastanelerde kullanılan güneş enerji panellerinin verimliliğini etkileyen kriter seti oluşturulmuştur. Fakat, hastane yönetiminin bu kriterler tamamına aynı anda müdahale etmesi mümkün olmadığından fermatean bulanık DEMATEL yönetimi ile ağırlıklandırma yapılmıştır. Buna göre, hastanelerde kullanılan güneş enerji panellerinin verimliliğini etkileyen en önemli husus panellerin malzeme ve teknolojisi olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonuçları, en önemli ikinci kriterin ise enerji depolama sistemleri olduğunu göstermektedir. Süreci en az etkileyen kriter ise çevresel faktörlerdir. Buna göre, gerekli teknolojik yatırımların yapılması ve güncel teknolojilerin kullanılması enerji verimliliğini artıracaktır. Ayrıca, güneş enerji panellerine sahip olmanın yanında depolama sistemlerinin kullanılması enerji verimliliğine katkı sağlayacaktır. Otomatik temizlik sistemlerinin kullanılması, su püskürtmeli ya da otomatik fırçalı temizlik sistemlerinin kullanılması somut adımlar olarak addedilebilir. Ayrıca, teknoloji kullanımı çerçevesinde güneş enerji sistemlerini izleyen ve optimize eden akıllı enerji yönetim yazılımlarının kullanılması faydalı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Hastane, Hastane Yönetimi, Güneş Enerjisi, Verimlilik, DEMATEL

¹ Arş. Gör. Dr. İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sağlık Yönetimi Bölümü, ygokalp@medipol.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3390-4597>

Article Type : Research Article
Date Received : 11.11.2024
Date Accepted : 02.02.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1583085>

DETERMINATION OF PRIORITY STRATEGIES FOR INCREASING THE EFFICIENCY OF SOLAR PANELS USED IN HOSPITALS USING THE FERMATEAN FUZZY DEMATEL METHOD

Yaşar GÖKALP¹

ABSTRACT

Hospitals are among the buildings with the highest energy consumption. Due to the unique characteristics of the service, such as uninterrupted and non-delayable ones, it is important to provide the service sustainably. In addition, the fact that health services are provided 24/7 reveals the extent of energy consumption in hospitals. In this context, the efficiency of solar energy panels used in hospitals will inevitably be increased. For this purpose, a set of criteria affecting the efficiency of solar energy panels used in hospitals has been established based on the literature. However, since the hospital management can't intervene in all of these criteria simultaneously, weighting was made with fermatean fuzzy DEMATEL. Accordingly, the most important issue affecting the efficiency of solar energy panels used in hospitals was found to be the material and technology of the panels. The results of the analysis show that the second most important criterion is energy storage systems. The criterion that affects the process the least is environmental factors. Accordingly, making the necessary technological investments and using up-to-date technologies will increase energy efficiency. In addition to having solar energy panels, the use of storage systems will contribute to energy efficiency. The use of automatic cleaning systems, water spray, or automatic brush cleaning systems are added as concrete steps.

Keywords: Hospital, Hospital Management, Solar Energy, Efficiency, DEMATEL

¹ Res. Asst. Dr. Istanbul Medipol University, Faculty of Health Sciences, Department of Health Management, ygokalp@medipol.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3390-4597>

1. GİRİŞ

Enerji verimliliği, sürdürülebilir enerji üretiminin temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir (Elkhatat ve Al-Muhtaseb, 2023). Nitekim, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarından biri enerji verimliliğidir. Enerji verimliliği, bu amaçlardan Erişilebilir ve Temiz Enerji ve İklim Eylemi ile doğrudan ilişkilidir. Enerji verimliliği, sürdürülebilir bir geleceğe katkı sağlayan temel bileşenlerden biri olarak nitelenmektedir (Yan vd., 2024). Ayrıca, doğal kaynakların korunması ile enerji verimliliği doğrudan ilişkilidir. Ek olarak, Türkiye gibi kendi enerjisini tükettiği kadar üretemeyen ülkeler açısından enerji bağımsızlığın sağlama adına da önem taşır (Yalçın ve Doğan, 2023). Enerji verimliliği, enerji tasarrufu sağlamanın yanında yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımının artırılmasını da desteklemektedir (Bozkaya ve Duran, 2024). Ancak, yenilenebilir enerji sistemlerinin maliyeti oldukça yüksektir. Yatırımcılar maliyetin yüksek olmasından dolayı, bu tür yatırımlara karar verirken yatırımların geri dönüş hızını dikkate alabilmektedirler. Yatırımların geri dönüş hızını etkileyen bir faktör, yenilenebilir enerji üretimindeki verimliliklerdir. Verimliliği yüksek olan sistemlerde üretilen miktar çok fazla getiri sağlayacaktır. Güneş enerjisi, elektrik enerjisinin elde edilmesinde, güneşten gelen ışınlarındaki enerjinin güneş panelleri yardımıyla absorbe edilmesi ile elde edilir (Ummah vd., 2021). Güneş enerjisi üretiminde kullanılan panellerin kalitesi, malzemesi ve teknolojisi değişkenlik göstermekle birlikte coğrafi ve çevresel faktörler de etkili olabilmektedir. Buna ek olarak, binaya veya çevreye yerleştirilen panelin eğimi, aldığı güneş ışığı miktarı, iletimindeki yalıtım ve tasarım da enerjideki verimliliği değiştirebilmektedir.

Hastaneler, enerji kullanımının boyutu düşünüldüğünde en fazla enerji tüketen binaların başında gelmektedir (Gökarp ve Eti, 2025). Bu hususa, verilen sağlık hizmetinin niteliği de eklenince, hastanelerdeki enerji üretimi, tüketimi ve dağıtımı ayrıca önemli hale gelmektedir. Sunulan hizmetler, ertelenemez niteliktedir. Ayrıca, olası bir aksaklık insan hayatı ile sonuçlanabilmektedir. Ek olarak, hastaneler 7/24 hizmet veren kurumlardır. Tüm bu durumlar göz önüne alındığında, tüketilen enerji boyutunun ne kadar yüksek olduğu görülmektedir (Dinçer ve Gökarp, 2024). Hastanelerde kullanılan güneş enerji panellerinin verimliliğini birçok faktör etkilemektedir. Güneş enerji panellerinin verimliliğini etkileyen başlıca faktörler; güneş panellerinin kalitesi, eğim, teknolojik altyapıdır. Öncelikle, teknolojik gelişmişlik, güneş enerji panellerinin verimliliğini etkileyen önemli bir husustur. Yeni/güncel teknolojilerin kullanılması ile enerji üretimindeki kayıpların azaltılması/minimuma indirilmesi mümkündür (Semai ve Bouhdjar, 2023). Ek olarak, güneş panellerinin açısı, bakımı ve temizliği de sistemin verimliliği üzerinde etkilidir. Söz konusu panellerin bakımı ve temizliği hem sistemin uzun süre kullanımını hem sürdürülebilirliğini hem de güneş ışınlarının absorbe edilmesinde verimliliği pozitif etkilemektedir (Kumar ve Rajan, 2023; Adekanbi vd., 2023).

Enerji verimliliği ve sürdürülebilirlik, günümüzde tüm sektörlerde bir odak haline gelmiştir. Birçok uluslararası girişim, enerji verimliliği ve sürdürülebilirlik hedefine ulaşmak amacıyla çeşitli stratejiler geliştirmektedir. Birleşmiş Milletler (BM), bu kapsamda sürdürülebilir kalkınma hedeflerini yayınlamıştır. Yayınlanan hedefler, çevresel sürdürülebilirliğin sağlanması için yenilenebilir enerji kullanımının önemini vurgulamaktadır (Birleşmiş Milletler, 2015). Ek olarak, Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı da enerji verimliliğini sağlamaya yönelik politikalar uygulamaktadır. Uygulanan bu politikalar ile hastanelerde kullanılan enerji kaynaklarının verimli bir şekilde yönetilmesi amaçlanmaktadır (Bayraktar ve Şener, 2021). Güneş enerji panellerinin verimliliğinin artırılması veya israfın azaltılması, sistemlerin performansı için, dolayısıyla hastaneler için önemlidir (Gökarp ve Eti, 2024). Bu bağlamda, kullanıcıların ve hastane yönetiminin gerekli önlemleri alması hayati önem taşımaktadır. Burada önemli nokta, alınacak aksiyonların aynı zamanda birer maliyet doğurmasıdır. Bu maliyetlerin yüksek olması, kullanıcıları ve hastaneleri maddi açıdan sıkıntıya sokabilmektedir (Dinçer vd., 2024). Bu çalışmanın önemli bir katkısı, güneş enerji panellerinin verimliliği artıracak aksiyonları, finansal durum ve zaman kısıtlamaları göz önünde bulundurularak önceliklendirmesidir. Bu, sağlık sektöründe maliyetleri optimize ederken aynı zamanda enerji verimliliğini artırmaya yönelik somut çözümler sunmayı amaçlamaktadır. Bu anlamda, geniş bir perspektif ile bir analiz yapılması ve bu sorunu en fazla etkileyen hususların belirlenmesi gerekmektedir. Ancak literatürde bu hususlara yönelik öncelik analizi gerçekleştiren çalışmaların sayısı sınırlıdır. Bunun yanında, güneş enerji verimliliğini hastaneler özelinde değerlendiren çalışmalar da kısıtlıdır. Nourdine ve Saad (2021), Fas'taki sağlık binalarında enerji verimliliğini incelemiş ve hastanelerin enerji tüketiminin toplamın önemli bir kısmını oluşturduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, Mtioui vd., (2020) Almanya'daki hastanelerin enerji tüketim verilerini analiz etmişlerdir. Ancak, bu çalışmaların çoğu sadece genel enerji tüketimini ele almakta ve güneş enerjisi sistemlerinin verimliliğine yönelik özgül bir inceleme yapmamaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, hastanelerde güneş enerji panellerinin verimliliğini etkileyen temel faktörlerin etki-ilişki haritasını çıkarmaktır. Etki-ilişki haritası, güneş enerji panellerinin verimliliğini etkileyen faktörler arasındaki ilişkileri görsel olarak ortaya koyar. Literatürde genellikle bu faktörler bağımsız olarak ele alınmakta, ancak etkileşimleri genellikle göz ardı edilmektedir. Bu harita, faktörler arasındaki ilişkileri netleştirerek, hastane yönetimlerinin güneş enerjisi sistemleri için daha etkili stratejiler geliştirmesine yardımcı olacaktır. Literatürde,

özellikle sağlık sektöründe, güneş enerji panellerinin verimliliğini artıran faktörlerin kapsamlı bir şekilde incelenmediği ve mevcut çalışmaların çoğunun belirli ürünler veya ARGE odaklı olduğu gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, çalışmamız literatürdeki bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Bunun yanında, hastanelerde kullanılan güneş enerji panellerinin verimliliğini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin tamamına aynı anda müdahale etmek pek mümkün değildir. Aynı anda müdahale etmek hem zaman hem de finansal açıdan hastane yönetimini zor duruma düşürecektir. Buna bağlı olarak, güneş enerji panellerinin verimliliğini etkileyen kriterlerin önem derecesine göre ağırlıklandırılarak süreci en fazla etkileyen kriterin bulunması önem taşımaktadır. Bu süreçte fermatean bulanık sayı DEMATEL yöntemi kullanılarak, hastanelerde kullanılan güneş enerji sisteminin verimliliğini etkileyen hususlar ağırlıklandırılır. Bu çalışmanın temel motivasyonu, güneş enerjisi panellerindeki verimliliği arttıracak hususların belirlenmesine yönelik modelin oluşturulması gerektiridir. Bu durumun temel nedeni literatürdeki çalışmalar ürün bazlı veya ARGE üzerine odaklanan çalışmalara öncelik vermesidir. Bu kapsamdaki en önemli eleştirilerden biri de sadece bir veya birkaç hususa odaklanılmasıdır. Ancak güneş panellerinin verimliliği hususunda kapsamlı bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu eksiklik dikkate alınarak bu çalışmada bütüncül bir yaklaşım sunulmuştur.

1.2. Araştırmanın Önemi

Çalışmanın ana vurguları şu şekilde özetlenebilir: (i) Analiz sonuçları, önemli faktörlerin belirlenmesine olanak sağlayacaktır. Böylelikle, maliyet oluşturan faktörler arasında verimliliği en çok artıracak husus belirlenebilecektir. Hastaneler tarafından güneş enerjisi sistemleri için belirlenen bütçe doğru ve faydalı olarak planlanabilecektir. (ii) DEMATEL yöntemi dikkate alındığında bazı önemli avantajlar da sağlanmaktadır. Bu yöntem yardımıyla kriterler arasındaki nedensellik belirlenebilmektedir. Verimliliğin temel faktörleri birbiri üzerinde etkili olabilirler. Böylece nedensel yönlerin değerlendirilmesi daha uygun çözümlere ulaşmaya yardımcı olabilir. (iii) Önerilen modelde, Fermatean bulanık sayılar analiz sürecine dahil edilmiştir. Fermatean sayılarının en büyük avantajı, çok geniş değerlendirme kanallarını kapsamasıdır. Yani, fermatean sayılar ile uzmanların değerlendirme ihtiyaçlarının daha iyi karşılanabilmesidir. (iv) Hastaneler özelinde güneş enerji panellerinin verimliliğini inceleyen bir çalışmaya literatürde ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan verimlilik çalışmalarının sektörler özelinde gerçekleştirilmesi daha doğru sonuçlara ulaşılmasına olanak sağlayacaktır.

Bir sonraki bölümde literatür taramasına yer verilecektir. Üçüncü bölüm kullanılan yönteme ait detayları içermektedir. Analiz sonuçları dördüncü bölümde paylaşılacaktır. Son bölümde ise, tartışma ve sonuç hakkında bilgiler verilecektir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Hastanelerdeki güneş enerjisi sistemlerindeki verimliliği etkileyen faktörlerden biri, güneş panellerinin yapıldığı malzeme ve kullanılan teknolojidir. Güneş panellerinde kullanılan malzeme ve teknoloji, elde edilecek enerjinin verimliliğini etkilemektedir. Yeni teknolojiler ve daha verimli malzemeler, güneş paneli performansını artırmaktadır (Vijayan vd., 2023; Al-Shahri vd., 2021). Güneş panelinde güncel teknolojik materyallerin kullanımının üretilen enerji miktarında %15 oranında verimlilik sağladığı belirtilmektedir (Carmona vd., 2021; Al-Shahri vd., 2021). Batista da Silva vd., (2021) yaptıkları çalışma ile panellerdeki kaplama şeffaflığının güneş pili verimliliğini etkilediğini göstermiştir. Benzer şekilde Shahdabadi vd., (2023) yaptıkları çalışma sonucunda demir cevherinin verimlilikte etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Hastanelerde kullanılan güneş enerjisi verimliliğini artıran bir diğer faktör ise panellerin bakımı ve temizliğinin periyodik olarak yapılmasıdır. Zaman içerisinde, panel yüzeyinde biriken toz, kir veya kuş gibi canlı dışkıları elde edilecek enerji miktarını ciddi oranda düşürebilmektedir. Panellerin düzenli olarak temizlik ve bakımlarının yapılması, güneş ışığından faydalanma süresini uzatacağından dolayı enerji verimliliğinin sağlanmasına da katkı sunar (Guo vd., 2021; Hou vd., 2023). Güneş panel sistemlerinin yıllık bakım ve onarımlarının periyodik olarak düzenli yapılması ile verimliliği önemli derecede arttırdığı tespit edilmiştir (Murugan vd., 2023; Zhang vd., 2023). Ürdün şehrindeki Necaşı camisinde kullanılan otomatik temizlik panelinin üretilen enerjideki verimliliği artırdığı tespit edilmiştir (Myyas vd., 2022). Benzer şekilde, Xie vd., (2023) oksidanları ve mikro kirleticileri sistemden arındırmak ve bakterileri etkisiz hale getirmenin güneş panel sistemlerinde gözden kaçırılmaması gereken husus olduğunu belirtmişlerdir.

Depolama sistemleri de hastanelerdeki güneş enerji sistemlerinde elde edilen enerjinin israf edilmemesinde etkili bir diğer husustur. Depolama sistemlerinin kullanılması, güneş ışığının olmadığı zamanlarda enerji tüketiminin devamlılığını sağlar. Fakat, depolama sürecindeki enerji kayıplarının da enerji verimliliği için dikkate alınması gerekmektedir (Afshari vd., 2024; Tony, 2021). Sanal depolama sistemleri ile önerilen kolektör ile verimlilik artırılabilirdiği (Gao vd., 2023) ve depolama sistemlerindeki malzeme kalitesi ile depolama verimliliği (Niu vd., 2022) sağlanabileceği gösterilmiştir. Fan vd., (2021) CuS-GO nano dönüştürücüler ile depolama verimliliğini %97,1'e kadar ulaştırabildiklerini ve böylelikle güneş enerji sisteminde verimlilik sağlanabildiğini göstermişlerdir.

Bir diğer güneş enerji sistemlerinin verimliliğini etkileyen faktör, güneş ışığının yoğunluğu ve süresidir. Güneş panellerinin verimliliği, güneş ışığına maruz kalma düzeylerine bağlıdır. Mevsimler, hava durumu, güneşin konumu gibi faktörler, güneş ışığının yoğunluğunu ve süresini etkileyerek enerji verimliliğinde etkili olabilmektedir (Filiz vd., 2023; Yang vd., 2023). İran'daki güneş radyasyonunun yoğunluğunu tahmin etmek için geliştirilen yapay zekâ modeli ile panellerin eğimi ayarlanabildiği ve böylelikle %24'e kadar yoğunluğun artırılabilirdiği gösterilmiştir (Fathi vd., 2021). Kambezidis vd., (2023) Yunanistan örneğinde, açık gökyüzü koşullarında güneş enerjisi toplamalarının dağılımını içeren bir yenilik ortaya koymuşlardır. Alıcı vd. (2021) güneş takipli sistemlerin sabit açılı güneş sistemlerine göre yüksek güçlü güneş santralleri için etkililiğinin yüksek olduğunu göstermişlerdir.

Sağlık sektöründe enerji verimliliği hem maliyet tasarrufu sağlama açısından hem de çevresel etkileri minimize etmek açısından kritik bir önem taşımaktadır. Enerji verimliliği uygulamaları, hastanelerde enerji tüketimini optimize etmek adına önemli yol haritaları sunmaktadır. Sağlık hizmetlerinde sürdürülebilirlik hedeflerine yönelik aksiyon alınması, enerji verimliliği ve karbon salınımının azaltılmasına da katkı sağlamaktadır (Hohne vd., 2020). Sağlık kuruluşlarında enerji verimliliği uygulamaları, yenilenebilir enerji entegrasyonu ile güçlendirilebilmektedir (Vaziri vd., 2020). Yenilenebilir enerjinin sağlık hizmetlerine entegre edilmesi, çevresel sürdürülebilirliğe katkı sağlarken enerji maliyetlerinin yönetilmesine de katkı sağlar (Vavili ve Kyrkou, 2020). Dolayısıyla, enerji verimliliği ve sürdürülebilir enerji yönetimi uygulamaları, sağlık sektöründeki kaynakların etkin kullanımı adına kritik bir role sahiptir.

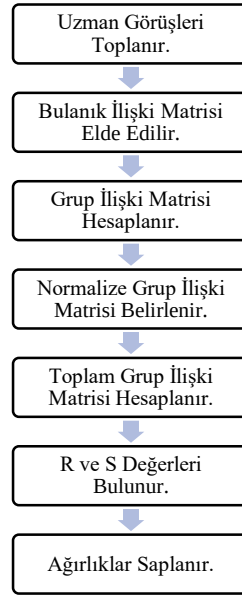
Literatürde, hastane ve enerji verimliliği ile ilgili yapılan birçok çalışma mevcuttur. Ancak, bu çalışmalar, çoğunlukla durumun önemini vurgulayan niteliktedir. Hama Rahda (2023), hastanelerdeki yeşil iyileştirme uygulamalarının enerji verimliliği ile olan ilişkisini incelemektedir. Sistematik derleme şeklinde yapılan araştırmanın sonuçları, hastanelerde yeşil iyileştirme stratejilerinin giderek arttığını göstermektedir. Dion vd., (2023), hastanelerde sürdürülebilirlik ve enerji verimliliği yönetimi için bir yol haritası önermek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Hastanelerde enerji verimliliği sağlanabilmesinin en ideal yolunun ISO 50001 enerji yönetim sistemleri ile önerilen yönergelerin bütünleştirilmesi olduğunu savunmaktadır. As ve Bilir (2023), hastanelerde karbon emisyonunu azaltırken enerji verimliliği ve maliyet etkinliği artırmanın yollarını araştırmaktadır. Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılmasının enerji tüketimini %57, maliyetleri %16 ve karbon emisyonunu %26 oranında azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle, bireysel kullanım ile güneş enerji sistemlerinin verimliliği artırılabilir ve bu durum enerji kaybını veya enerji israfını en aza indirmeye yardımcı olabilir. Buna ek olarak, güneş enerjisinden maksimum fayda sağlanabilir. Ayrıca, güneş enerjisi sisteminin kurulum maliyeti, minimum sürede amorti edilebilir. Literatür incelemesinden çıkan bir diğer önemli sonuç ise uygulanacak stratejilerin maliyetleri arttıracaktır. Dolayısıyla, güneş enerji sistemlerinin verimliliğini artıracak aksiyonlar bireysel kullanıcılar için yeni maliyetler yaratmaktadır. Bu maliyetlerin aşırı yüksek olması bireyleri mali açıdan sıkıntıya sokmaktadır. Bu sorun nedeniyle güneş enerji sistemlerinin verimliliğini arttırmak için aksiyon alırken finansal konuların da dikkate alınması gerekmektedir. Ancak literatürde bu faktörlere yönelik öncelik analizi yapan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Literatürdeki bu boşluğun doldurulması amacıyla, bulanık karar verme yöntemi ile güneş enerji sistemlerinin verimliliğini artıran faktörlerin etki-ilişki haritası özelinde tanımlamaya çalışmaktadır. Bu çalışma, hastaneler özelinde yapılarak hastanelere strateji önerileri sunmayı amaçlamaktadır.

3. YÖNTEM

Hastanelerde kullanılan güneş panellerinin verimliliğini arttıran faktörlerin belirlenmesi ve önceliklendirilmesi bu çalışmanın temel amacıdır. Bu amaç doğrultusunda, literatürden belirlenen kriter seti dikkate alınır. Bu kriterlerden hangilerine öncelik verilmesi gerektiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Kriter önceliğinin belirlenmesi için DEMATEL yöntemi kullanılmıştır. DEMATEL yöntemi uzman görüşlerini baz alan subjektif bir ağırlıklandırma yöntemi olmasından dolayı, dilsel ifadelerdeki belirsizliğin analizde dahil edilmesi gerekmektedir. Dilsel ifadelerdeki belirsizliğin dikkate alınarak analizlerin daha gerçek dünyaya yakın olması istendiğinden Fermatean bulanık sayılar dikkate alınmıştır. Fermatean bulanık sayılar, belirsizlik ve dilsel ifadelerin daha geniş bir yelpazede ele alınabilmesini sağlayan özellikleri ile diğer mevcut fuzzy setlerden farklılık göstermektedir. Literatürde pek çok fuzzy set yöntemi bulunmaktadır; ancak Fermatean seti, çok daha geniş değerlendirme kanalları sunarak uzman görüşlerinin daha doğru bir şekilde analiz edilmesini mümkün kılar. Özellikle, dilsel ifadelerdeki belirsizliklerin daha net bir şekilde modellenmesine olanak tanıyan yapısı, bu çalışmanın gereksinimleriyle uyumludur. Bu nedenle, analizlerin daha gerçek dünyaya yakın ve doğru sonuçlar vermesi adına Fermatean bulanık seti tercih edilmiştir. Bu seçim, verilerin belirsizliğini daha iyi yansıtmak ve sistemin verimliliğini etkileyen faktörlerin etkileşimlerini doğru bir şekilde değerlendirebilmek için yapılmıştır. Böylelikle, DEMATEL yöntemi ile elde edilen sonuçların daha doğru olması sağlanabilecektir. Bu çalışmada önerilen modele ait süreç Şekil 1'de özetlenmiştir.

Şekil 1: Model Akışı



3.1. Fermatean Bulanık DEMATEL

DEMATEL yöntemi, kriterler arasındaki etki-tepki ilişkisini dikkate alarak önem ağırlıklarının belirlenmesinde kullanılan çok kriterli karar verme yöntemlerinden birisidir. DEMATEL'in en temel avantajı, kriterler arası etki-tepki grafiğinin çizilmesi ve yorumlanabilmesidir. DEMATEL yönteminin diğer ağırlıklandırma yöntemlerine göre avantajı, kriterler arasındaki etkileşime önem vermesidir. Çünkü, belirlenen kriterler arasında bir ilişki mevcuttur. Bu kriterler tamamen birbirinden ayrık şekilde düşünülemez. Dolayısıyla, bu etkileşimin dikkate alınması gerekir. DEMATEL yöntemi, sağladığı bu avantaj nedeniyle tercih edilmiştir. Bu yöntem Fermatean sayılar ile entegre edilerek uygulanmıştır. Bulanık sayılardaki temel hedef, dilsel ifadelerdeki belirsizliği analiz ederek daha gerçekçi sonuçlar elde etmektir. Bu bağlamda, bulanık mantık içerisinde birden fazla küme tanımlanmıştır. Bu kümelerin birbirlerine göre farklı üstünlükleri mevcuttur. Fermatean sayılar, uzmanlardan görüş alırken daha geniş bir yelpaze sunması ve daha esneklik sağlaması nedeniyle sonuçların daha doğru olmasına olanak sağlar. Dolayısıyla, sonuçların daha geçerli olması için Fermatean sayılar tercih edilmiştir. DEMATEL yönteminin Fermatean bulanık sayılar ile entegre edilmiş versiyonun detayları aşağıda verilmiştir.

Adım 1'de, k adet uzmandan kriterleri karşılıklı görüşlerine ait değerlendirmeleri dilsel ifadeler ile alınır. Uzmanlar, sağlık sektöründe en az 10 yıllık yöneticilik tecrübesine sahip kişilerden seçilmiştir. Değerlendirmeleri ise hastaneler özelinde yapmaları talep edilmiştir. Daha sonra uzman değerlendirmeleri Tablo 1'deki dilsel ifadelerle karşılık gelen bulanık sayılara çevrilir (Gonzales vd., 2022).

Tablo 1. Dilsel ifadeler

Dilsel İfade	Bulanık Sayılar (μ, v)
Yok	(0,0,1,0)
Çok Düşük	(0,1,0,75)
Düşük	(0,4,0,5)
Yüksek	(0,7,0,2)
Çok Yüksek	(0,9,0,1)

Adım 2, Fermatean bulanık direkt ilişki matrisinin elde edilmesini içerir. Fermatean bulanık direkt ilişki matrisi (D), bulanık uzman görüşlerinin Eşitlik (1) ile ortalamalarının alınması ile elde edilir. Fermatean bulanık direkt ilişki matrisi Eşitlik (2) ile temsil edilir. Adım 6'da, toplam grup ilişki matrisinin satır toplamı (R) ve sütun toplamı (S) bulunur. Bu iki toplam işlevi, Eşitlik (8) ve (9) ile formüle edilmiştir.

$$FDAO = \left(\frac{1}{k}\right) \sum_{i=1}^k (\mu_i, v_i) \quad (1)$$

$$D = \begin{bmatrix} - & \cdots & (\mu^D_{1n}, v^D_{1n}) \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ (\mu^D_{n1}, v^D_{n1}) & \cdots & - \end{bmatrix} \quad (2)$$

Adım 3 ile grup ilişki matrisi Eşitlik (3) ile hesaplanır. Diğer bir ifade ile, skor fonksiyonu yardımıyla bulanık direkt ilişki matrisinin değerleri durağanlaştırılmış olur (Huang, Huang, Lo ve Thai, 2023).

$$\varphi_{ij} = 1 + (\mu^D_{ij})^3 - (v^D_{ij})^3 \quad (3)$$

Eşitlik (3) ile hesaplamanın sonucunda Eşitlik (4)'te gösterilen grup ilişki matrisi (φ) elde edilir.

$$\varphi = \begin{bmatrix} \varphi_{11} & \cdots & \varphi_{1n} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ \varphi_{n1} & \cdots & \varphi_{nn} \end{bmatrix} \quad (4)$$

Adım 4'te normalize grup ilişki matrisi belirlenir. Eşitlik (5)-(6) kullanılarak grup ilişki matrisi normalize edilir.

$$\gamma = \begin{bmatrix} \varepsilon \cdot \varphi_{11} & \cdots & \varepsilon \cdot \varphi_{1n} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ \varepsilon \cdot \varphi_{n1} & \cdots & \varepsilon \cdot \varphi_{nn} \end{bmatrix} \quad (5)$$

$$\varepsilon = \frac{1}{\max(\sum_{i=1}^n \varphi_{ij}, \sum_{j=1}^n \varphi_{ij})} \quad (6)$$

Adım 5, toplam grup ilişki matrisinin (T) Eşitlik (7) yardımıyla hesaplanmasını ile ilgilidir. Eşitlik (7)'deki I, n boyutlu birim matrisi ifade eder.

$$T = \gamma + \gamma^2 + \gamma^3 + \cdots + \gamma^\infty = \gamma(I - \gamma)^{-1} \quad (7)$$

Adım 6'da, toplam grup ilişki matrisinin satır toplamı (R) ve sütun toplamı (S) bulunur. Bu iki toplam işlevi, Eşitlik (8) ve (9) ile formüle edilmiştir.

$$R_i = \sum_{j=1}^n t_{ij} \quad (8)$$

$$S_i = \left[\sum_{i=1}^n t_{ij} \right]' \quad (9)$$

Adım 7'de kriter ağırlıkları (w) saplanır. Kriterlerin önem ağırlıkları için toplam grup ilişki matrisinin satır toplamı ve sütun toplamı değerlerinin toplamı dikkate alınır. Eşitlik (10) ile, kriter ağırlıkları hesaplanır.

$$w_i = \frac{R_i + S_i}{\sum_{i=1}^n (R_i + S_i)} \quad (10)$$

Eşitlik (10)'a göre en büyük ağırlığına sahip kriter, en yüksek öneme sahip olduğu sonucuna varılır.

Adım 8, kriterler arası etki-tepki grafiğinin çizilmesini içerir. Etki-tepki grafiği ile, etkilenen ve etkileyen kriterler belirlenmiş olur. Etki-tepki grafiğinde, R-S değerleri grafiğin dikey eksen, R+S değerleri ise grafiğin yatay eksenini oluşturur.

3.2. Araştırmanın Modeli

Makalede kullanılan model, "Fermatean Bulanık DEMATEL Yöntemi"dir. Bu model, güneş enerji sistemlerinin verimliliğini etkileyen faktörlerin etkileşimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Fermatean bulanık DEMATEL, çok kriterli karar verme yöntemi olup, kriterler arası etki-tepki ilişkisini analiz etmek için kullanılmıştır. DEMATEL yönteminin diğer ağırlıklandırma yöntemlerine göre avantajı, kriterler arasındaki etkileşime önem vermesidir. Çünkü, belirlenen kriterler arasında bir ilişki mevcuttur. Bu kriterler tamamen birbirinden ayrık şekilde düşünülemez (Tepe vd., 2024). Dolayısıyla, bu etkileşimin dikkate alınması gerekir. DEMATEL yöntemi, sağladığı bu avantaj nedeniyle tercih edilmiştir. Bu yöntem Fermatean sayılar ile entegre edilerek uygulanmıştır. Bulanık sayılardaki temel hedef, dilsel ifadelerdeki belirsizliği analiz ederek daha gerçekçi sonuçlar elde etmektir.

Bu bağlamda, bulanık mantık içerisinde birden fazla küme tanımlanmıştır. Bu kümelerin birbirlerine göre farklı üstünlükleri mevcuttur. Fermatean sayılar, uzmanlardan görüş alınırken daha geniş bir yelpaze sunması ve daha esneklik sağlaması nedeniyle sonuçların daha doğru olmasına olanak sağlar (Senapati ve Yager, 2020). Dolayısıyla, sonuçların daha geçerli olması için Fermatean sayılar tercih edilmiştir.

3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, hastanelerde kullanılan güneş enerji panellerinin verimliliğini etkileyen faktörlerdir. Bu evrende yer alan kriterler; güneş ışığının yoğunluğu, panellerin yerleşim ve eğimi, bakım ve temizlik, inverter verimliliği, enerji depolama sistemleri, panellerin malzeme ve teknolojisi, çevresel faktörler ve yatırım-tasarım stratejileridir. Örneklem, uzmanlardan oluşmaktadır. Bu uzmanlar, sağlık sektöründe deneyime sahip, özellikle güneş enerjisi konusunda bilgi sahibi kişilerdir. Uzmanlar, kriterlerin önem derecelerini belirlemek üzere çalışmada yer almış ve görüşleri alınmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Veri toplama aracı, uzman görüşlerine dayalı bir anket ya da değerlendirme süreci olarak tanımlanabilir. Uzmanlardan alınan veriler, dilsel ifadelerle (örneğin, "çok düşük", "yüksek" gibi ifadeler) toplanmıştır ve bu dilsel ifadeler, Fermatean bulanık sayılara dönüştürülerek analiz edilmiştir. Bu süreç, uzmanların görüşlerinin farklı bulanık sayılara dönüştürülmesi ve bu verilerin birleştirilerek etki-tepki grafiği ve ağırlıklandırma yapılmasını içermektedir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, güneş enerjisi sistemlerinin verimliliğinin artırılmasına yönelik analize ait sonuçlar alt başlıklar şeklinde sunulmuştur.

Güneş Enerjisi Panellerinin Verimliliğinin Artırılmasına Yönelik Kriterlerin Tanımlanması

Kriterler literatür taraması sonucunda elde edilmiştir. Kriter setinde bir eksik olmaması adına değerlendirme yapan uzmanlardan görüş alınmış ve teyit edilmiştir. Bu sayede, güneş enerji panellerinin verimliliğini etkileyen faktörlerde bir eksik olmaması sağlanmıştır.

Tablo 2. Güneş enerji sistemlerinin verimliliğine etki eden kriterler

Kriterler	Kod
Güneş Işığının Yoğunluğu ve Süresi	YOGUNLUK
Panelin Yerleşim ve Eğimi	POZİSYON
Panellerin Temizliği ve Bakımı	PERİODİK
Inverter Verimliliği	INVERTER
Enerji Depolama Sistemleri	DEPOLAMA
Panellerin Malzeme ve Teknolojisi	TEKNOLOJİ
Çevresel Faktörler	ÇEVRE
Yatırım ve Tasarım Stratejileri	YATIRIM

Güneş ışığının yoğunluğu ve süresi, güneş panellerinin daha fazla enerji üretmesine olanak tanır; çünkü paneller daha fazla ışık alarak daha yüksek verimle çalışır. Panelin yerleşimi ve eğimi, güneş ışığının daha verimli bir şekilde alınmasını sağlar ve bu da enerji üretimini artırır. Panellerin temizliği ve bakımı düzenli olarak yapılmazsa, panel yüzeyinde biriken kir ve tozlar güneş ışığının panellere ulaşmasını engeller, bu da verimliliği düşürür. Inverter verimliliği, güneş panelleri tarafından üretilen doğru akımın, alternatif akıma dönüşümünde kayıpların azaltılmasına yardımcı olur, bu da toplam enerji verimliliğini artırır. Enerji depolama sistemleri, güneş ışığının olmadığı zamanlarda enerji kullanımını sürdürebilir ve fazla üretilen enerjinin kaybolmasını engeller, böylece verimlilik artar. Panellerin malzeme ve teknolojisi, güneş ışığının daha verimli bir şekilde elektrik enerjisine dönüştürülmesini sağlar ve böylece panel verimliliğini artırır. Çevresel faktörler, hava durumu, sıcaklık ve nem gibi etmenler, güneş ışığını nasıl emdiği ve panellerin verimliliği üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Yatırım ve tasarım stratejileri ise doğru izolasyon ve enerji tasarrufu önlemleriyle verimliliği optimize eder, böylece sistemin etkinliği artırılır.

4.1. Güneş Enerji Panellerinin Verimliliğine Etki Eden Kriterlerin Fermatean Bulanık DEMATEL Kullanılarak Ağırlıklandırılması

Adım 1’de uzman görüşleri elde edilir. Tablo 2’de verilen kriterleri değerlendirmek üzere üç uzman seçilir. Uzmanlardan birisi güneş enerji sistemleri üzerine hizmet veren bir kuruluştaki uzun süredir çalışan üst düzey yöneticidir. Diğer iki uzman, yenilenebilir enerji üzerine ulusal ve uluslararası akademik çalışmaları olan profesörlerden belirlenmiştir. Uzmanlara ait kriterin değerlendirme sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Uzmanlar görüşleri

Uzman 1								
	YOGUNLUK	POZİSYON	PERİODİK	INVERTER	DEPOLAMA	TEKNOLOJİ	ÇEVRE	YALITIM
YOGUNLUK	-	Düşük	Yüksek	Düşük	Düşük	Düşük	Çok Düşük	Düşük
POZİSYON	Düşük	-	Yüksek	Düşük	Düşük	Çok Düşük	Yüksek	Düşük
PERİODİK	Yüksek	Çok Yüksek	-	Çok Yüksek	Yüksek	Yüksek	Düşük	Yüksek
INVERTER	Çok Yüksek	Düşük	Düşük	-	Yüksek	Düşük	Çok Düşük	Çok Düşük
DEPOLAMA	Çok Yüksek	Yüksek	Düşük	Düşük	-	Yüksek	Çok Yüksek	Düşük
TEKNOLOJİ	Çok Yüksek	Çok Yüksek	Çok Yüksek	Yüksek	Çok Yüksek	-	Çok Yüksek	Yüksek
ÇEVRE	Çok Düşük	Çok Düşük	Çok Düşük	Düşük	Düşük	Çok Düşük	-	Düşük
YALITIM	Çok Yüksek	Düşük	Düşük	Çok Düşük	Düşük	Yüksek	Düşük	-
Uzman 2								
	YOGUNLUK	POZİSYON	PERİODİK	INVERTER	DEPOLAMA	TEKNOLOJİ	ÇEVRE	YALITIM
YOGUNLUK	-	Yüksek	Çok Yüksek	Çok Düşük	Çok Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek
POZİSYON	Düşük	-	Yüksek	Yüksek	Düşük	Çok Düşük	Yüksek	Yüksek
PERİODİK	Çok Yüksek	Yüksek	-	Yüksek	Yüksek	Düşük	Yüksek	Yüksek
INVERTER	Yüksek	Yüksek	Çok Düşük	-	Düşük	Yüksek	Çok Düşük	Çok Düşük
DEPOLAMA	Yüksek	Yüksek	Çok Yüksek	Çok Yüksek	-	Düşük	Çok Yüksek	Yüksek
TEKNOLOJİ	Çok Yüksek	Çok Yüksek	Düşük	Yüksek	Yüksek	-	Yüksek	Çok Yüksek
ÇEVRE	Düşük	Düşük	Çok Düşük	Düşük	Çok Düşük	Çok Düşük	-	Çok Düşük
YALITIM	Yüksek	Çok Yüksek	Düşük	Yüksek	Çok Yüksek	Düşük	Düşük	-
Uzman 3								
	YOGUNLUK	POZİSYON	PERİODİK	INVERTER	DEPOLAMA	TEKNOLOJİ	ÇEVRE	YALITIM
YOGUNLUK	-	Düşük	Çok Yüksek	Çok Düşük	Çok Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek
POZİSYON	Düşük	-	Yüksek	Düşük	Düşük	Çok Düşük	Yüksek	Düşük
PERİODİK	Yüksek	Çok Yüksek	-	Düşük	Yüksek	Düşük	Çok Düşük	Yüksek
INVERTER	Yüksek	Çok Yüksek	Çok Düşük	-	Düşük	Yüksek	Yüksek	Çok Düşük
DEPOLAMA	Yüksek	Yüksek	Çok Yüksek	Çok Yüksek	-	Yüksek	Çok Yüksek	Yüksek
TEKNOLOJİ	Çok Yüksek	Yüksek	Düşük	Yüksek	Çok Yüksek	-	Çok Yüksek	Çok Yüksek
ÇEVRE	Düşük	Düşük	Çok Düşük	Düşük	Düşük	Düşük	-	Düşük
YALITIM	Çok Yüksek	Düşük	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük	-

Adım 3, grup ilişki matrisinin hesaplanmasını içerir. Eşitlik (3) ile elde edilen ve Eşitlik (4) ile gösterilen grup ilişki matrisi Ekteki Tablo A1’de sunulmuştur. Bir sonraki adım 4’te Eşitlik (5)-(6) ile grup ilişki matrisinin değerleri normalize edilir. Normalize grup ilişki matrisi Tablo A2’de paylaşılmıştır. Adım 5 ile toplam grup ilişki matrisi hesaplanır. Eşitlik (7) kullanılarak hesaplanan toplam grup ilişki matrisi Tablo A3’te verilmiştir. Adım 6’da R ve S değerleri Eşitlik (8) ve (9) ile hesaplanır. Hesaplanan bu değerler Tablo A4’te gösterilmiştir. Adım 7 ile güneş sistemlerinin verimliliğini etkileyen kriterlerin ağırlıkları hesaplanır. Kriterlerin ağırlıkları Eşitlik (10) ile belirlenir. Kriterin ağırlıkları ve önem sıraları Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 4: Kriter ağırlıkları

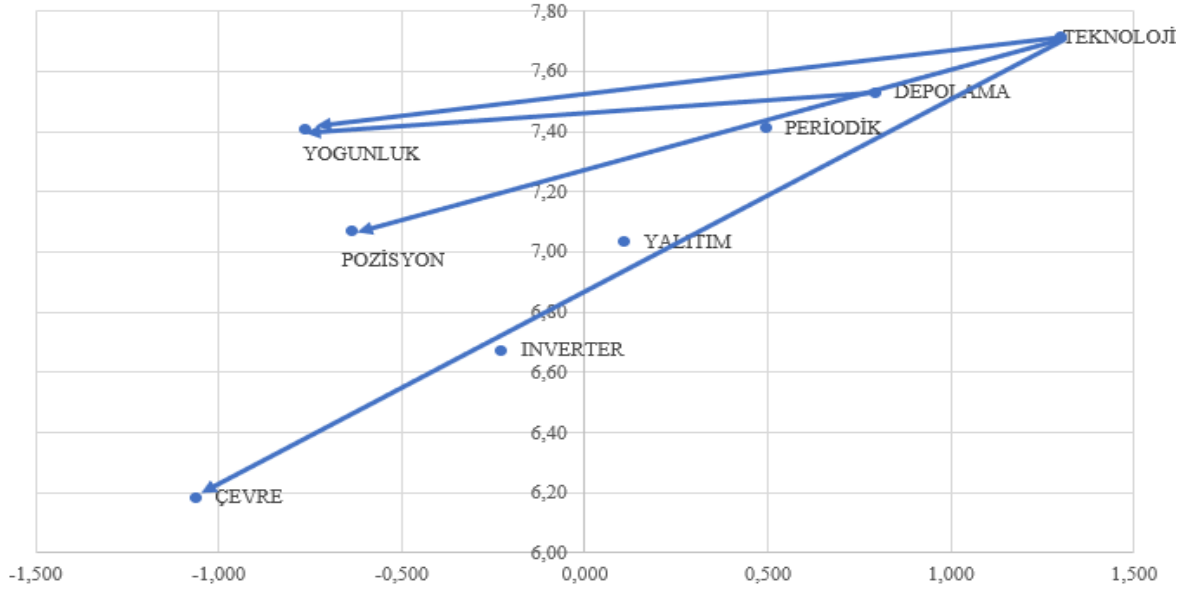
Kriterler	W (DEMATEL)	RANK
YOGUNLUK	0,130	4
POZİSYON	0,124	5
PERİODİK	0,130	3
INVERTER	0,117	7
DEPOLAMA	0,132	2
TEKNOLOJİ	0,135	1
ÇEVRE	0,108	8
YALITIM	0,123	6

Tablo 5 incelendiğinde, en yüksek ağırlığa değeri 0,135 olup, bundan dolayı en önemli kriter Teknoloji olarak belirlenmiştir. İkinci sırada ise Depolama kriteri olduğu görülürken, sonuncu sırada ise Çevre faktörleri olduğu tespit edilmiştir. Çevresel faktörler, ısı, sıcaklık ve mevsimsel hususlar gibi durumları bünyesinde barındırmaktadır. Enerji üretim potansiyeli açısından bu faktör büyük öneme sahip olsa da güneş enerji panellerinin verimliliği değerlendirildiğinde diğer faktörlere göre daha az etkiye sahip olduğu hesaplanmıştır. Bu husus, güneş enerji panellerinin verimliliğini iyileştirmeye yönelik geliştirilecek en öncelikli stratejilerin teknoloji ve depolama odaklı olması gerektiğini göstermektedir. Sonuçların karşılaştırılabilmesi adına farklı sayı grupları ile yapılan analiz sonucu Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 5: Karşılaştırma Analizi

Kriterler	Fermatean Rank	Üçgensel Rank	Spherical Rank
YOGUNLUK	4	4	4
POZİSYON	5	5	5
PERİODİK	3	3	3
INVERTER	7	7	7
DEPOLAMA	2	2	2
TEKNOLOJİ	1	1	1
ÇEVRE	8	8	8
YALITIM	6	6	6

Üçgensel sayılar ve spherical sayılar ile yapılan analiz sonuçları, Fermatean sayılar ile yapılan analiz sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Her sayı grubu için en önemli faktör TEKNOLOJİ, en az öneme sahip faktör ÇEVRE olarak hesaplanmıştır. Son olarak, Adım 8 ile kriterler arasındaki etkileşimi gösteren Etki-Tepki grafiği çizilir. Bunun için R+S ve R-S değerlerinin eksenleri oluşturduğu koordinat sistemi belirlenir. Sekiz kriter için R+S ve R-S değerleri üzerinden bu koordinat sisteminde konumlandırıldıktan sonra etki yönleri belirlenerek çizilir. Etki yönlerinin belirlenmesinde, toplam grup ilişki matrisinin değerleri dikkate alınır. Belirlenen değerden yüksek olanlar için satır kriterinin sütun kriterini etkilediği şeklinde yorumlanır. Etki yönlerini gösteren etki-tepki haritası Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2: Etki-Tepki haritası

Şekil 2 incelendiğinde, Teknoloji kriteri, Yoğunluk, Pozisyon ve Çevre kriterleri üzerinde etkilidir. Ayrıca, Depolama kriteri, Yoğunluk kriteri üzerinde etkisi olduğu görülmektedir.

5.TARTIŞMA

Yapılan çalışma sonucunda, hastanelerde kullanılan güneş enerji sistemlerinin verimliliğindeki en önemli husus teknoloji olarak bulunmuştur. Bunun başlıca nedeni, teknolojinin gelişmesi ile kullanılan malzeme veya güneşten gelen ışığın daha verimli şekilde absorbe edilmesinin sağlanmasıdır. Dolayısıyla teknolojik gelişmelerin takip edilmesi çok gereklidir. ARGE çalışmaları yenilikçi teknolojilerin elde edilmesini sağlayabilecektir. Böylelikle güneş enerji sistemlerindeki verimlilik giderek artacaktır. Vijayan vd., (2023) kullanılan teknolojik malzemenin güneş enerjisi sistemlerinin verimliliğinin artırılmasına olanak sağladığını belirtmişlerdir. Shahdabadi vd., (2023) kullanılan malzemenin güneş enerji sistemlerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Demir cevherinin bu hususta öne çıktığı ve malzeme tercihinde göz önünde bulundurulması hususunu vurgulamışlardır.

Depolama sistemleri aynı zamanda güneş enerji sisteminin verimliliği sürecinde de önemli bir rol oynar. Depolamanın en büyük avantajlarından biri çevre koşullarının olumsuz olması durumunda sistemin sürekliliğini sağlamasıdır. Depolama ile güneş ışınlarının az olduğu gün ve zamanlarda kullanıcının kesintisiz enerji kullanımını sağlayabilmektedir. Böylelikle, güneşli havalarda fazladan üretilen enerji israf olmamış, gerekli zaman dilimlerinde kullanıma hazır olan enerji verimliliği sağlanmış olur. Tony (2021) gelişmiş depolama sistemleri ile verimliliğin artırılabilirliğini belirtmiştir. Gelişmiş depolama sistemlerinin kalitesi, depolanan enerjinin korunumunu artıracaktır. Depolanan enerjiye gereksinim duyulduğunda daha yüksek verimlilik sağlanacak ve kullanım süresi artırılabilir. Fan vd., (2021) depolama sistemlerindeki verimliliği %97 oranında artırabildiğini belirtmişlerdir. Bu durum güneş enerji sistemlerindeki verimliliğin artırılması hakkında detaylı bilgi sağlamaktadır.

Panellerin bakımı ve temizliğinin düzenli yapılması, güneş panellerinin verimliliğini etkileyen en önemli üçüncü faktör olarak dikkat çekmektedir. Düzenli bakım ve temizliği yapılan panellerin maksimum seviyede güneş ışığı alması mümkün olabilir. Ayrıca, düzenli bakım, panellerin daha uzun süre ideal performansla çalışmasına imkân sağlar. Devaraju vd., (2022), çatı üstü güneş panelleri için otomatik güneş paneli temizleme sistemi üzerine bir çalışma yürütmüştür. Düzenli temizliğin enerji verimliliğine pozitif katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Saleh vd., (2023), güneş paneli temizleme teknolojisinin, üretilen enerjinin verimliliğini önemli ölçüde artırabileceğini belirtmektedir. Alam vd., (2021), güneş panellerinin temizlenme sıklığının enerji üretim performansı üzerindeki etkisini incelemektedir. Ayda 3 kez yapılan temizlik sıklığının performansı %12 oranında artırdığı tespit edilmiştir.

Analiz sonuçları, en az etkili faktörün çevresel faktörler olduğunu göstermektedir. Çevresel faktörler, enerji üretimi ve enerji potansiyeli açısından büyük öneme sahiptir. Ancak, enerji verimliliğinin sağlanması hususunda güneş panelleri değerlendirildiğinde önemi daha geride kalmaktadır. Nitekim çevresel faktörler, sıcaklık, güneş ışığı yoğunluğu ve mevsimsel değişiklikleri kapsamaktadır. Yapılan analiz, uzman görüşleri çerçevesinde yürütüldüğünden dolayı çevresel faktörlerin en az öneme sahip olması örneklemeye bağlı olabilir. Literatürde çevresel faktörlerin önemli olduğunu vurgulayan çalışmalar mevcuttur. Ansari ve Kumar, (2019), güneş paneli

performansını etkileyen faktörler incelemiştir. Mevsimsel durumların panel performansı üzerinde bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Patnaik vd., (2020), güneş panellerinin çeşitli çevresel faktörlerden nasıl etkilendiğini araştırmaktadır. Güneş panellerinin performansını sıcaklık ve güneş ışığı yoğunluğu gibi çevresel faktörlerin etkilediğinin altı çizilmektedir.

6. SONUÇ

Bu çalışmada, hastanelerde kullanılan güneş enerji sistemlerinin verimliliğini artırmaya yönelik faktörlerin etki-ilişki haritasının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla, bulanık karar verme modeli oluşturulmuştur. Seçilen kriterler Fermatean bulanık DEMATEL yardımıyla değerlendirilir. Güneş enerji sistemlerindeki verimliliğin artırılmasında teknolojinin kullanılmasının en kritik rol oynadığı sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde bu çerçevede ikinci önemli faktör depolama sistemleridir. Güneş panellerinin bakım ve temizliğinin düzenli yapılması, süreci etkileyen en önemli üçüncü faktör olarak dikkat çekmektedir. Öte yandan, çevresel faktörler güneş enerji sistemlerinin verimliliği açısından en düşük ağırlığa sahiptir. Bu çalışmanın temel katkısı, Fermatean bulanık DEMATEL ile güneş enerji sistemlerinin verimliliğinin ele alınmasıdır. Bu amaçla bulanık karar verme modeli oluşturulup, uzman değerlendirmeleri bulanıklaştırılmıştır. Bu süreç, belirsizliği analize dâhil etme fırsatı sağlar.

Bu çalışmanın temel sınırlılığı analizin çok kriterli karar verme yöntemi ile yapılmasıdır. Fakat, güneş enerji sistemlerinin verimliliği verilerinin elde edilmesi ile ekonometrik yöntemlerle sonuçların kıyaslanması sağlanmalıdır. Böylece ileride yapılacak çalışmalarda sonuçların tutarlılığı üzerine değerlendirmeler yapılabilir. Bu çalışmada karar matrisi uzmanların ortalaması alınarak oluşturulmuştur. Bu çerçevede uzmanların maaş, deneyim süresi, eğitim düzeyi gibi bilgi düzeylerini etkileyen durumları dikkate alınarak ağırlıklandırılabilir. Uzman ağırlıklandırması yapılan yapay zekâ tabanlı çok kriterli karar verme modelleri kullanılabilir. Dolayısıyla bu husus çalışmanın bir diğer kısıtıdır. Ayrıca, bu çalışmada seçilen uzmanlar Türkiye’de çalışan kişilerdir. Farklı ülkelerde çalışan uzmanlarla yapılacak analiz farklı sonuçlara neden olabilir. Benzer şekilde uzman sayısının artırılması da genellenebilirliğin artırılması için gereklidir. Bundan sonraki çalışmalarda bu durum dikkate alınabilir. Ayrıca, uzman görüşleri sağlık sektörüne hâkim kişilerden seçilerek hastaneler özelinde değerlendirme yapılmıştır. Enerji bağımlılığı hususu göz önüne alındığında her sektörün bu değerlendirmeye ihtiyacı bulunmaktadır. Hastaneler dışında enerji tüketiminin yüksek olduğu otomotiv, eğitim gibi diğer sektörlerde de bu çalışmaların yapılması yerinde olacaktır. Bunun dışında, ulaşım gibi enerji tüketiminin yoğun olduğu alanlarda verimlilik çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

Güneş panellerinin verimliliğinin sağlanmasına yönelik teknolojik yatırımlar çözüm olabilir. Otomatik temizlik sistemlerinin kullanılması, su püskürtmeli ya da otomatik fırçalı temizlik sistemlerinin kullanılması somut adımlar olarak addedilebilir. Ayrıca, teknoloji kullanımı çerçevesinde güneş enerji sistemlerini izleyen ve optimize eden akıllı enerji yönetim yazılımlarının kullanılması faydalı olacaktır. Güneş enerjisinin ışığını maksimum absorbe edecek teknolojilerin güneş panellerinde kullanımı pozitif katkı sağlayacaktır. Hastane yönetimlerinin, periyodik bakım planlamaları oluşturarak bu süreci denetlemesi önemli bir adım olabilir. Depolama süreçlerine atılacak somut adımlar da bu süreci güçlendirebilir. Lityum iyon gibi yüksek verimli enerji depolama sistemlerinin yaygınlaştırılması, güneş enerjisinin daha verimli kullanılmasına katkı sağlar.

KAYNAKÇA

- Adekanbi, M. L., Alaba, E. S., John, T. J., Tundealao, T. D., & Banji, T. I. (2023). Soiling loss in solar systems: A review of its effect on solar energy efficiency and mitigation techniques. *Cleaner Energy Systems*, 100094. <https://doi.org/10.1016/j.cles.2023.100094>
- Afshari, F., Mandev, E., Muratçobanoğlu, B., Çelik, A., & Ceviz, M. A. (2024). Experimental and numerical study on solar energy storage in black-covered sunspace using water-filled tin cans. *Journal of Enhanced Heat Transfer*, 31(3), 21–44. <https://doi.org/10.1615/JEnhHeatTrans.2024041512>
- Ansari, M. A., & Kumar, K. (2019, October). Impact of various factors on the performance of solar panel. In 2019 2nd International Conference on Power Energy, Environment and Intelligent Control (PEEIC) (pp. 111-115). IEEE. <https://doi.org/10.1109/PEEIC47157.2019.8976860>
- Alam, M. N., Aziz, S., Karim, R., & Chowdhury, S. A. (2021, December). Impact of solar PV panel cleaning frequency on the performance of a rooftop solar PV plant. In 2021 6th International Conference on Development in Renewable Energy Technology (ICDRET) (pp. 1-4). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICDRET54330.2021.9752681>
- Alici, H., Esenboga, B., Oktem, I., Demirdelen, T., & Tumay, M. (2021). Designing and performance analysis of solar tracker system: A case study of Çukurova region. In *Design, Analysis, and Applications of Renewable Energy Systems* (pp. 165–184). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-824555-2.00004-6>
- Al-Shahri, O. A., Ismail, F. B., Hannan, M. A., Lipu, M. H., Al-Shetwi, A. Q., Begum, R. A., ... & Soujeri, E. (2021). Solar photovoltaic energy optimization methods, challenges and issues: A comprehensive review. *Journal of Cleaner Production*, 284, 125465. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.125465>
- As, M., & Bilir, T. (2023). Enhancing energy efficiency and cost-effectiveness while reducing CO2 emissions in a hospital building. *Journal of Building Engineering*, 78, 107792. <https://doi.org/10.1016/j.jobe.2023.107792>
- Batista, J. P., da Silva, H. J., Rocha, L. A., & Nassar, E. J. (2021). Glass slides or solar cells: Which are better to improve solar energy efficiency? *Journal of Materials Science: Materials in Electronics*, 32(11), 15151–15159. <https://doi.org/10.1007/s10854-021-06065-4>
- Bayraktar, N. T., & Şener, M. (2021). Sağlık Yapısı Cephelerinde Enerji Verimliliğini Arttırmaya Yönelik Güncel Uygulamalar Üzerine Bir İnceleme. *Mimarlık ve Yaşam*, 6(1), 285-299. <https://doi.org/10.26835/my.864431>
- Bozkaya, Ş., & Duran, M. S. (2024). Yeşil Büyüme Sürecinin Enerji Verimliliği Üzerine Etkisinin Araştırılması: G-7 Ülkeleri Üzerine Bir İnceleme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 27(2), 799-810. <https://doi.org/10.29249/selcuksbmyd.1519177>
- Carmona, M., Bastos, A. P., & García, J. D. (2021). Experimental evaluation of a hybrid photovoltaic and thermal solar energy collector with integrated phase change material (PVT-PCM) in comparison with a traditional photovoltaic (PV) module. *Renewable Energy*, 172, 680–696. <https://doi.org/10.1016/j.renene.2021.03.022>
- Devaraju, D., Kumar, V. S., Vivek, D. S., Kumar, A., Reddy, G. H., & Gope, S. (2022, November). An Efficient Automatic Solar Panel Cleaning System for Roof-top Solar PV System. In 2022 International Conference on Smart and Sustainable Technologies in Energy and Power Sectors (SSTEPS) (pp. 13-16). IEEE. <https://doi.org/10.1109/SSTEPS57475.2022.00018>
- Dincer, H., Eti, S., Yüksel, S., Gökalp, Y., & Çelebi, B. (2024). Strategy generation for risk minimization of renewable energy technology investments in hospitals with sf top-dematel methodology. *Journal of Computational and Cognitive Engineering*. <https://doi.org/10.47852/bonviewJCCE32021141>
- Dinçer, H., & Gökalp, Y. (2024). Optimal Management of Energy Storage Systems in Hospitals with Quantum Spherical Fuzzy Decision-Making Modelling: Developing Energy Storage System Strategies for Hospitals. *Computer and Decision Making: An International Journal*, 1, 185-195. <https://doi.org/10.59543/comdem.v1i.10089>
- Dion, H., Evans, M., & Farrell, P. (2023). Hospitals management transformative initiatives; towards energy efficiency and environmental sustainability in healthcare facilities. *Journal of Engineering, Design and Technology*, 21(2), 552-584. <https://doi.org/10.1108/JEDT-04-2022-0200>
- Elkhatat, A., & Al-Muhtaseb, S. A. (2023). Combined “renewable energy–thermal energy storage (RE–TES)” systems: A review. *Energies*, 16(11), 4471. <https://doi.org/10.3390/en16114471>
- Fan, X., Qiu, X., Lu, L., & Zhou, B. (2021). Full-spectrum light-driven phase change microcapsules modified by CuS-GO nanoconverter for enhancing solar energy conversion and storage capability. *Solar Energy Materials and Solar Cells*, 223, 110937. <https://doi.org/10.1016/j.solmat.2020.110937>
- Fathi, A., Bararzadeh Ledari, M., & Saboohi, Y. (2021). Evaluation of optimal occasional tilt on photovoltaic power plant energy efficiency and land use requirements, Iran. *Sustainability*, 13(18), 10213. <https://doi.org/10.3390/su131810213>

- Filiz, B. C., Unlu, E. B., Yörüklü, H. C., Elibol, M. K., Akar, Y., San, A. T., ... & Figen, A. K. (2023). Solar–hydrogen coupling hybrid systems for green energy. In *Materials for Hydrogen Production, Conversion, and Storage* (pp. 65–95). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119829584.ch3>
- Gao, D., Hao, Y., & Pei, G. (2023). Investigation of a novel space heating scheme based on evacuated flat-plate solar collector and virtual energy storage. *Applied Thermal Engineering*, 219, 119672. <https://doi.org/10.1016/j.applthermaleng.2022.119672>
- Gonzales, G., Costan, F., Suladay, D., Gonzales, R., Enriquez, L., Costan, E., & Ocampo, L. (2022). Fermatean fuzzy DEMATEL and MMDE algorithm for modelling the barriers of implementing education 4.0: Insights from the Philippines. *Applied Sciences*, 12(2), 689. <https://doi.org/10.3390/app12020689>
- Gökalp, Y., & Eti, S. (2025). Priority strategy development with intuitionistic fuzzy DEMATEL method for reducing energy costs in hospitals. *Journal of Soft Computing and Decision Analytics*, 26, 26–32. <https://doi.org/10.31181/jscda31202548>
- Gökalp, Y., & Eti, S. (2024). Investigating energy consumption in hospitals by text mining method. In *Decision Making in Interdisciplinary Renewable Energy Projects: Navigating Energy Investments* (pp. 259–269). Cham: Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51532-3_21
- Guo, F., Li, Y., Xu, Z., Qin, J., & Long, L. (2021). Multi-objective optimization of multi-energy heating systems based on solar, natural gas, and air-energy. *Sustainable Energy Technologies and Assessments*, 47, 101394. <https://doi.org/10.1016/j.seta.2021.101394>
- Hama Radha, C. (2023). Retrofitting for improving indoor air quality and energy efficiency in the hospital building. *Sustainability*, 15(4), 3464. <https://doi.org/10.3390/su15043464>
- Hou, G., Xu, L., Liu, Z., Chen, D., Ru, H., & Taherian, H. (2023). Solar-assisted geothermal heat pump systems: Current practice and future development. In *Renewable Energy Production and Distribution Volume 2* (pp. 217–246). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-443-18439-0.00013-6>
- Hohne, P. A., Kusakana, K., & Numbi, B. P. (2020). Improving energy efficiency of thermal processes in healthcare institutions: A review on the latest sustainable energy management strategies. *Energies*, 13(3), 569. <https://doi.org/10.3390/en13030569>
- Huang, H. C., Huang, C. N., Lo, H. W., & Thai, T. M. (2023). Exploring the mutual influence relationships of international airport resilience factors from the perspective of aviation safety: Using Fermatean fuzzy DEMATEL approach. *Axioms*, 12(11), 1009. <https://doi.org/10.3390/axioms12111009>
- Kambezidis, H. D., Mimidis, K., & Kavadias, K. A. (2023). The solar energy potential of Greece for flat-plate solar panels mounted on double-axis systems. *Energies*, 16(13), 5067. <https://doi.org/10.3390/en16135067>
- Kumar, R. T., & Rajan, C. A. (2023, August). Modified Cuk converter with bird swarm optimized PI controller for microgrid system. In *Proceedings of the 2023 International Conference on Circuit Power and Computing Technologies (ICCPCT)* (pp. 1773–1780). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICCPCT.2023.10245452>
- Mtioui, N., Zamd, M., Ait Taleb, A., Bouaalam, A., & Ramdani, B. (2021). Carbon footprint of a hemodialysis unit in Morocco. *Therapeutic Apheresis and Dialysis*, 25(5), 613–620. <https://doi.org/10.1111/1744-9987.13607>
- Murugan, D. K., Panchal, H., Said, Z., & Shankaranarayanan, S. (2023). Air stone-induced microbubble agitation: A strategy for solar still performance enhancement. *Clean Technologies and Environmental Policy*, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10098-023-02630-z>
- Myyas, R. E. N., Al-Dabbasa, M., Tostado-Véliz, M., & Jurado, F. (2022). A novel solar panel cleaning mechanism to improve performance and harvesting rainwater. *Solar Energy*, 237, 19–28. <https://doi.org/10.1016/j.solener.2022.03.068>
- Niu, L., Li, X., Zhang, Y., Yang, H., Feng, J., & Liu, Z. (2022). Electrospun lignin-based phase-change nanofiber films for solar energy storage. *ACS Sustainable Chemistry & Engineering*, 10(39), 13081–13090. <https://doi.org/10.1021/acssuschemeng.2c03462>
- Nourdine, B., & Saad, A. (2021). About energy efficiency in Moroccan health care buildings. *Materials Today: Proceedings*, 39, 1141–1147. <https://doi.org/10.1016/j.matpr.2020.04.135>
- Patnaik, B., Swain, S. C., & Rout, U. K. (2020). Modelling and performance of solar PV panel with different parameters. In *Applications of Robotics in Industry Using Advanced Mechanisms: Proceedings of International Conference on Robotics and Its Industrial Applications 2019 1* (pp. 250–259). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30271-9_23
- Saleh, S. F., Aboaltabooq, M. H. K., & Khwayyir, H. H. (2023, April). Improvement of PV cell performance by using different cleaning methods. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2776, No. 1). AIP Publishing. <https://doi.org/10.1063/5.0136522>
- Semai, H., & Bouhdjar, A. (2023). The thermal impact of stored water as supplementary energy source for a solar air heater. *Environmental Progress & Sustainable Energy*. <https://doi.org/10.1002/ep.14297>

- Senapati, T., & Yager, R. R. (2020). Fermatean fuzzy sets. *Journal of ambient intelligence and humanized computing*, 11, 663-674. <https://doi.org/10.1007/s12652-019-01377-0>
- Shahdabadi, R. S., Mortazavi, A., Lotfi, P., Shakib, S. E., & Ghafurian, M. M. (2023). Boosting stepped solar still system efficiency with affordable natural energy absorbers. *Case Studies in Thermal Engineering*, 52, 103666. <https://doi.org/10.1016/j.csite.2023.103666>
- Tepe, S., Çabuk, A., Eti, S., & Mertoğlu, B. (2024). Evaluation of psychosocial risks affecting academicians using the sine trigonometric pythagorean fuzzy (ST-PFN) DEMATEL method. *Work*, (Preprint), 1-16. <https://doi.org/10.3233/WOR-240145>
- Tony, M. A. (2021). Nexus approach: ZSM-12 derived from industrial waste into microencapsulated in organic wax for solar energy storage system. *Energy Sources, Part A: Recovery, Utilization, and Environmental Effects*, 43(15), 1–19. <https://doi.org/10.1080/15567036.2021.2001119>
- Ummah, H. F., Setiati, R., Dadi, Y. B. V., Ariq, M. N., & Malinda, M. T. (2021, May). Solar energy as natural resource utilization in urban areas: *Solar energy efficiency literature review*. In *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science* 780, 1, 012007. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/780/1/012007>
- United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Vavili, F., & Kyrkou, A. (2020). Sustainability and energy efficiency design in hospital buildings. In *Energy Efficient Building Design* (pp. 157-169). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-40671-4_10
- Vaziri, S. M., Rezaee, B., & Monirian, M. A. (2020). Utilizing renewable energy sources efficiently in hospitals using demand dispatch. *Renewable Energy*, 151, 551-562. <https://doi.org/10.1016/j.renene.2019.11.053>
- Vijayan, D. S., Koda, E., Sivasuriyan, A., Winkler, J., Devarajan, P., Kumar, R. S., ... & Vaverková, M. D. (2023). Advancements in solar panel technology in civil engineering for revolutionizing renewable energy solutions—a review. *Energies*, 16(18), 6579. <https://doi.org/10.3390/en16186579>
- Yalçın, A. Z., & Dogan, M. (2023). Enerjide Dışa Bağımlılık Sorunu: Türkiye İçin Ampirik Bir Analiz. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 30(2), 203-223. <https://doi.org/10.18657/yonveek.1206158>
- Yan, Y., Khan, K. A., Adebayo, T. S., & Olanrewaju, V. O. (2024). Unveiling energy efficiency and renewable electricity's role in achieving sustainable development goals 7 and 13 policies. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/13504509.2023.2300006>
- Yang, Z., Gao, X., & Lei, J. (2023). Aeolian disaster risk evaluation in the African Sahel. *Science of the Total Environment*, 899, 165462. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2023.165462>
- Zhang, R., Wang, D., Yu, Z., Sun, Y., Wan, H., Liu, Y., ... & Lan, B. (2023). Dual-objective optimization of large-scale solar heating systems integrated with water-to-water heat pumps for improved techno-economic performance. *Energy and Buildings*, 296, 113281. <https://doi.org/10.1016/j.enbuild.2023.113281>

ÇALIŞMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada “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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

İkincil veriler ile çalışıldığından dolayı etik kurul iznine gerek yoktur.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmanın tüm süreci tarafımca yürütülmüştür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

EKLER

Ek-1. Tablo A1: Grup ilişki matrisi, Tablo A2: Normalize Grup İlişki Matrisi, Tablo A3: Toplam Grup İlişki Matrisi, Tablo A4: R ve S değerleri Tabloları

Tablo A1: Grup ilişki matrisi

	YOGUNLUK	POZİSYON	PERİODİK	INVERTER	DEPOLAMA	TEKNOLOJİ	ÇEVRE	YALITIM
YOGUNLUK	1,000	1,061	1,576	0,712	0,712	1,189	0,829	1,189
POZİSYON	0,939	1,000	1,335	1,061	0,939	0,579	1,335	1,061
PERİODİK	1,446	1,576	1,000	1,277	1,335	1,061	0,951	1,335
INVERTER	1,446	1,277	0,712	1,000	1,061	1,189	0,845	0,579
DEPOLAMA	1,446	1,335	1,382	1,382	1,000	1,189	1,728	1,189
TEKNOLOJİ	1,728	1,576	1,133	1,335	1,576	1,000	1,576	1,576
ÇEVRE	0,829	0,829	0,579	0,939	0,829	0,712	1,000	0,829
YALITIM	1,576	1,133	0,939	1,069	1,133	1,189	0,939	1,000

Tablo A2: Normalize Grup İlişki Matrisi

	YOGUNLUK	POZİSYON	PERİODİK	INVERTER	DEPOLAMA	TEKNOLOJİ	ÇEVRE	YALITIM
YOGUNLUK	0,087	0,092	0,137	0,062	0,062	0,103	0,072	0,103
POZİSYON	0,082	0,087	0,116	0,092	0,082	0,050	0,116	0,092
PERİODİK	0,126	0,137	0,087	0,111	0,116	0,092	0,083	0,116
INVERTER	0,126	0,111	0,062	0,087	0,092	0,103	0,073	0,050
DEPOLAMA	0,126	0,116	0,120	0,120	0,087	0,103	0,150	0,103
TEKNOLOJİ	0,150	0,137	0,098	0,116	0,137	0,087	0,137	0,137
ÇEVRE	0,072	0,072	0,050	0,082	0,072	0,062	0,087	0,072
YALITIM	0,137	0,098	0,082	0,093	0,098	0,103	0,082	0,087

Tablo A3: Toplam Grup İlişki Matrisi

	YOGUNLUK	POZİSYON	PERİODİK	INVERTER	DEPOLAMA	TEKNOLOJİ	ÇEVRE	YALITIM
YOGUNLUK	0,460	0,445	0,452	0,377	0,371	0,395	0,401	0,422
POZİSYON	0,440	0,425	0,419	0,396	0,377	0,332	0,433	0,396
PERİODİK	0,567	0,553	0,464	0,484	0,479	0,439	0,475	0,491
INVERTER	0,485	0,451	0,371	0,391	0,388	0,386	0,395	0,357
DEPOLAMA	0,589	0,553	0,513	0,512	0,469	0,468	0,561	0,497
TEKNOLOJİ	0,652	0,610	0,527	0,540	0,549	0,482	0,583	0,563
ÇEVRE	0,357	0,341	0,292	0,323	0,307	0,286	0,341	0,313
YALITIM	0,536	0,475	0,423	0,429	0,427	0,418	0,436	0,427

Tablo A4: R ve S değerleri

Kriterler	R	S
YOGUNLUK	3,323	4,085
POZİSYON	3,218	3,853
PERİODİK	3,953	3,460
INVERTER	3,223	3,450
DEPOLAMA	4,161	3,369
TEKNOLOJİ	4,506	3,207
ÇEVRE	2,561	3,625
YALITIM	3,570	3,465

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 11.11.2024
Kabul Tarihi : 22.01.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1583267>

AÇIKLAYICI KARMA ARAŞTIRMA: OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN EBEVEYNLİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ*

Abdülselem KOÇAK¹, Ramazan SAK², Eşref NAS³

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin kendi ebeveynlik tutumlarına ilişkin değerlendirmelerinin incelenmesidir. Bu amaç kapsamında öncelikle, ebeveynlerin sahip oldukları tutumların Ebeveyn Tutum Ölçeğiyle belirlenmesi ve ardından ebeveynlerin kendi ebeveynlik tutumlarını nasıl değerlendirdiklerinin görüşme yoluyla ortaya koyulması hedeflenmiştir. Açıklayıcı karma araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu Kars İli Sarıkamış İlçesinde yaşayan ve okul öncesi dönem çocuğu olan 429 ebeveyn oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Ebeveyn Tutum Ölçeği”, “Ebeveyn Soru Formu” ve “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Nicel veriler SPSS-25 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler için ise içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen verilere göre, çalışmaya katılan ebeveynlerin hiçbiri demokratik ebeveynlik tutumunu benimsemezken büyük çoğunluğu, otoriter tutuma sahiptir. Bunu sırasıyla, izin verici ve aşırı koruyucu ebeveynlik tutumları izlemiştir. Ebeveynlerin kendi değerlendirmelerine göre ise, çoğu ebeveyn demokratik bir tutuma sahipken, bunu sırasıyla izin verici, aşırı koruyucu ve otoriter ebeveynlik tutumlarının takip ettiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler:Ebeveyn Tutumları, Okul Öncesi Dönem, Öz-Değerlendirme, Açıklayıcı Karma Araştırma

*Bu çalışma, birinci yazarın, ikinci ve üçüncü yazarların danışmanlığında hazırladığı “Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynlerin Kendi Ebeveynlik Tutumlarına İlişkin Değerlendirmeleri” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹Öğretmen, Kars Milli Eğitim Müdürlüğü, MEB, kocakaslm@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-9200-9370>

²Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ramazansak@yyu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7504-9429>

³Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, esref.nas@dicle.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4524-9534>

Article Type : Research Article
Date Received : 11.11.2024
Date Accepted : 22.01.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1583267>

EXPLANATORY MIXED RESEARCH: EXAMINING PARENTING ATTITUDES OF PARENTS WITH PRESCHOOL CHILDREN*

Abdülislam KOÇAK¹, Ramazan SAK², Eşref NAS³

ABSTRACT

The main purpose of this research is to examine the evaluations of parents of preschool children regarding their parenting attitudes. Within the scope of this purpose, it was aimed to first determine the attitudes of parents with the Parenting Attitude Scale and then to reveal how parents evaluate their own parenting attitudes through interviews. The participants of this research, in which explanatory mixed-methods design was used, consisted of 429 parents of preschool children living in Sarıkamış District of Kars Province. "Parenting Attitude Scale", "Parent Questionnaire" and "Demographic Information Form" were used as data collection tools. The quantitative data were analyzed using the SPSS-25 package program. For qualitative data, content analysis was performed. According to the data obtained, none of the parents participating in the study adopted a democratic parenting attitude, while the majority of them had an authoritarian attitude. This was followed by permissive and overprotective parenting attitudes, respectively. According to the parents' own evaluations, it was determined that while most parents had a democratic attitude, this was followed by permissive, overprotective and authoritarian parenting attitudes, respectively.

Keywords: Parenting Attitudes, Preschool Period, Self-Evaluations, Explanatory Mixed Research

*This study is derived from the first author's master's thesis entitled "Evaluations of Parents with Preschool Children Regarding Their Parenting Attitudes", prepared under the supervision of the second and third authors.

¹Teacher, Kars National Education Directorate, MoNE, kocakaslm@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-9200-9370>

²Assoc. Prof. Dr., Van Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education, ramazansak@yyu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7504-9429>

³Assist. Prof. Dr., Dicle University, Ziya Gökalp Faculty of Education, esref.nas@dicle.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4524-9534>

1. GİRİŞ

Ebeveyn, bir çocuğun biyolojik, üvey veya evlat edinme yoluyla yasal sorumluluğunu üstlenen kişiyi tanımlar. Bu tanım, çocuğun bakımı, eğitimi ve genel refahı için sorumluluk taşıyan kişiyi kapsar. Tutum ise bireyin herhangi bir duruma, konuya veya kişiye yönelik tepkisidir. Tutumlar, genellikle davranışlara yansıtıldığında somutlaşmaktadır. Ebeveyn tutumu ise ebeveynlerin çocuklara yönelik genel yaklaşımlarını ortaya koymaktadır. Ebeveyn tutumları çocukların sağlıklı bir şekilde yetişmesi, kişiliklerinin oluşması, benlik duygularının gelişmesi, toplumsal rolleri edinmesi ve zihinsel becerilerin kazanılması açısından önemlidir. Dolayısıyla olumlu ebeveyn tutumları, çocuğun hem bireysel gelişimini desteklemekte hem de topluma faydalı bir birey haline gelmesine katkı sağlamaktadır (Yörükoğlu, 2015). Ebeveyn-çocuk ilişkisi, insan yaşamındaki en kritik bağlardan biridir. Ebeveynler, çocukların ruhsal gelişiminde temel rol oynayan başlıca bakıcılar ve sosyal rehberlerdir. Sağlam bir bağ ve doğru ebeveynlik uygulamalarıyla, ebeveynler çocuklarının gelişimini destekleyebilir ve onlara zorlayıcı yaşam olaylarında rehberlik edebilir (Ulus, 2021).

Çocuklar için en uygun ve destekleyici ortam, anne ve babalarıyla birlikte bulundukları ortamdır. Çocukların iletişim kurdukları ilk bireyler anne-babaları ve aile üyeleridir. Özellikle de anne ve babaların çocukların temel ihtiyaçlarını gidermeleri ve bakımlarını üstlenmelerinin yanı sıra çocuklara ilgi, sevgi ve merhametle yaklaşımları onların duygusal gereksinimlerinin karşılanmasını sağlamaktadır (Okumuş, 2018). Ebeveyn-çocuk arasındaki ilişki olumlu sonuçlara varabildiği gibi bazen istenmeyen olumsuz neticelerle karşılanmasına sebep olabilmektedir. Çoğu zaman çocuklar ebeveynlerinden hem olumlu hem de olumsuz davranışları gözlemleyebilmektedir (Şahin ve Özyürek, 2008). Ebeveynlerin çocuklara yönelik yaklaşımlarındaki farklılık, ebeveyn tutumlarıyla ilgili olabilmektedir. Aşağıda alanyazında en çok üzerinde dört ebeveyn tutumundan bahsedilmiştir.

1.1. Demokratik Ebeveyn Tutumu

Demokratik tutum, ailelerin çocuklarını desteklemesi ve onlara bazı sınırlamalarla kendilerini geliştirmelerine fırsat tanıması olarak açıklanmaktadır. Bu yaklaşımı benimseyen ebeveynler, çocuklarının söz hakkına sahip olmalarına ve kendilerini ifade etmelerine imkân sağlamaktadır. Çocukların duygularına ve düşüncelerine saygı duyulmaktadır. Diğer ebeveynlik tarzlarını benimseyen ailelerin çocuklarına kıyasla, demokratik ebeveynlikle yetişen çocuklar daha duyarlı, işbirlikçi, girişimci, sorumluluk sahibi, kendini gerçekleştirebilen, yetkin ve başarı odaklı gibi birçok olumlu özelliğe sahip olabilmektedir (Yavuzer, 2019). Demokratik tutumu benimseyen ebeveynlerde, talep ve kabul ilkesi belirgindir. Çocuklarına büyük bir kabul gösterirken, aynı zamanda onlardan yüksek beklentileri vardır. Çocuklarından belirli davranışları sergilemelerini beklerler ve bu beklentileri net bir şekilde ifade ederler. Taleplerini açıkça belirterek, çocuklarıyla etkileşimde bulunurlar ve karşılığında çocuklarından aynı ölçüde davranışlar beklerler. Ayrıca, çocuklarına karşı esnek ama kontrol edici bir tavır sergilerler. Disiplini uygularken, çocuklarının kendi sorumluluklarını ve işbirliğine yatkınlıklarını teşvik ederler. Dolayısıyla demokratik bir ortamda yetişen çocuklar, birey olma bilinci geliştirir, olgunlaşır, başarıya odaklanır, kendi sorumlulukları ve kurallarının farkında olur, esnek ve çeşitli durumlarla başa çıkabilirler (Küçükturan, 2005). Demokratik tutuma sahip bir ebeveyn; kendi bakış açısını daima güçlendirmeye çalışır. Bunun yanı sıra onlar için çocukların bireysel ilgileri ön plandadır. Ebeveyn ve çocuk arasında bir anlaşmazlık olduğu zaman bunu yasaklarla çözmeye çalışmaz. Ailenin uygun gördüğü bir davranışa çocuk uymayı reddettiği zaman, aile kendi düşüncelerinin sebeplerini çocuğa anlatma yoluna giderler (Baumrind, 1966). Ebeveynler çocuklarıyla hem ilgilidir hem de sorumludur. Çocuklarına kuralları açık bir şekilde ifade ettikten sonra onları gözlemlerler. Bu esnada kendilerini hissettirirler ancak zorlayıcı ve sınırlayıcı şekilde davranmazlar. Benimsedikleri disiplin anlayışı cezadan uzaktır ve çocukları destekleyicidir (Seven, 2013).

1.2. Otoriter/Baskıcı Ebeveyn Tutumu

Otoriter ve baskıcı ebeveyn tutumu, ebeveyn-çocuk arasında bir duygusal mesafe vardır. Çocuklarla yakından ve samimi bir ilişki kurulmamaktadır. Kararlar ve kurallar sadece ebeveynlerin istekleri ve beklentileri doğrultusunda oluşturulmaktadır. Sık sık cezaya başvurulmaktadır (Arslan Aydoğan, 2017). Otoriter ebeveynlik tutumları, katı kurallar, yüksek kontrol ve düşük sıcaklık ve duyarlılık ile karakterize edilen bir ebeveynlik tarzını ifade etmektedir (Dwairy, 2004). Bu ebeveynlik tarzında genellikle sıkı bir otorite, itaat ve uyum söz konusu olmaktadır ve bu tutum, çocuklarda özerklik ve özgürlüğün eksikliği ile ilişkilendirilmektedir (Hosokawa ve Katsura, 2018). Bu tutuma sahip ebeveynler, ser bir disiplin anlayışı benimsemekte ve katı kurallar koymaktadır (Köksal, 2016). Otoriter ebeveynler genellikle çocukları için yüksek standartlar belirlemekte, ancak çocuklara sınırlı geri bildirim ve duyarlılık sağlamakta cezalandırıcı disiplin stratejileri kullanmakta ve sıkı kurallar uygulamaktadır (Ning, 2022). Bu tutum, çocukların zihinsel sağlığı ve refahı üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır (Muhtadie vd., 2013). Otoriter ebeveynlik, çocukların ve ergenlerin bireysellik ve özerklik duygusunun gelişimini engelleyebilmektedir (Ning, 2022). Ebeveynlerin katı tutumu ve baskıcı yaklaşımları sonucunda çocuklar kendi başlarına hareket etmekte zorlanabilmekte, sorumluluk almada güçlük çekmekte ve bu

durum aynı zamanda çocukların özgüvenlerine zarar verebilmektedir (Günalp, 2017). Ebeveynlerden kaynaklı baskı sonucunda çocukların hem kişilikleri hem de davranışları hasar görebilmektedir (Yavuzer, 2020).

1.3. Aşırı Koruyucu Ebeveyn Tutumu

Aşırı koruyucu ebeveyn tutumu, genellikle çocuğunun özgürlüğünü kısıtlama, çocuğu kontrol altında tutma ve çocuğun refahıyla aşırı ilgilenme şeklinde tanımlanmaktadır (Gökmen Korbek, 2019). Ebeveynlerin çocuklarına yönelik ilgisi ve koruyucu tutumu bir düzeye kadar normal kabul edilmektedir, ancak bu durum abartılıp aşırıya kaçtığında çocukta olumsuz etkilere sebep olabileceğine dikkat çekilmektedir (Özyürek ve Tezel Şahin, 2017). Bu tutum, çocuğa yoğun ilgi gösterilmesi ve çocuğun her şeyinin anne-baba tarafından üstlenilmesiyle ortaya çıkmaktadır (Gökmen Korbek, 2019). Bu tutumda, belirli bir yaşa gelmiş çocukların hala anne veya babaları tarafından beslenmesi veya yataklarını paylaşmaları gibi davranışlar sıkça görülmektedir. Bu durum, çocuğun aileye aşırı derecede bağımlı hale gelmesine ve çocuğun özerk/bağımsız bir kişilik kazanmasına engel neden olabilmektedir (Baumrind ve Black, 1967). Ayrıca bu tutumun çocuğun toplumsal gelişimini olumsuz etkileyebileceği vurgulanmakta, arkadaşlık bağlarını zayıflatabilmekte ve sosyal ilişkilerden mahrum kalmasına yol açabilmektedir (Yavuzer, 2019). Bu benimseyen ebeveynlerin çocuklar, yetişkin olduklarında bile her şeyi anne-babalarından bekleyebilmektedir (Arslan Aydoğan, 2017). Bu çocukların kendi işini yapamayan, kendi kararını alamayan, kendini savunmada zorluk çeken, utangaç, başkalarına bağımlı, inatçı, kendine güveni olmayan, istekleri yapılarına kadar ağlayan kişilik özellikleri göstermeleri muhtemeldir. Bütün bunlar ise çocuğun psiko-sosyal olgunluğunu olumsuz şekilde etkileyebilir (Özyürek ve Tezel Şahin, 2017). Aşırı korunan çocuk, sosyal gelişim alanında sorun yaşayabilmekte ve toplum tarafından kabul edilmede zorluk çekebilmektedir (Uykan ve Akkaynak, 2019).

1.4. İzin Verici Ebeveyn Tutumu

İzin verici ebeveyn tutumu, çocuklara sınırsız özgürlüğün tanındığı ve çocukların taleplerinin sürekli yerine getirildiği bir tutumdur. Başka bir deyişle bu tutumdaki ebeveynler, çocuklarını anlama ve kabul etme konusunda yüksek bir esnekliğe sahipken, onlardan pek az talepte bulunmaktadır. Çocuklarının isteklerine ve arzularına her zaman olumlu bir şekilde yanıt vermektedir (Arslan Aydoğan, 2017). Ebeveynler genellikle ailede kurallar koymakta, ancak bu kuralları uygulama konusunda çocuklarına çok fazla serbestlik tanımaktadır. Onların öne çıkan özelliği, çocuklarına kendi kararlarını alabilecekleri bir özgürlük alanı sunmalarıdır, bunun yanı sıra çocuklarını kontrol etmekten ziyade, kendi faaliyetlerini kendilerinin yönlendirmesine olanak sağlamaktır. Ebeveynler, çocuklarını dışarıdan belirlenmiş standartlara uymaya zorlamak yerine, kendi özgün kişiliklerini geliştirmelerine destek olmayı amaç edinmektedir (Baumrind, 1966). Bu tutumu benimseyen ebeveynlerin çok net, açık ve anlaşılır kuralları çoğunlukla yoktur. Yaptırım uygulamaktan kaçınmaları ve çocuklarından pek az şey istemeleri de dikkat çeken özellikleridir. Ebeveynlerin bu tutumu, çocukların genellikle özgüvensiz ve mutsuz olmalarına neden olabilmektedir (Kozan, 2020). Çocuklar kontrol edilemez ve aşırı özgürlüğe sahiptirler. Aileler genellikle hoşgörülü bir yaklaşım sergilerler, ancak bu hoşgörü çoğunlukla ihmal derecesindedir. Çocuklar, istedikleri zaman diledikleri her şeyi yapabilmektedir (Baumrind, 1966). Aileler, çocukların isteklerini hemen yerine getirirler; bu durumun nedeni genellikle ailelerin yüzleşmekten ve utanmaktan kaçınmasıdır. Bu durum, çocukların ileriki yaşlarında bencillikte artışa, başarı motivasyonunda düşüşe ve dürtü kontrolünde zayıflamaya sebep olabilmektedir (Kozan, 2020). İzin verici ebeveynlik tutumu, genellikle çocuklarının sosyal ve kişisel gelişiminde kısıtlamalara neden olmaktadır (Ghozali, 2020). Çocukların ebeveynler tarafından her istediklerinin karşılanması ve kontrolsüz bir özgürlükle baş başa bırakılması, çocukları ileriki yaşamlarında toplum içinde her istediğini yapmaya sevk edebilmektedir. Ancak büyüdüklerinde sınırsız bir şekilde davranamayacaklarını, istek ve taleplerinin her zaman karşılanmayacağını fark ettiklerinde çevreleriyle çatışmaya girebilmektedir. Bu durum bazen saldırganlığa varacak bir düzeye gelebilmektedir (Döker, 2020).

1.5. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ebeveyn tutumlarının çocuklar üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, erken çocukluk yıllarına denk gelen okul öncesi dönemde anne-babaların çocuklara yönelik tutumlarının önemli olduğu belirtilebilir. Okul öncesi dönem, gelişim basamakları açısından çocuğun bir yandan bebeklik sürecini tamamladığı bir yandan da okula hazırlık sürecine geçtiği yıllardır (Can Yaşar ve Kaya, 2018). Söz konusu yıllarda ebeveynlerin çocuğa karşı olumlu, faydalı ve sağlıklı tutumu çocuğun bir bütün olarak gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu yüzden okul öncesi dönemde bulunan çocukların anne ve babaları onlara sevgi dolu, onları destekleyici ve onlara güven verici bir tutum sergilediklerinde çocukların güvenli ve huzurlu bir ortamda yetişmeleri sağlanabilir. Bu güven ortamı da çocukların sağlıklı bir şekilde duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyebilir. Ayrıca gelişimsel açıdan önemli görülen bağımsızlık duygusunun gelişimi de bu dönemde anne baba tutumlarının etkisiyle şekillenebilir. Ebeveynler, çocukların akranlarıyla iletişim kurabilmelerini ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyebilir (Berk, 2012). Çocuklarda öz-güven ve öz-saygının güçlendirilmesi sağlanabilir. Bedensel açıdan

sağlıklı olmaları noktasında ebeveynlerin duyarlılıkları etkili olabilir. Karakter gelişimi, değer farkındalığı ve ahlaki kazanımlar ebeveynlerin bilinçli tutumları ve rol-model olmaları ile gerçekleşebilir (Sak vd., 2015).

Bu araştırmada ebeveyn tutumlarının incelenmesi ve ebeveynlerin kendi ebeveynlik tutumlarını nasıl değerlendirdiklerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Ebeveyn tutumlarının incelenmesi hem çocukların hem ailelerin hem de toplumun genel iyi-oluşu açısından büyük bir önem taşımaktadır. Bu araştırmanın alanyazındaki bilimsel bilgilere ve ebeveynlik tutumlarıyla ilgili eğitsel faaliyetlere katkı sağlanması beklenmektedir. Ayrıca ebeveynlerin kendi ebeveynlik tutumlarını değerlendirmelerinin, kendilerini anne-baba rolleri açısından geliştirmelerine ve daha etkili ve sağlıklı tutumlar sergilemelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu araştırma kapsamında, geçerliliği ve güvenilirliği saptanmış bir ölçeğin kullanılmasıyla ve ebeveynlere açık uçlu soruların sorulmasıyla ebeveyn tutumları incelenmektedir. Çünkü bireylerin standart ölçüm araçlarına yönelik verdikleri yanıtlar ile öznel deneyimlerini yansıtmaları arasında kimi zaman farklılık bulunabilmektedir. Bazen açık uçlu bir soruya bireylerin verdikleri cevap, daha olumlu ve toplumsal beklentilere uygun olabilmektedir. Bazen de yapılandırılmış bir ankete verilen cevaplar bireyin tutum ve değerlerini gerçeğe yakın bir şekilde ortaya koyabilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada ebeveynlerin kendi ebeveynlik tutumlarına ilişkin öznel ifadeleri ile Ebeveyn Tutum Ölçeğinden elde edilen sonuçlar arasındaki farklılığın belirlenmesi hedeflenmiştir. Başka bir deyişle ebeveynlerin Ebeveyn Tutum Ölçeği sonucunda ortaya çıkan tutumlar ile ebeveynlere sorulan sorular doğrultusunda aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır.

- Ebeveyn Tutum Ölçeğine göre ebeveynler hangi ebeveynlik tutumlarına sahiptir?
- Ebeveynler, öz-değerlendirmelerine göre hangi ebeveynlik tutumlarına sahiptir?
- Ebeveyn Tutum Ölçeği ve öz-değerlendirmelerine göre ebeveynlerin ebeveynlik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Ebeveynlerin sahip oldukları ebeveynlik tutumları çocuğa yakınlık durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ebeveynlerin sahip oldukları ebeveynlik tutumları çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ebeveynlerin sahip oldukları ebeveynlik tutumları annenin yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ebeveynlerin sahip oldukları ebeveynlik tutumları babanın yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ebeveynlerin sahip oldukları ebeveynlik tutumları anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ebeveynlerin sahip oldukları ebeveynlik tutumları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, açıklayıcı karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, aynı çalışma için hem nicel hem de nitel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve birlikte kullanılmasını amaçlamaktadır (Creswell ve PlanoClark, 2007). Bu çalışmada da önce nicel veriler toplanmış ve daha sonra bu verileri açıklamak için nitel veriler toplanmıştır. Diğer bir ifadeyle katılımcılara Ebeveyn Tutum Ölçeği uygulanmış, ardından araştırmanın nitel boyutu için ebeveynlere açık uçlu sorular sorulmuştur.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini Kars ili Sarıkamış ilçesinde yaşayan ebeveynler oluşturmuştur. Çalışma grubu belirlenirken amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme esas alınmıştır. Ölçüt örneklemede örneklem için belirlenen ölçütü (kişiler, olaylar, nesneler vs) karşılayan birimler göz önünde bulundurulmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). Buna göre bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde ebeveynlerin okul öncesi dönem çocuğa sahip olmaları ölçütü dikkate alınmıştır. Dolayısıyla bu araştırma Kars İli Sarıkamış İlçesinde yaşayan ve okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynler ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 429 ebeveyn oluşturmuştur. Nicel veri toplama sürecinde ebeveynlerin tamamı Ebeveyn Tutum Ölçeğini doldurmuştur. Ölçeği dolduran ebeveynlerden 357'si anne ve 72'si de babadır. Ebeveynler ölçeği doldururken aynı zamanda eşlerine ait demografik bilgileri de aktarmıştır. Örneğin, anneler ölçeği ve demografik bilgi formunu doldurdıkları zaman eşlerine (babalara) ait demografik bilgiler kısmını da doldurmuştur. Dolayısıyla

Tablo 1’de çocuğa yakınlık değişkenine göre baba sayısı 72 olarak görünürken babanın yaşı ve eğitim durumuyla ilgili kısımda ise hem anneler (n=357) hem de babalar (n=72) tarafından doldurulan ölçeklerin tamamına ait sayılar (n=429) yer almıştır. Ayrıca Tablo 1’de çocuğun cinsiyeti değişkeniyle ilgili veriler de anne-babalar tarafından doldurulan formlardan alınmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda Ebeveyn Tutum Ölçeğini dolduran 83 anne ve 24 baba olmak üzere toplam 107 ebeveyn yer almıştır.

Çalışmaya katılan ebeveynlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Ebeveynlere Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	n	%	Değişken	Kategori	n	%
Yakınlık	Anne	357	83,22	Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	72	16,80
	Baba	72	16,78		Ortaokul	102	23,80
Anne Yaş	20-25	69	16,08		Lise	102	23,80
	26-30	135	31,47		Üniversite	117	27,30
	31-35	147	34,27		Lisansüstü	36	8,40
	36+	78	18,18		İlkokul	42	9,80
Baba Yaş	25-30	81	18,90	Baba Eğitim Düzeyi	Ortaokul	45	10,50
	31-35	150	35,00		Lise	159	37,10
	36+	198	46,10		Üniversite	126	29,40
Çocuğun Cinsiyet	Kız	198	46,15		Lisansüstü	57	13,30
	Erkek	231	53,85				

2.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci

2.3.1. Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)

Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilen Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ) 2-6 yaş aralığında çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarına karşı sergiledikleri tutum ve davranışları belirlemek amacıyla kullanılan bir ölçme aracıdır. Ölçek, İzin verici (9 madde), Aşırı Koruyucu (9 madde), Otoriter (11 madde) ve Demokratik tutum (17 madde) olmak üzere toplamda dört alt boyut ve 46 maddeden oluşmaktadır. Ebeveynler en yüksek puanı hangi boyuttan elde ederlerse o tutumu benimsedikleri anlamı taşımaktadır. Ölçek için gerçekleştirilen güvenirlik analizleri sonucunda ise Cronbach alfa değerleri izin verici boyut için .74, aşırı koruyucu boyut için .75, otoriter boyut için .76 ve demokratik boyut için ise .83 olarak belirlenmiştir (Karabulut Demir ve Şendil, 2008). Bu çalışmada yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach alfa değerleri sırasıyla izin verici boyut .84, aşırı koruyucu boyut .83, otoriter boyut .82 ve demokratik boyut için ise .86 olarak hesaplanmıştır (Tablo 2).

2.3.1. Demografik Bilgi Formu

Bu formda ebeveynlerin çocuğa yakınlığı, çocukların cinsiyeti, anne-babaların yaşı ve anne-baba eğitim durumu gibi sorular yer almıştır.

2.3.1. Ebeveyn Soru Formu

Nitel verilerin toplanması için hazırlanan bu formda toplam üç soru yer almıştır. Bu sorularla ebeveynlerin hangi ebeveynlik tutumuna sahip olduklarının ve neden bu tutumu benimsediklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, ebeveynlerin benimsemiş oldukları ebeveynlik tutumuna sahip olmada etkili olan faktörlerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Soru formunda kullanılan sorular sırasıyla:

1.Sizce sizin ebeveynlik tutumunuz aşağıdakilerden hangisidir? (Bu sorunun yanıtları dört seçenekten ibaret olup Ebeveyn Tutum Ölçeğini dolduran 429 ebeveynin tamamı tarafından cevaplanmıştır.)

- Demokratik (Çocuklarını destekleyen ve bazı kısıtlamalar ile kendilerini gerçekleştirmelerine olanak tanıyan aileler)
- Otoriter (Ailenin belirlemiş olduğu kurallara göre yaşayan ve bu kurallara uymadığı zaman ceza alacağını bilen aile tipidir)
- Aşırı Koruyucu (Çocuğa gereğinden fazla özen gösteren ve bebekleştiren aile tipi)
- İzin verici (Çocuklarına hoşgörü ile yaklaşan ve ihmal seviyesine kadar her talebe olumlu cevap veren aile tipi)

2.Neden ebeveynlik tutumunuzun bu olduğunu düşünüyorsunuz? (Bu soruya sadece 107 ebeveyn yanıt vermiştir.)

3.Sizin bu ebeveynlik tutumuna sahip olmanızı belirleyen faktörler nelerdir? 2. Neden ebeveynlik tutumunuzun bu olduğunu düşünüyorsunuz?

Veri toplama araçları araştırmanın birinci yazarı tarafından doğrudan katılımcılara ulaştırılmıştır. Bu süreçte öncelikle etik kurul izni için Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kuruluna başvuru yapılmıştır. Etik kurulun 03.07.2023 tarih ve 384320 sayılı oluru ile araştırmanın etik açısından uygun bulunmasının ardından veri toplama sürecine geçilmiştir. Veri toplama araçları yüz yüze uygulanmıştır. Katılımcıların ölçeği ve formları doldurmaları sonucunda veri toplama süreci tamamlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Nicel veriler SPSS 25 paket programı ile analiz edilmiştir. Ebeveynlik tutumlarının normalliği için çarpıklık-basıklık katsayılarından yararlanılmıştır. Tabachnik ve Fidell'e (2013) göre skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri -1.50 ile +1.50 arasında ise normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Bu varsayıma göre ebeveyn tutumları ölçeğinin dört alt boyutunda da verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Buna bağlı olarak da karşılaştırma testlerinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılım göstermelerinden dolayı bağımsız örneklem için t-testi ve ANOVA testinden yararlanılmıştır. ANOVA testinde gruplar arasında farklılık olması durumunda hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için Tukey testi kullanılmıştır. Ebeveyn soru formunda yer alan birinci soru (1. Sizce sizin ebeveynlik tutumunuz aşağıdakilerden hangisidir?) için ebeveynlerin verdikleri yanıtlar SPSS programına aktararak ölçekten (ETÖ) alınan sonuç ile öz-değerlendirmeleri karşılaştırılmıştır (Tablo 4 ve Tablo 5).

Ayrıca araştırmada kullanılan ebeveyn soru formundan elde edilen cevaplar içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bunun için öncelikle ebeveynlerin sorulara verdikleri yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılmış ve birkaç kez dikkatlice okunmuştur. Yanıtlar dil ve anlam açısından incelenmiştir. Ardından ebeveyn soru formunda yer alan diğer sorular (2. Neden ebeveynlik tutumunuzun bu olduğunu düşünüyorsunuz?, 3. Sizin bu ebeveynlik tutumuna sahip olmanızı belirleyen faktörler nelerdir?) dikkate alınarak veriler kodlanıp içerik açısından analiz edilmiştir. Bu analiz süreci verilerin anlamlı kısımlarının (kelime, cümle, paragraf) isimlendirilmesi, verilerin incelenip karşılaştırılması ve ilişkilendirilmesi, verilerin tema ve kavramsal olarak yapılandırılması şeklinde gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3.BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2.

Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri, Ortalama, Standart Sapma, Min, Maks, ve Güvenirlik Katsayısı

Değişken	Ort.	Min.	Maks.	SS	Çarp.	Bas.	Cronbach's Alpha
Demokratik	1,55	1,00	3,18	0,40	0,913	1,002	0,867
Otoriter	4,27	2,45	5,00	0,48	-0,907	1,004	0,825
Aşırı Koruyucu	2,03	1,00	4,11	0,67	0,545	0,035	0,834
İzin Verici	3,80	2,11	5,00	0,57	-0,199	-0,206	0,844

Tablo 2 incelendiğinde demokratik ebeveynlik tutumunun 1-3,18 değerleri arasında $1,55 \pm 0,40$; otoriter ebeveynlik tutumunun 2,45-5 değerleri arasında $4,27 \pm 0,48$; aşırı koruyucu ebeveynlik tutumunun 1-4,11 değerleri arasında $2,03 \pm 0,67$; izin verici ebeveynlik tutumunun 2,11-5 değerleri arasında $3,80 \pm 0,57$ ortalama ve standart sapma değerleri şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 1.

ETÖ'ye Göre Ebeveynlik Tutumları

Ebeveynlik	n	Min.	Maks.	Ort.	SS	n	%
Demokratik Tutum	429	1,00	3,18	1,5529	,39730	-	-
Otoriter Tutum	429	2,45	5,00	4,2715	,48161	322	75,1
Aşırı Koruyucu Tutum	429	1,00	4,11	2,0280	,66621	3	,7
İzin Verici Tutum	429	2,11	5,00	3,7964	,56508	104	24,2

Tablo 3 incelendiğinde ebeveynlerin hiçbirisi demokratik ebeveynlik tutumuna sahip değilken, en fazla sayıda ebeveynin otoriter ebeveynlik tutumuna (n=322) sahip olduğu, bunu sırasıyla izin verici ebeveynlik (n=104) tutumunun ve aşırı koruyucu ebeveynlik (n=3) tutumunun takip ettiği söylenebilir.

Tablo 2.

Ebeveynlerin Öz-Değerlendirmelerine Göre Ebeveynlik Tutumları

Ebeveynlik Tutumları	n	%
Demokratik Tutum	325	75,8
Otoriter Tutum	21	4,9
Aşırı Koruyucu Tutum	32	7,5
İzin Verici Tutum	51	11,9

Tablo 4 incelendiğinde; katılımcı ebeveynlerin kendi değerlendirmelerine göre en çok demokratik ebeveynlik tutumuna (n=325) sahip oldukları, bunu sırasıyla izin verici ebeveynlik tutumunun (n=51), aşırı koruyucu ebeveynlik tutumunun (n=32) ve otoriter ebeveynlik tutumunun (n=21) takip ettiği söylenebilir.

Tablo 3.

Ebeveynlik Tutumlarının ETÖ'ye ve Öz-Değerlendirmelerine Göre Karşılaştırılması

Ebeveynlik Tutumları	ETÖ	ETÖ	Öz-Değerlendirme	Öz-Değerlendirme
	n	%	n	%
Demokratik Tutum	-	-	325	75,8
Otoriter Tutum	322	75,1	21	4,9
Aşırı Koruyucu Tutum	3	,7	32	7,5
İzin Verici Tutum	104	24,2	51	11,9
Marginal Homogeneity=11,566				
P=,000				

Tablo 5'te ETÖ'yü dolduran ve ebeveyn soru formundaki ilk soruyu yanıtlayan ebeveyn oranları sunulmuştur. Buna göre ölçeği dolduran ebeveynlerin tamamı (n=429) aynı zamanda ebeveyn soru formunda yer alan birinci soruya da yanıt vermiştir. Tablo incelendiğinde ebeveynlerin ETÖ'ye göre sergiledikleri ebeveynlik tutumları ile kendi değerlendirmelerine göre belirlenen ebeveynlik tutumları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p<.05$). ETÖ'ye göre ebeveynlerin %75,1'i otoriter ebeveynlik tutumuna sahipken, kendi değerlendirmelerine göre ebeveynlerin %75,8'i demokratik ebeveynlik tutumuna sahiptir. Diğer bir ifadeyle ebeveynlerin ETÖ'ye göre belirlenen ebeveynlik tutumlarıyla kendi ebeveynlik tutumlarına ilişkin değerlendirmeleri arasında bir tutarlılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.

Ebeveynlik Tutumlarının Çocuğa Yakınlık Durumuna Göre Bağımsız Örneklem İ için T Testi Sonuçları

Değişken	Yakınlık				t testi	
	Anne		Baba		t	p
	Ort.	SS	Ort.	SS		
Demokratik	1,52	0,39	1,71	0,41	-3,3753	0,001*
Otoriter	4,26	0,50	4,33	0,41	-1,222	0,262
Aşırı Koruyucu	1,99	0,64	2,22	0,75	-2,733	0,007*
İzin Verici	3,79	0,57	3,85	0,54	-0,912	0,362

* $p<0,05$; t=Bağımsız Örneklem t Testi

Tablo 6 incelendiğinde, ebeveynlik tutumları çocuğa yakınlık durumuna göre demokratik ebeveynlik tutumunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Babaların demokratik ebeveynlik tutumları ($\bar{x}=1,71$), annelerin demokratik ebeveynlik tutumundan ($\bar{x}=1,52$) anlamlı şekilde daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle babalar annelerden daha fazla demokratik tutumu benimsemektedirler ($t= -3.3753$, $p=0.001$). Çocuğa yakınlık durumuna göre aşırı koruyucu ebeveynlik tutumunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=-2.733$, $p= 0.007$). Babaların aşırı

koruyucu ebeveynlik tutumları ($\bar{x}=2,22$), annelerin aşırı koruyucu ebeveynlik tutumundan ($\bar{x}=1,99$) anlamlı şekilde daha yüksektir.

Çocuğa yakınlık durumuna göre otoriter ($t=-1,222$, $p=0,262$) ve izin verici ebeveyn tutumunda anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=-0,912$, $p=0,362$).

Tablo 5.

Ebeveynlik Tutumlarının Çocuğun Cinsiyetine Göre Bağımsız Örneklem İcin T Testi Sonuçları

Değişken	Çocuğun Cinsiyeti				t testi	
	Kız		Erkek		t	p
	Ort.	SS	Ort.	SS		
Demokratik	1,51	0,37	1,59	0,42	-2,131	0,034*
Otoriter	4,27	0,47	4,27	0,49	-0,004	0,997
Aşırı Koruyucu	1,96	0,62	2,09	0,70	-1,926	0,055
İzin Verici	3,84	0,56	3,76	0,57	1,541	0,124

* $p<0,05$; t =Bağımsız Örneklem İcin T Testi

Tablo 7'ye göre ebeveynlik tutumları çocuğun cinsiyetine göre demokratik ebeveynlik tutumunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=-2,131$, $p=0,034$). Erkek çocuğu olan ebeveynlerin demokratik ebeveynlik tutumları ($\bar{x}=1,59$) kız çocuğu olan ebeveynlerin demokratik ebeveynlik tutumundan ($\bar{x}=1,51$) anlamlı şekilde daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle erkek çocuğu olan ebeveynler kız çocuğu olan ebeveynlere nazaran daha demokratiktir.

Çocuğun cinsiyetine göre otoriter ($t=-0,004$, $p=0,997$), aşırı koruyucu ($t=-1,926$, $p=0,055$) ve izin verici ($t=1,541$, $p=0,124$) ebeveynlik tutumunda anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tablo 8.

Ebeveynlik Tutumlarının Annenin Yaşına Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	Anne Yaş		ANOVA		
		Ort.	SS	F	p	Fark
Demokratik	20-25 ⁽¹⁾	1,52	0,44	4,565	0,004*	4>1
	26-30 ⁽²⁾	1,53	0,39			4>2
	31-35 ⁽³⁾	1,52	0,37			4>3
	36+ ⁽⁴⁾	1,70	0,39			
Otoriter	20-25 ⁽¹⁾	4,46	0,45	14,841	0,001*	1>2
	26-30 ⁽²⁾	4,15	0,50			1>4
	31-35 ⁽³⁾	4,40	0,39			
	36+ ⁽⁴⁾	4,08	0,52			
Aşırı Koruyucu	20-25 ⁽¹⁾	1,74	0,77	9,255	0,001*	3>1
	26-30 ⁽²⁾	1,98	0,54			3>2
	31-35 ⁽³⁾	2,22	0,69			3>4
	36+ ⁽⁴⁾	1,99	0,62			
İzin Verici	20-25 ⁽¹⁾	3,68	0,63	7,557	0,001*	3>1
	26-30 ⁽²⁾	3,66	0,57			3>2
	31-35 ⁽³⁾	3,94	0,52			
	36+ ⁽⁴⁾	3,86	0,50			

* $p<0,05$; F =Anova Testi, Fark=Tukey Testi

Tablo 8 incelendiğinde, ebeveynlik tutumları annenin yaşına göre demokratik ebeveynlik tutumunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=4,565$; $p<0,05$). Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda; anne yaşının 36 ve üzerinde olduğu ebeveynlerin ($\bar{x}=1,70$) demokratik ebeveynlik tutumları anne yaşının 20-25 yaş aralığında ($\bar{x}=1,52$), 26-30 yaş aralığında ($\bar{x}=1,53$) ve 31-35 yaş aralığında ($\bar{x}=1,52$) olduğu ebeveynlerin demokratik ebeveynlik tutumundan anlamlı şekilde daha yüksektir.

Annenin yaşına göre otoriter ebeveynlik tutumunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=14,841$; $p<0,05$). Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda; anne yaşının 20-25 yaş aralığında ($\bar{x}=4,46$) olduğu ebeveynlerin

otoriter ebeveynlik tutumları, anne yaşının 26-30 yaş aralığında ($\bar{x}=4,15$) ve 36 ve üzeri yaş aralığında ($\bar{x}=4,08$) olduğu ebeveynlerin otoriter ebeveynlik tutumundan anlamlı şekilde daha yüksektir.

Annenin yaşına göre aşırı koruyucu ebeveynlik tutumunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=9,255$; $p<0,05$). Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda; anne yaşının 31-35 yaş aralığında ($\bar{x}=2,22$) olduğu ebeveynlerin aşırı koruyucu ebeveynlik tutumları, anne yaşının 20-25 yaş aralığında ($\bar{x}=1,74$), 26-30 yaş aralığında ($\bar{x}=1,98$) ve 36 ve üzeri yaş aralığında ($\bar{x}=1,99$) olduğu ebeveynlerin aşırı koruyucu ebeveynlik tutumundan anlamlı şekilde daha yüksektir.

Annenin yaşına göre izin verici ebeveynlik tutumunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=7,557$; $p<0,05$). Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda; anne yaşının 31-35 yaş aralığında ($\bar{x}=3,94$) olduğu ebeveynlerin izin verici ebeveynlik tutumları, anne yaşının 20-25 yaş aralığında ($\bar{x}=3,68$) ve 26-30 yaş aralığında ($\bar{x}=3,66$) olduğu ebeveynlerin izin verici ebeveynlik tutumundan anlamlı şekilde daha yüksektir.

Tablo 9.

Ebeveynlik Tutumlarının Babanın Yaşına Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	Baba Yaş		F	ANOVA	
		Ort.	SS		p	Fark
Demokratik	25-30 ⁽¹⁾	1,58	,43	5,417	0,005*	3>2
	31-35 ⁽²⁾	1,46	,35			
	36+ ⁽³⁾	1,60	,40			
Otoriter	25-30 ⁽¹⁾	4,32	,48	1,887	,153	-
	31-35 ⁽²⁾	4,30	,47			
	36+ ⁽³⁾	4,22	,48			
Aşırı Koruyucu	25-30 ⁽¹⁾	1,99	,71	,832	,436	-
	31-35 ⁽²⁾	2,08	,73			
	36+ ⁽³⁾	2,00	,58			
İzin Verici	25-30 ⁽¹⁾	3,67	,68	11,501	0,001*	3>1
	31-35 ⁽²⁾	3,68	,55			
	36+ ⁽³⁾	3,93	,48			3>2

Tablo 9 incelendiğinde, ebeveynlik tutumları babanın yaşına göre demokratik ebeveynlik tutumunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=5,417$; $p<0,05$). Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda; baba yaşının 36 ve üzerinde olduğu ebeveynlerin ($\bar{x}=1,60$) demokratik ebeveynlik tutumları baba yaşının 31-35 yaş aralığında ($\bar{x}=1,46$) olduğu ebeveynlerin demokratik ebeveynlik tutumundan anlamlı şekilde daha yüksektir.

Babanın yaşına göre otoriter ($F=1,887$; $p=.153$) ve aşırı koruyucu ebeveynlik tutumunda anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($F=.832$; $p=.436$).

Babanın yaşına göre izin verici ebeveynlik tutumunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=11,501$; $p<0,05$). Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda; baba yaşının 36 ve üzerinde olduğu ebeveynlerin ($\bar{x}=3,93$) izin verici ebeveynlik tutumları baba yaşının 31-35 yaş aralığında ($\bar{x}=3,68$) ve 25-30 yaş aralığında ($\bar{x}=3,67$) olduğu ebeveynlerin izin verici ebeveynlik tutumundan anlamlı şekilde daha yüksektir.

Tablo 10.

Ebeveynlik Tutumlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	Anne Eğitim Düzeyi		F	ANOVA	
		Ort.	SS		p	Fark
Demokratik	İlkokul ⁽¹⁾	1,67	,37	8,213	0,001*	4<1,
	Ortaokul ⁽²⁾	1,58	,38			4<2,
	Lise ⁽³⁾	1,62	,44			
	Üniversite ⁽⁴⁾	1,39	,34			4<3,
	Lisansüstü ⁽⁵⁾	1,50	,34			
Otoriter	İlkokul ⁽¹⁾	4,10	,51	6,440	0,001*	1<2,
	Ortaokul ⁽²⁾	4,34	,49			3<2,
	Lise ⁽³⁾	4,16	,49			
	Üniversite ⁽⁴⁾	4,39	,41			3<4,
	Lisansüstü ⁽⁵⁾	4,28	,40			
Aşırı Koruyucu	İlkokul ⁽¹⁾	1,83	,58	21,966	0,001*	4>1,
	Ortaokul ⁽²⁾	1,67	,53			5>1,
	Lise ⁽³⁾	2,00	,66			
	Üniversite ⁽⁴⁾	2,37	,61			3>2,
	Lisansüstü ⁽⁵⁾	2,31	,65			
İzin Verici	İlkokul ⁽¹⁾	3,66	,62	3,814	0,001*	2>1

Ortaokul ⁽²⁾	3,97	,54
Lise ⁽³⁾	3,76	,55
Üniversite ⁽⁴⁾	3,78	,49
Lisansüstü ⁽⁵⁾	3,72	,64

Tablo 10 incelendiğinde, ebeveynlik tutumları anne eğitim durumuna göre demokratik ebeveynlik tutumunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=8,213$; $p<0,05$). Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda; ilkokul ($\bar{x}=1,67$), ortaokul ($\bar{x}=1,58$) ve lise mezunu olan ($\bar{x}=1,62$) ebeveynlerin demokratik ebeveynlik tutumları üniversite mezunu olan ($\bar{x}=1,39$) ebeveynlerin demokratik ebeveynlik tutumundan anlamlı şekilde daha yüksektir.

Anne eğitim durumuna göre otoriter ebeveynlik tutumunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=6,440$; $p<0,05$). Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda; ilkokul ($\bar{x}=4,10$) ve lise mezunu olan ($\bar{x}=4,16$) ebeveynlerin otoriter ebeveynlik tutumları ortaokul mezunu olan ($\bar{x}=4,34$) ebeveynlerin otoriter ebeveynlik tutumundan anlamlı şekilde daha düşüktür. Ayrıca, ilkokul ($\bar{x}=4,10$) ve lise mezunu olan ($\bar{x}=4,16$) ebeveynlerin otoriter ebeveynlik tutumları üniversite mezunu olan ($\bar{x}=4,39$) ebeveynlerin otoriter ebeveynlik tutumundan anlamlı şekilde daha düşüktür.

Anne eğitim durumuna göre aşırı koruyucu ebeveynlik tutumunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=21,966$; $p<0,05$). Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda; üniversite ($\bar{x}=2,37$) ve lisansüstü mezunu olan ($\bar{x}=2,31$) ebeveynlerin aşırı koruyucu ebeveynlik tutumları ilkokul mezunu olan ($\bar{x}=1,83$) ebeveynlerin aşırı koruyucu ebeveynlik tutumundan anlamlı şekilde daha yüksektir. Ayrıca, lise ($\bar{x}=2,00$), üniversite ($\bar{x}=2,37$) ve lisansüstü mezunu olan mezunu olan ($\bar{x}=2,31$) ebeveynlerin aşırı koruyucu ebeveynlik tutumları ortaokul mezunu olan ($\bar{x}=1,83$) ebeveynlerin aşırı koruyucu ebeveynlik tutumundan anlamlı şekilde daha yüksektir.

Anne eğitim durumuna göre izin verici ebeveynlik tutumunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=3,814$; $p<0,05$). Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda; ortaokul mezunu olan ($\bar{x}=3,97$) ebeveynlerin izin verici ebeveynlik tutumları ilkokul mezunu olan ($\bar{x}=3,66$) ebeveynlerin izin verici ebeveynlik tutumundan anlamlı şekilde daha yüksektir.

Tablo 11.

Ebeveynlik Tutumlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategori	Baba Eğitim Düzeyi		ANOVA		
		Ort.	SS	F	p	Fark
Demokratik	İlkokul (1)	1,63	,57	4,135	0,003*	4<3
	Ortaokul (2)	1,61	,36			
	Lise (3)	1,61	,40			
	Üniversite (4)	1,45	,31			
	Lisansüstü (5)	1,48	,36			
Otoriter	İlkokul (1)	4,12	,44	1,590	176	-
	Ortaokul (2)	4,31	,56			
	Lise 3)	4,25	,54			
	Üniversite (4)	4,32	,37			
	Lisansüstü (5)	4,25	,45			
Aşırı Koruyucu	İlkokul (1)	1,79	,77	13,342	0,001*	4>1,
	Ortaokul (2)	1,69	,45			5>1,
	Lise (3)	1,89	,59			4>2,
	Üniversite (4)	2,25	,64			5>2,
	Lisansüstü (5)	2,32	,71			
İzin Verici	İlkokul (1)	3,73	,69	,671	612	-
	Ortaokul (2)	3,74	,61			
	Lise (3)	3,77	,53			
	Üniversite (4)	3,86	,54			
	Lisansüstü (5)	3,77	,54			

Tablo 11 incelendiğinde, ebeveynlik tutumları baba eğitim durumuna göre demokratik ebeveynlik tutumunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=4,135$; $p<0,05$). Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda; ilkokul

($\bar{x}=1,63$), ortaokul ($\bar{x}=1,61$) ve lise mezunu olan ($\bar{x}=1,61$) ebeveynlerin demokratik ebeveynlik tutumları üniversite mezunu olan ($\bar{x}=1,45$) ebeveynlerin demokratik ebeveynlik tutumundan anlamlı şekilde daha yüksektir.

Baba eğitim durumuna göre otoriter ($F=1,590$; $p=176$) ve izin verici ebeveynlik tutumunda anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($F=,671$; $p=612$).

Baba eğitim durumuna göre aşırı koruyucu ebeveynlik tutumunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=13,342$; $p<0,05$). Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda; üniversite ($\bar{x}=2,25$) ve lisansüstü mezunu olan ($\bar{x}=2,32$) ebeveynlerin aşırı koruyucu ebeveynlik tutumları ilkökul ($\bar{x}=1,79$), ortaokul ($\bar{x}=1,69$) ve lise mezunu olan ($\bar{x}=1,89$) ebeveynlerin aşırı koruyucu ebeveynlik tutumundan anlamlı şekilde daha yüksektir.

3.1. Nitel Bulgular

Çalışmaya katılan ebeveynlerden kendi ebeveyn tutumlarını değerlendirmeleri istendiğinde verilen cevaplar SPSS programına aktarılarak ölçekten alınan sonuç ile kendi değerlendirmeleri karşılaştırılmış ve yukarıda nicel bulgular kısmında Tablo 5'te raporlanmıştır.

Ebeveynlere sorulan diğer bir soru ise tutumlarını neden bu şekilde değerlendirdikleridir. Demokratik bir tutum benimsediklerini söyleyen ebeveynler, çocuklarını destekleme ve cesaretlendirme çabaları, onların fikirlerini önemseyip onlara kendilerini ifade etme fırsatı vermeleri, çocuklarını çok kısıtlamamalarına rağmen kurallar ve esneklik arasında bir denge kurmaları nedeniyle kendilerini demokratik olarak nitelediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin ebeveynlerden K4, çocukları yetiştirirken hem aşırı kurallar koyup ceza kullanıp hem de onları destekleyip sevip şımartmanın mümkün olmayacağını düşündüğünü, bu nedenle kendisinin az kısıtlama ve kuralla birlikte çocuklarına karşı çokça sevgi, saygı, hoşgörü ve anlayış gösterdiğini ifade ederek demokratik bir ebeveyn olduğunu vurgulamıştır. K142 çocuğuna ona güvendiğini hissettirdiği, onu her konuda desteklediği ve çocuğun yaşına uygun şekilde onunla etkileşime girebildiği için kendini demokratik bir ebeveyn olarak değerlendirmiştir. K21 çocuğunu her konuda bir birey olarak gördüğü için kendini demokratik olarak nitelendirirken bir ebeveynler görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Onu her konuda destekliyor, cesaretlendiriyor, fikrini sormaya özen gösteriyorum. Tabi ki her dediğini de yapmıyorum. Eğer olmayacak ve doğru olmayan bir şey istiyorsa doğrusunu açıklamaya çalışarak ona anlatıyorum.” (K35)

Kendilerini otoriter olarak değerlendiren ebeveynler ise çocuklarının istek ve davranışlarını dengelemek için onlara kısıtlama getirdikleri ve kurallar koydukları için kendilerinin otoriter olduklarını düşünmektedirler. Bu ebeveynlerden biri olan K15, otoriter bir tutum sergileyerek çocukları ile olan ilişkisinin daha sağlıklı olacağını düşündüğünü ve buna göre uygulamalar yaptığını ifade etmiştir. K25 çocuklarının şımarık ve büyüklerine karşı saygısız olmasını istemediği için daha katı bir ebeveyn olduğunu; K43 ise her ne kadar çocuğunun fikirlerine önem veriyor olsa da her istediğine kolayca ulaşmasını istemediği için kuralcı olduğunu bu nedenle de kendisini otoriter bir ebeveyn olarak gördüğünü dile getirmiştir. Kendini otoriter olarak değerlendiren bir ebeveyn şunları söylemiştir:

“Aile içinde olması gereken bazı kurallar vardır ve aile üyeleri bu kurallara uymak zorundadır. Ben de çocuğum yaptığı hatayı anlaması için fiziksel ve psikolojik şiddet olmadan düşünmesini sağlayacak cezalar veriyorum.” (K29)

Kendilerini izin verici bir ebeveyn olarak niteleyen anne babalar ise çocuklarının özgüvenini artırdıkları, onları kısıtlamayıp genellikle çocuklarının istediklerini yaptıkları ve ona her zaman hoşgörü ile yaklaştıkları için kendilerini bu şekilde tanımladıklarını dile getirmişlerdir. Bir ebeveynin görüşü ise şu şekildedir:

“Çünkü her istediğini yerine getirmek ve onu kesinlikle üzmem istemiyorum.” (K111)

Son olarak kendilerini aşırı koruyucu olarak tanımlayan sekiz ebeveyn ise çocuklarını dünyadaki kötü niyetli insanlardan korumaya çalıştıkları, hatta yeri geldiğinde arkadaşlarını bile çocukları için onlar seçtikleri ve çocuklarını kötü alışkanlıklardan korumaya çalıştıkları için kendilerini bu şekilde nitelendirmişlerdir. Aşırı koruyucu ebeveynler olduklarını düşünen bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

“Demokratik tutum da bana yakın geliyor ama ben aşırı koruyucu bir tutumu benimsediğimi düşünüyorum. Çünkü çocuğumun çok fazla arkadaşı olmadığı için bazı durumlara nasıl tepki vereceğini bilmiyor. Dünyada çok fazla kötü niyetli insan var ve çocuğumu onlardan korumam gerekiyor.” (K88)

Ebeveynlere ebeveynlik tutumlarını belirleyen, şekillendiren faktörlerin ne olduğu sorulduğunda, kendilerini demokratik olarak tanımlayan ebeveynler eğitimlerini, iletişime verdikleri önemi, kendi deneyimlerini, içinde bulundukları zaman ve mekânı, çocuk yetiştirmeyle ilgili hedeflerini ve aile ve arkadaşlar gibi çevresel faktörleri ön plana çıkarmışlardır. Örneğin K4, aşırı ceza vermenin ve kural koymanın çocuğun, anne ve babasıyla

iletişimini azalttığını; bununla birlikte, her dediğini yapmanın veya şımartmanın da çocukta olumsuz davranışlara neden olduğunu ifade etmiştir. K52 çocuğunun kendini bir birey olarak özgür hissederken aynı zamanda sınırlarını da bilmesinin ve hepsinden öte kendini mutlu hissetmesinin, tutumunu belirleyen en temel faktör olduğunu dile getirirken K55, çocuğuna birey olduğunu hissettirmek ve vermiş olduğu kararları kendisine bırakmak için demokratik bir ebeveyn olmaya çalıştığını vurgulamıştır. Bu konuda bir ebeveynin ifadeleri ise şu şekildedir:

“Benim çocukluğumda böyle düşüncelerin olmaması, bizim dönemimizde ailenin çocuğunu bu kadar düşünmeden her türlü soruları cevaplaması sanırım...” (K24)

Kendilerini otoriter olarak nitelendiren ebeveynler, kendi yetiştirilme tarzlarının, sosyal faktörlerin ve çocuk yetiştirmeyle ilgili hedeflerinin bu tutumlarının şekillenmesinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. K77 bu konuda şunları söylemiştir:

“Çünkü ben kendim de aile içerisinde böyle yetiştim ve daha güçlü bir yapımın olduğuna inanıyorum. Kızımın da bana benzemesini istiyorum.” (K77)

Ebeveyn tutumlarının izin verici olduğunu ifade eden ebeveynlere göre bu tutumları, kendi deneyimleri, çevresel etkenler ve çocuklarına olan düşkünlükleri ile şekillenmiştir. K11 kendi yaşadıklarını çocuğunun yaşamasını istemediğini ifade ederken K19, dış etkenler, kötü örnekler ve hayat şartları şeklinde bir sıralama yapmıştır. K51 ve K111 çocuklarını çok sevdiklerini, onlara aşırı bağlı olduklarını ve çocuklarını üzmemek istemedikleri için ne isterlerse izin verdiklerini belirtmişlerdir. K101 ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“Çocuğumu çok seviyor olmam ve kendi çocukluğumla kıyaslamamdır. Çok güzel bir çocukluk yaşamasını istiyorum.” (K101)

Tutumlarını aşırı koruyucu olarak açıklayan ebeveynler ise çevresel etkenlerin, kendi deneyimlerinin ve çocuklarının kişisel özelliklerinin bu tutumlarını şekillendirdiğini dile getirmişlerdir. K39’a göre kısa aralıklarla oluşturulan yeni çevreler ve yeni düzenler çocuğunun üzerine daha fazla düşmesine ve sürekli onu kontrol etmesine sebep olurken, K54’e göre çocuklar çok fazla korunmaya ve kendini güvende hissetmeye ihtiyaç duyduklarından, her sıkıntılarında arkalarında duracak anne ve babaya ihtiyaçları vardır. K68’in görüşleri ise şu şekildedir:

“Küçük yaşta annemi kaybettim. Çok zorluk zorbalık ve sıkıntı yaşadım. Bu yüzden de böyleyim. Ayrıca çocuklarıma aşırı düşkün ve çok evhamlıyım. Bazen büyük kayıplar insanı değiştirmeye zorlar. Bu yüzden çoğu zaman onların yanlarında olup hep iyi ve başarılı olmaları için onları destekleyeceğim.” (K68)

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın temel bulgularından biri, ebeveynlerin sahip oldukları tutumların belirlenmesidir. Dolayısıyla yapılan analizlerde ETÖ’ye göre ebeveynlerin hiçbirinin demokratik ebeveynlik tutumuna sahip olmadığı, en fazla sayıda ebeveynin otoriter ebeveynlik tutumuna sahip olduğu, bunu sırasıyla izin verici ebeveynlik tutumunun ve aşırı koruyucu ebeveynlik tutumunun takip ettiği saptanmıştır.

Ölçek yoluyla ortaya konulan ebeveynlik tutumları incelendiğinde ebeveynlerin daha çok otoriter bir tutuma sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca ebeveynlerin bir kısmının da izin verici veya aşırı koruyucu tutumlara sahip oldukları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan anne-babaların ebeveynlik tutumlarının geleneksel aile yaklaşımıyla ortaya çıktığı söylenebilir. Bu yaklaşımda genel olarak anne-babalar iki uç tutum sergileyebilmektedir. Diğer bir ifadeyle ebeveynler ya baskın, otoriter, koruyucu bir tutum sergilemekte ya da serbest, izin verici bir tutum ortaya koymaktadır (Muhtadie vd., 2013). Çağdaş yaklaşımlarda ise ebeveynlerin daha dengeli, orta yol içeren ve demokratik bir tutumla hareket ettikleri söylenebilir (Baumrind, 1966). Dolayısıyla bu araştırmanın katılımcılarının ölçek puanları açısından demokratik ebeveynlik tutumuna sahip olmadıkları belirtilebilir. Bu durum ebeveynlik tutumları açısından bir geçiş süreci olarak da düşünülebilir. Nitekim Türkiye’deki ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarında geleneksel otoriter yaklaşımdan daha demokratik yaklaşımlara doğru bir eğilim söz konusu olduğu belirtilmektedir (Sunar, 2009).

Bu araştırma kapsamında anne-babalara ölçek uygulanmasının yanı sıra anne-babaların kendi ebeveynlik tutumlarını nasıl algılayıp değerlendirdikleri de tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda katılımcılara sorulan sorulara verilen cevaplar ile ölçeklerdeki bulgulardan farklı sonuçlar elde edilmiştir. Sorulardan elde edilen veriler sonucunda ebeveynlerin büyük çoğunluğu kendilerinin demokratik bir tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgunun önceki araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır (Aküzüm vd., 2022; Alabay, 2017). Ayrıca bu araştırmaya katılan bazı ebeveynler kendilerini izin verici, bazıları aşırı koruyucu, bir kısmı da otoriter olarak tanımlamışlardır.

Bu araştırmada ölçeklerden elde edilen bulgular ve soru formu yoluyla ulaşılan sonuçlar arasında bir farklılık olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle katılımcıların ETÖ'ye göre sahip oldukları tutumlar ile kendi değerlendirmelerine göre belirlenen tutumlar arasında bir farklılık bulunmaktadır. Bu tutarsızlığın bir sebebi, ebeveynlerin kendi değerlendirmelerinde nesnel davranmamaları olabilir. Ayrıca ebeveynler ölçekte yer alan çok sayıda maddeyi kendi uygulamaları çerçevesinde cevaplandırırken bu maddelerden hangilerinin demokratik ebeveynlik veya diğer ebeveynlik tutumlarına ait olduğunu bilmedikleri söylenebilir. Ancak kendi değerlendirmelerinde ideal olan, istenen bir ebeveynlik tutumu olan demokratik ebeveyn olarak kendilerini tanıtmayı bilinçli olarak tercih ettikleri düşünülmektedir. Bununla birlikte öz-değerlendirme süreçlerinde ebeveynlerin daha olumlu bir tutum yansıtmaya çalışarak kendilerini daha çok demokratik tutum üzerinden değerlendirdikleri söylenebilir. Buna göre ebeveynlerin kendi ebeveynlik tutumları ile ilgili öznel değerlendirmelerinde demokratik tutumun daha ağır bastığı ve daha çok ön plana çıktığı ifade edilebilir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen çalışmalar mevcut olduğu gibi bu bulguyla paralel olmayan çalışma sonuçları da görülmektedir. Aküzüm ve arkadaşlarının (2022) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin en çok demokratik tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Ancak Yoleri ve Köleoğlu'nun (2024) çalışmasında ebeveynlerin çoğunun otoriter tutuma sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuçların farklı olması, veri toplama yöntemleriyle (ölçek ve görüşme farklılığı) alakalı olabildiği gibi ebeveynlerin sosyo-kültürel düzeyleriyle de ilgili olabilir.

Bu araştırma sonucunda çocuğa yakınlık açısından demokratik ebeveynlik tutumunda ve aşırı koruyucu ebeveynlik tutumunda anlamlı bir farklılık bulunurken, otoriter ebeveynlik tutumunda ve izin verici ebeveynlik tutumunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre otoriter ve izin verici tutumlarda anne-babaların benzer yaklaşımlar sergiledikleri anlaşılmaktadır. Uykan ve Akkaynak (2019) ve Yıldız (2023) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşılmış ve ebeveyn tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak yaptığımız bu araştırmada babaların annelere göre daha demokratik ve aşırı koruyucu bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle annelerin babalardan daha az demokratik tutumu benimzedikleri saptanmıştır. Saptanan bu bulguya benzer şekilde, Aküzüm ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan çalışmada annelerin babalara kıyasla daha fazla otoriter bir tutum sergiledikleri bulunmuştur. Ebeveyn cinsiyeti açısından ulaştığımız bu sonuç, başka araştırmalarda farklı şekillerde tespit edilmiş ve annelerin babalardan daha fazla demokratik tutum sergiledikleri saptanmıştır (Karabulut Demir ve Şendil, 2008; Sak vd., 2015). Aydoğdu ve Dilekmen (2016) tarafından yapılan çalışmada annelerin babalara göre daha yüksek düzeyde demokratik tutuma sahip oldukları belirtilmiştir. Benzer şekilde Özkul (2023) tarafından yapılan araştırmada annelerin en çok demokratik ve en az otoriter tutum sergiledikleri anlaşılmıştır. Bu verilenler bir arada düşünüldüğünde, genel olarak annelerin babalara göre daha fazla demokratik bir tutuma sahip olabileceğine dair araştırma bulgularının alanyazında yer aldığı ancak bizim çalışmamızda mevcut literatürün aksine babaların annelerden daha fazla demokratik bir tutum benimseyebileceği ortaya konulmuştur. Bu durum ebeveynlerin değişen rolleri açısından ele alınabilir. Babaların daha demokratik tutuma sahip olduklarına dair bu bulgu, baba katılımı ile ilişkilendirilebilir. Baba katılımı; babanın çocukla ilgilenmesi, bakımını üstlenmesi ve çocukla nitelikli zaman geçirmesidir (Plantin vd., 2023). Babanın çocuğun yaşantılarına dahil olması kimi zaman daha demokratik ve hoşgörülü bir ebeveyn rolünün sergilenmesini sağlayabilmektedir. Diğer tarafta toplumsal alanda ve iş yaşamında annelerin daha fazla yer alması aynı zamanda annelerin ebeveynlik tutumlarına yansıyabilmektedir (Wallis-Price, 2003). Anneler, çocuklara karşı tutumlarında "ev hanımlığı" rolü üzerinden sergiledikleri yaklaşımın yerini daha sert ve katı bir yaklaşım alabilmektedir. Çünkü hem bir işte/meslekte çalışmak hem de evdeki işleri yapmak bir anne açısından zor bir süreç olarak geçmektedir. Çoğu zaman iş-ev arasındaki bu zorlu süreç annelerde duygusal, bedensel ve zihinsel sorunlara neden olabilmektedir. Rol çatışması olarak geçen bu durum, annelerin çocuklara karşı yaklaşımlarında olumsuz bir şekilde ortaya çıkabilmektedir (Nayır, 2008). Diğer tarafta iş yaşamının yanı sıra çocuklarla ilgilenmede anneler kadar vakit ayırmak zorunda kalan babalar da çocuklara karşı daha olumlu, demokratik ve hoşgörülü bir yaklaşım tercih edebilmektedir. Aynı zamanda işyeri ve iş ortamı nedeniyle öz-değerini düşük algılayan annelerin çocuklarına karşı daha az destekleyici, daha kısıtlayıcı ve cezalandırıcı bir yaklaşım içinde oldukları belirtilmektedir (Bayer, 2020). Bununla birlikte bizim çalışmamızda baba katılımcı sayısının oldukça düşük olması nedeniyle babalarda demokratik tutumun ön plana çıktığı söylenebilir. Araştırmalara katılım açısından bakıldığında önceki çalışmalarda da benzer durumun söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Uykan ve Akkaynak (2019) tarafından yapılan çalışmadaki katılımcıların tamamı annelerden oluşurken Durmuşoğlu ve arkadaşlarının (2024) yaptıkları çalışmada ise katılımcıların %85'ini anneler oluşturmuştur. Bu yüzden babaların çalışma örneklemelerinde ve gruplarında oran olarak az düzeyde olmaları, çalışma sonuçlarını etkilediğini akla getirmektedir.

Bu araştırmada, çocuğun cinsiyetine göre demokratik ebeveynlik tutumunda anlamlı bir farklılık göstermişken, otoriter ebeveynlik tutumunda, aşırı koruyucu ebeveynlik tutumunda ve izin verici ebeveynlik tutumunda anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bu bulgu, erkek çocuğu olan ebeveynlerin kız çocuğu olan ebeveynlere göre daha demokratik bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Erkek çocuğu açısından ortaya çıkan bu farklı tutum ise ebeveynlerin ait oldukları kültürel dinamiklerle ve kendi yetiştirilme tarzlarıyla ilişkili olabilir. Kültürel açıdan

erkek çocuğa verilen önemden dolayı ebeveynler, erkek çocuklarına karşı daha müsamahakâr, serbest ve demokratik bir yaklaşım sergileyebilir. Diğer tutumlarda ise çocuğun kız veya erkek olması ile ilgili herhangi bir tutum değişikliğin söz konusu olmadığı anlaşılmaktadır. Buna göre araştırmaya katılan ebeveynlerin erkek çocuklarına karşı daha demokratik bir tutum içinde oldukları ancak diğer tutumlarda çocuğun cinsiyetinin herhangi bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Benzer sonuçlar farklı araştırmalarda da elde edilmiştir (Bartlett, 2004; Bazarbashı, 2014; Cabrera vd., 2000). Özkan (2024) tarafından yapılan çalışmada çocuğun cinsiyetine göre ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Aktürk (2015) tarafından yapılan araştırmada ETÖ'nün dört alt boyutunda (demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici) da çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bütün bu sonuçlardan hareketle çocuğun cinsiyeti açısından ebeveynlerin tutumları arasında önemli bir farklılık görülmeyeceği ifade edilebilir.

Bu araştırmada, annenin yaşına göre ebeveynlik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Hem anne hem de babanın yaşının ebeveynlik tutumları açısından benzer sonuçlar oluşturduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle ebeveynlerin yaşı arttıkça daha demokratik ve izin verici yaklaşımlar benimsedikleri ve dolayısıyla da otoriterlik tutumlarını azalttıkları görülmektedir. Buna göre ebeveynlerin yaşları ile ebeveynlik tutumları arasında bir ilişkinin bulunduğu anlaşılmaktadır (Grigorenko ve Sternberg, 2000). Aküzüm ve arkadaşlarının (2022) çalışmasında yaşla birlikte annelerde demokratik tutum, babalarda ise izin verici tutumun arttığı sonucuna varılmıştır. Yaşın ebeveynlik tutumu üzerindeki bu etkisi dikkate alındığında, ebeveynlerin zaman içinde çocuklarına karşı baskın ve otoriter olmaktan vazgeçtikleri ve daha hoşgörü ve demokratik bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Genç yaştaki ebeveynler çoğunlukla aşırı koruyucu tutum benimseyebilmektedir. Ancak ebeveynlik rolü, zamanla tecrübe edinmeyi sağlayabilmektedir (Aküzüm vd., 2022). Ebeveynler, değişen ve gelişen dünyadan teknoloji ve sosyal medya yoluyla birçok toplumsal ve kültürel durumlardan haberdar olabilmektedir (Aslan, 2002). Ebeveynler içinde bulundukları toplumun yaşam biçiminden etkilenebilmekte ve bu durum ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarına yansıyabilmektedir (Tuncer, 1980). Farklı aile dinamiklerini, çocuk-ebeveyn etkileşimlerini, eğitim kurumlarındaki değişimleri fark eden ebeveynler dış dünyaya uyum sağlamak için çocuklarla olan diyaloglarını değiştirmeye zorlamaktadır (Aslan, 2002).

Bu araştırmada, anne eğitim durumu yükseldikçe ebeveyn tutumu açısından daha az demokratik, daha fazla otoriter, daha fazla koruyucu, daha fazla izin verici yaklaşımlarda bulundukları anlaşılmıştır. Ayrıca babaların eğitim düzeyi yükseldikçe daha az demokratik ve daha fazla koruyucu tutumlara sahip oldukları belirtilebilir. Anne eğitim durumunda olduğu gibi, babaların da eğitim düzeyinin onların ebeveynlik tutumlarını etkilediği anlaşılmaktadır. Bu bulgu mevcut alanyazın ile paralellik göstermemektedir. Genel kamya ve yapılan araştırmalara göre eğitim düzeyi ile demokratik tutum arasında doğru bir orantı olması yönündedir (Kozikoğlu ve Uygun, 2020; Lungarini, 2015). Ancak bu çalışmada anne eğitim düzeyinin demokratik ebeveyn tutumunu azalttığı, otoriterliği ve aşırı koruyuculuğu artırdığı söylenebilir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonucunun mevcut alanyazınla tutarlılık göstermediği ifade edilebilir. Mevcut alanyazın incelendiğinde eğitim düzeyi yüksek olan annelerin daha fazla demokratik tutum içinde olduklarına dair sonuçlar görülebilmektedir (Bornstein ve Zlotnik, 2008; Kaya vd., 2012). Alpoğuz (2014) tarafından yapılan çalışma sonucunda eğitim düzeyi yükseldikçe otoriter ebeveyn tutumunun azaldığı belirtilmiştir. Eğitimli ebeveynlerden beklentinin de bu yönde olduğu söylenebilir. Dolayısıyla eğitimli annelerin demokratik bir aile ortamını oluşturmaya yönelik çaba içinde olmaları, onların çocuklara yönelik daha hoşgörü ve olmalarını sağlayabilmektedir. Bu durum annelerin eğitim yoluyla bilinçlendikleri ve zamanla deneyim kazandıkları anlamına da gelmektedir. Çünkü ebeveynlerin eğitim düzeyine bağlı olarak demokratik tutuma sahip olma düzeyleri artış göstermektedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe ebeveynlerin farkındalık, bilgi ve deneyim düzeyleri de artabilmekte, çocuklarına yönelik tutumlarının daha olumlu şekilde olabileceği belirtilmektedir (Aküzüm vd., 2022). Yaprak (2007) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça demokratik bir tutum ortaya koymalarının daha fazla mümkün olduğu belirtilmiştir. Ancak bu araştırmada eğitim durumunun her iki ebeveyn açısından da demokratik tutumu azalttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla ebeveyn tutumlarının sadece eğitim durumu değişkenine bağlı olarak farklılık göstermeyeceği ve birden fazla faktörün ebeveyn tutumu üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca eğitim düzeyi, mezuniyet derecesi ve alınan diplomadan ziyade anne-babaların çocuk yetiştirmeye ilgili bilinç düzeyleri, aileye verdikleri değer, aile-içi iletişim, çocuk eğitimi konusundaki farkındalık vb. etmenlerin ebeveynlik rollerine ve tutumlarına yansıdığı belirtilebilir.

Bu araştırmanın önemli bulgularından biri de nitel yaklaşımda elde edilen sonuçlardır. Ebeveynlere sorulan soruların cevapları analiz edildiğinde farklı tutumlar bağlamında ebeveynlerin kendilerini nasıl algılayıp değerlendirdikleri ortaya konulmuştur. Ulaşılan sonuçlara göre demokratik bir tutum benimsediklerini söyleyen ebeveynler, çocuklarını destekleme ve cesaretlendirme çabaları, onların fikirlerini önemseyip onlara kendilerini ifade etme fırsatı vermeleri, çocuklarını çok kısıtlamamalarına rağmen kurallar ve esneklik arasında bir denge kurmaları nedeniyle kendilerini demokratik olarak nitelediklerini ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin kullandıkları ifadelerin demokratik tutumla alakalı olduğu söylenebilir. Çünkü demokratik ebeveyn tutumlarında aile içinde

birtakım kurallar konulduğu gibi aynı zamanda çocuklara esneklik tanınabilmektedir (Küçükturan, 2005). Ayrıca bu tür aile ortamlarında çocukların cezalandırılması yerine desteklenmesi esas alınmaktadır (Seven, 2013).

Kendilerini otoriter olarak değerlendiren ebeveynler ise çocuklarının istek ve davranışlarını dengelemek için onlara kısıtlama getirdikleri ve kurallar koydukları için kendilerinin otoriter olduklarını düşünmektedirler. Otoriter ebeveynler genelde katı kurallar koyarak ve çocukları aşırı kontrol ederek ebeveynlik rollerin, sergileyebilmektedir (Dwairy, 2004). Bu çalışmada kendilerini izin verici bir ebeveyn olarak niteleyen anne babalar, çocuklarının özgüvenini artırdıkları, onları kısıtlamayıp genellikle çocuklarının istediklerini yaptıkları ve ona her zaman hoşgörü ile yaklaştıkları için kendilerini bu şekilde tanımladıklarını dile getirmişlerdir. Bu anne-babalar, çocuklarının istek ve arzularına çoğu zaman olumlu bir tepkide bulunarak izin verici ebeveyn tutumunu ortaya koymaktadır (Arslan Aydoğan, 2017). Bununla birlikte kendilerini aşırı koruyucu olarak tanımlayan ebeveynler, çocuklarını dünyadaki kötü niyetli insanlardan korumaya çalıştıkları, hatta yeri geldiğinde arkadaşlarını bile çocukları için onlar seçtikleri ve çocuklarını kötü alışkanlıklardan korumaya çalıştıkları için kendilerini bu şekilde nitelendirmişlerdir. Aşırı koruyucu ebeveynlerde genelde çocukları kötülüklerden ve istismarlardan korunma çabası bulunmaktadır. Bu iyi niyet çabasına rağmen bazen pratikte çocukların kısıtlandığı, sürekli kontrol altına alındığı söylenebilir (Gökmen Korbek, 2019). Bu durum aşırıya kaçtığına elbette çocuklar üzerinde olumsuz sonuçlara sebep olabilmektedir (Özyürek ve Tezel Şahin, 2017).

Ebeveynlere ebeveynlik tutumlarını belirleyen, şekillendiren faktörlerin ne olduğu sorulduğunda, kendilerini demokratik olarak tanımlayan ebeveynler eğitimlerini, iletişime verdikleri önemi, kendi deneyimlerini, içinde bulundukları zaman ve mekânı, çocuk yetiştirmeyle ilgili hedeflerini ve aile ve arkadaşlar gibi çevresel faktörleri ön plana çıkarmışlardır. Kendilerini otoriter olarak nitelendiren ebeveynler, kendi yetiştirilme tarzlarının, sosyal faktörlerin ve çocuk yetiştirmeyle ilgili hedeflerinin bu tutumlarının şekillenmesinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ebeveyn tutumlarının izin verici olduğunu ifade eden ebeveynlere göre bu tutumları, kendi deneyimleri, çevresel etkenler ve çocuklarına olan düşkünlükleri ile şekillenmiştir. Son olarak tutumlarını aşırı koruyucu olarak açıklayan ebeveynler ise çevresel etkenlerin, kendi deneyimlerinin ve çocuklarının kişisel özelliklerinin bu tutumlarını şekillendirdiğini dile getirmişlerdir.

Sonuç olarak çalışmada okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin Ebeveyn Tutum Ölçeği ve kendi değerlendirmelerine dayanarak tutumları belirlenmiştir. Ebeveyn Tutum Ölçeğine göre ebeveynlerin büyük çoğunluğu otoriter tutuma sahip iken, kendi ifadelerine göre ebeveynlerin büyük bir kısmı demokratik tutuma sahiptir. Dolayısıyla iki yöntemle elde edilen bu sonuçların tutarlılık göstermediği anlaşılmıştır. Ayrıca ebeveyn tutumlarının çocuğa yakınlık, çocuğun cinsiyeti, anne-babanın yaşı ve anne-baba eğitim durumu değişkenlerine farklılık gösterdiği saptanmıştır. Son olarak ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarını belirleyen faktörlerin neler olduğuna dair sorunun yanıtları nitel yaklaşımla ortaya konulmuştur.

Bu çalışma, önemli bulguları içermekle birlikte bazı sınırlılıklara sahiptir. Çalışmanın örnekleminde sadece okul öncesi dönem çocuğu olan Kars-Sarıkamış'taki ebeveynler yer almıştır. Üstelik örneklemin büyük bir kısmını (%83,,22) anneler oluşturmuştur. Dolayısıyla farklı bölge ve illerde ve farklı sosyoekonomik düzeye sahip ebeveynlerle karşılaştırma çalışmaları yapılabilir. Bununla birlikte araştırmanın verileri Ebeveyn Tutum Ölçeğinden ve ebeveynlerin kendi ebeveynlik tutumlarına ilişkin değerlendirmelerinden elde edilen sonuçlarla sınırlıdır. Yapılacak çalışmalarda farklı ölçekler kullanılarak veya görüşme/gözlem tekniklerine başvurularak ebeveynlerin tutumları boyutsal yaklaşımla incelenebilir. Ayrıca yapılacak araştırmalarda ebeveynlerden veri toplamanın yanı sıra çocuklarla görüşülerek veya onlara ölçek (Örneğin, Algılanan Ebeveyn Tutumları Ölçeği) uygulanarak veriler elde edilebilir. Bu çalışmanın bulgularından hareketle eğitimcilere ve ebeveynlere yönelik öneriler sunulabilir. Bu bağlamda eğitimciler, bu çalışmada tespit ettiğimiz ebeveynlik tutumunu belirleyen faktörleri dikkate alarak yapacağı eğitim faaliyetlerinde bu veriyi kullanabilir. Eğitimciler, alanda çalışırken babaların eğitime katılımını sağlayabilir. Ebeveynler, sağlıklı ve işlevsel ebeveyn tutumlarına sahip olmak amacıyla diploma edinmek veya mezuniyet derecesi elde etmek yerine anne-baba rolleri, aile içi iletişim, çocuk eğitimi gibi konularda farkındalık kazanmaya çaba gösterebilir. Ebeveynlerin evliliğin başlarındaki yetersizliklerini ve deneyimsizliklerini abartmadan zamanla annelik-babalık tecrübesi edinebilecekleri vurgulanabilir. Bu şekilde özellikle de küçük (okul öncesi) çocuklarına karşı daha sabırlı ve hoşgörülü davranabilecekleri ifade edilebilir. Ebeveynlerin çocuklarına yönelik demokratik tutumlarında ayrımcılık yapmamaları gerektiği belirtilebilir. Kız çocuklarına da erkek çocuklarına davranıldığı gibi demokratik bir yaklaşımda davranmaları, çocukların psiko-sosyal, duygusal ve ruhsal gelişimlerine, kişiliklerine ve kimliklerine olumlu katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Aktürk, F. M. (2015). *Çocukları okul öncesi eğitime devam eden (5 yaş grubu) ebeveynlerin ana-baba tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Aküzüm, C., Baran, E., & Çelebi, S. (2022). Okul öncesi dönemde ebeveyn tutumları ile dijital oyun bağımlılığı eğilimi arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 17(3), 427-458. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.61958>
- Alabay, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 156-174. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171234>
- Alpoğuz, D. U. (2014). *Algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Arslan Aydoğan, S. (2017). *Ebeveynlerin çocukluk çağı örselenme yaşantısı ve bazı demografik özellikleri ile çocuk yetiştirmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Aslan, K. (2002). Değişen toplumda aile ve çocuk eğitiminde sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 25-33. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/57138>
- Aydoğdu, F., & Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/296105>
- Bartlett, E. (2004). The effects of fatherhood on the health of men: A review of the literature. *J Mens Health Gend*, 1(2), 159-169. <https://doi.org/10.1016/j.jmhg.2004.06.004>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D., & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38(2), 291-327. <https://doi.org/10.2307/1127295>
- Bayer, A. (2020). Modernleşme sürecinde aile: Değişen annelik ve babalık. *Tevilat*, 1(1), 35-60. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4414805>
- Bazarbashi, F. (2014). *2-6 yaşlarda çocukları olan annelerin duygusal zeka düzeyleri ve bazı demografik özellikleri ile çocuk yetiştirmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Berk, L. E. (2012). *Child development*. (9th Edition). Pearson.
- Bronstein, M.H., & Zlotnik, D. (2008). Parenting styles and their effects. M. M. Haith ve J.B.Benson (Ed.), *Infant and Early Childhood Development*, 496-509. Elsevier Inc.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., ve Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 71(1), 127-136. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00126>
- Can Yaşar, M., & Kaya, Ü. Ü. (2018). Türkiye'de 37-72 aylık çocuk profili. A. Köksal Akyol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim II* içinde (s. 10-40). Anı Yayıncılık.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Döker, T. (2020). *Dört-altı yaş çocukların sosyal ve oyun davranışları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, [Yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Durmuşoğlu, M., İyi, T., & Taşdemir, C. (2024). Ebeveyn tutumları ile ebeveyn çocuk ilişkisi arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 2214-2231.
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48, 275-286. <https://doi.org/10.1177/001698620404800403>
- Ghozali, S. (2020). The influence of parenting patterns on the personal social development of preschool children. *South East Asia Nursing Research*, 2(2), 70. <https://doi.org/10.26714/seanr.2.2.2020.70-73>
- Gökmen Korbek, E. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveyn tutumları ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Grigorenko, E.L., & Sternberg, R.J. (2000). Elucidating the etiology and nature of beliefs about parenting styles. *Developmental Science*, 3(1), 93-112. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00103>
- Günalp, A. (2017). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Hosokawa, R., & Katsura, T. (2018). Role of parenting style in children's behavioral problems through the transition from preschool to elementary school according to gender in Japan. *International Journal Of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 21. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010021>
- Karabulut Demir, E., & Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25.
- Kaya, A., Bozaslan, H., & Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 208-225. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/787018>

- Kozan, D. (2020). *Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönem çocukların okul olgunlukları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Kozikoğlu, İ., & Uygun, N. (2020). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1494-1507. <https://doi.org/10.33206/mjss.639099>
- Köksal, B. (2016). *Özel bir okulda okuyan 2-6 yaş arasındaki çocukların saldırganlık düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Küçükturan, G. (2005). Anne baba tutum ölçeği. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 19, 238-250.
- Lungarini, A. (2015). *Parenting styles and their relationship with anxiety in children*. Kingston: University of Rhode Island.
- Muhtadie, L., Zhou, Q., Eisenberg, N., & Wang, Y. (2013). Predicting internalizing problems in Chinese children: The unique and interactive effects of parenting and child temperament. *Development and Psychopathology*, 25(3), 653-667. <https://doi.org/10.1017/S0954579413000084>
- Nayır, D. Z. (2008). İşi ve ailesi arasındaki kadın: Tekstil ve bilgi işlem girişimcilerinin rol çatışmasına getirdikleri çözüm stratejileri. *Ege Akademik Bakış*, 8(2), 631-650. 89
- Ning, P. (2022). How does authoritarian parenting style influence adolescents in China?. *Journal of Student Research*, 11(4). <https://doi.org/10.47611/jsrhs.v11i4.3663>
- Okumuş, C. (2018). Aile içi etkileşim ve iletişimde anne-babanın tutumlarının önemi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 21(2), 45-58.
- Özkan, E. (2024). *Ebeveyn tutumlarının okul öncesi 3-6 yaş grubu uyum ve davranış problemi yaşayan çocuklar üzerinde etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Özkul, A. N. (2023). *Okul öncesi eğitim almakta olan 60-72 ay çocukların dil kullanım becerileri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Özyürek, A., & Şahin, F. T. (2005). 5 ve 6 Yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 19-34. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77248>
- Plantin, L., Mansson, S. V., & Kearney, J. (2003). Talking and doing fatherhood: On fatherhood and masculinity in Sweden and England. *Fathering: A journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers*, 1(1), 3-26. <http://dx.doi.org/10.3149/fth.0101.3>
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Atlı, S., & Şahin, B. K. (2015). Okul öncesi dönem: Anne baba tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 972-991. <https://doi.org/10.17860/efd.33313>
- Seven, S. (2013). *Çocuk ruh sağlığı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sunar, D. (2009). Kültürel değişim ve çocuk yetiştirme tutumları. *Türk Psikoloji Bülteni*, 15(45), 35-50.
- Şahin, A., & Özyürek, R. (2008). Ebeveynlerle çocuklar arasındaki iletişimde gözlem ve öğrenme süreci. *Aile İletişimi Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 78-91.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Tuncer, O. (1980). *Çocuk ve eğitim*. Şafak Matbaası.
- Ulus, B. (2021). Sağlam bağ ve doğru ebeveynlik uygulamalarının çocuk gelişimine etkisi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 28(3), 102-115.
- Uykan, E., & Akkaynak, M. (2019). Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 6(3), 1620-1644. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/828965>
- Wallis, T., & Price, L. (2003). The relationship between work-family conflict and central life interests amongst single working mothers. *South African Journal of Industrial Psychology*, 29(1), 26-31. <http://hdl.handle.net/11427/20906>
- Yaprak, B. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumunun diskriminant analiziyle belirlenmesi ve benlik saygısı ile olan ilişkisinin değerlendirilmesi üzerine bir uygulama* [Yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Yavuzer, H. (2019). *Ana-baba ve çocuk*. Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2020). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yoleri, S., & Köleoğlu, İ. (2024). Okul öncesi dönemde ebeveyn tutumları ve baba katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 8(2), 206-221
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2023). *Okul öncesi dönem çocuklarının rekabet stilleri, kaygı düzeyleri ve ebeveynlerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Yörükoğlu, A. (2015). *Çocuk ruh sağlığı*. Özgür Yayın Dağıtım.

ÇALIŞMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğı Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 03.07.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 384320

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1.yazarın araştırmaya katkı oranı %40, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %30 ve 3. yazarın araştırmaya katkı oranı %30’dur.

Yazar 1: Bütün bölümlere katkı sunmuştur.

Yazar 2: Yöntem, veri analizi ve bulgular

Yazar 3: Tartışma ve sonuç.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Article Type : Research Article
Date Received : 16.05.2024
Date Accepted : 13.12.2024



<https://doi.org/10.29029/busbed.1485049> Makalenin Türü

A NEW FRONTIER: INTEGRATING ENVIRONMENTAL HISTORY INTO BYZANTINE STUDIES

Hüseyin Erkan BEDİRHANOĞLU¹

ABSTRACT

This article aims to trace the historical development of environmental history and its integration into Byzantine studies. It explores the reciprocal relationship between human societies and the environment throughout history, highlighting how human actions have shaped and been shaped by ecological processes. Beginning with an overview of environmental history's emergence as a distinct field in the late 20th century, the article examines the debates and challenges faced by early environmental historians in defining the scope and methodology of the discipline. It then focuses on the gradual incorporation of environmental perspectives into Byzantine scholarship, highlighting key themes such as climate history, human impacts on the environment, and cultural perceptions of nature. Through a multidisciplinary approach that combines historical analysis with insights from natural sciences, archaeology, and interdisciplinary theories, scholars have begun to uncover the complex interactions between Byzantine society and its natural surroundings. By interrogating historical sources and employing innovative methodologies, this article demonstrates the importance of integrating environmental perspectives into the study of Byzantine history and offers insights into future directions for research in this interdisciplinary field.

Keywords: Environmental History, Byzantine Studies, Medieval Climate and Society, Interdisciplinary Approach, Human-Nature Interactions

¹ Assistant Professor, Muş Alparslan University, Faculty of Arts and Sciences, Department of History, erkanbedirhanoglu1980@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8980-6267>

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 16.05.2024
Kabul Tarihi : 13.12.2024



<https://doi.org/10.29029/busbed.1485049>

YENİ BİR YAKLAŞIM: ÇEVRE TARİHİNİ BİZANS ÇALIŞMALARIYLA BİRLEŞTİRMEK

Hüseyin Erkan BEDİRHANOĞLU¹

ÖZ

Bu makalenin amacı, çevre tarihinin tarihsel gelişiminin ve Bizans çalışmalarına eklenmesinin bir izini sürmektir. İnsan eylemlerinin ekolojik süreçleri nasıl şekillendirdiğini ve bu süreçler tarafından nasıl şekillendirildiğini vurgulayarak, tarih boyunca insan toplumları ve çevre arasındaki karşılıklı ilişkiyi araştırmaktadır. Çevre tarihinin 20. yüzyılın sonlarında ayrı bir alan olarak ortaya çıkışına genel bir bakışla başlayan makale, ilk çevre tarihçilerinin disiplinin kapsamını ve metodolojisini tanımlarken karşılaştıkları tartışmaları ve zorlukları inceliyor. Ardından, iklim tarihi, insanın çevre üzerindeki etkileri ve doğanın kültürel algıları gibi kilit temaları vurgulayarak, çevresel perspektiflerin Bizans çalışmalarına kademeli olarak dahil edilmesine odaklanmaktadır. Tarihsel analizi doğa bilimleri, arkeoloji ve disiplinler arası teorilerden elde edilen bilgilerle birleştiren disiplinler arası bir yaklaşım sayesinde akademisyenler, Bizans toplumu ile doğal çevresi arasındaki karmaşık etkileşimleri ortaya çıkarmaya başlamıştır. Bu makale, tarihsel kaynakları sorgulayarak ve yenilikçi metodolojiler kullanarak, çevresel perspektifleri Bizans tarihi çalışmalarına dahil etmenin önemini ortaya koymakta ve bu disiplinlerarası alandaki araştırmalar için gelecekteki yönelimlere dair fikirler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çevre Tarihi, Bizans Çalışmaları, Ortaçağ İklim ve Toplumu, Disiplinlerarası Yaklaşım, İnsan-Doğa Etkileşimleri

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, erkanbedirhanoglu1980@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8980-6267>

1. INTRODUCTION

This study aims to bridge the gap between environmental history and Byzantine studies, a fusion that has only recently begun to gain traction. Given that Byzantine society was intricately connected to its natural environment through agricultural practices, resource management, and responses to environmental events, an examination through an environmental lens is essential. Adopting an interdisciplinary methodology, this article draws on recent advancements in environmental history, Byzantine studies, archaeology, and the natural sciences. Rather than a conventional empirical analysis, it synthesizes historical records, archaeological findings, and environmental data to offer new insights into how ecological factors influenced Byzantine society and, in turn, how the Byzantines interacted with and transformed their environment. By reviewing key sources in both environmental and Byzantine scholarship and interpreting these within an ecological context, this study underscores the reciprocal relationship between Byzantine society and its natural surroundings. This approach demonstrates the value of interdisciplinary research, merging insights across fields to foster a more comprehensive understanding of Byzantine history and the complex interactions between humans and their environment.

The significance of ecological processes within history is apparent in many instances. Human beings have substantially triggered changes in their environments, and they have intentionally and unintentionally shaped it. In return, they are influenced by and have had to adapt to new environmental conditions. Societies who had not successfully altered their social organizations could not survive. This conditional existence of societies was inevitably experienced in every historical period and every part of the inhabited Earth (Hughes, 2001, p. 1). Therefore, it is possible to claim ‘there is a reciprocal relationship between’ the human societies and the environment (Hughes, 2001, p. 4). The nature itself, and the interactions between human beings and the nature in the past are the objects of environmental history, which explains the process of change by employing ‘ecological analysis as a means of understanding human history’ (Hughes, 2001, p. 4).

Environmental historians examine ‘the mutual effects that other species, natural forces, and cycles have on humans, and the actions of humans that affect the web of connections with non-human organism and entities’ (Hughes, 2001, p. 4). The materials for an examination of history from an environmental perspective, such as climate and weather, data on tides and winds, earthquakes, droughts and floods, plants and animals, and many others, has undeniably been there for a long time. However, they have just been utilized recently. Moreover, how ‘the living and non-living systems of the Earth have influenced the course of human affairs’ and ‘the impacts of changes caused by human agency in the natural environment’ are subject to the studies of environmental historians. Therefore, environmental history, on the one hand, completes, on the other hand, challenges traditional political, social, and economic forms of historiography (Hughes, 2001, p. 4).

Environmental history is, rather than an entirely new history, just a new perspective to study history and to improve already existed historiography. The traditional history, at first, had valued politics and the great men who shape history. Later, historians had utilized some concepts such as class, gender, race, and caste to examine history ‘from the bottom up.’ The idea that ‘the humans are the part of the planet’ (Worster, 1988, p. 290) was absolutely denied, and the presence of nature and environment was only recognized as a backdrop (Hughes, 2001, p. 5). However, historians who have the environmental history perspective treated them as active forces (Hughes, 2001, p. 5), and considered ‘the Earth itself as an agent and presence in history’ (Worster, 1988, p. 289). Moreover, human beings are recognized as an integral part of nature, and their roles are emphasized by environmental history.

In addition to this reciprocal relationship between human beings and nature, the ideas concerning nature, their impacts on the behaviors and attitude towards the environment are subject to environmental history. Furthermore, ways of thinking about nature, and the perception of it by individuals and groups are examined by way of analysis of laws, literature, myths, ethics, and other structure of meanings within the limits of environmental history. Consequently, social and economic organization of societies, their opinions and desires, and nature itself create a dynamic entity, which ‘changes as nature changes, as people change, forming a dialectic that runs through all of the past down to the present’ (Worster, 1988, p. 293). The world experienced the 1970s as a re-thinking and reform period in which many new perspectives in social sciences, such as post-modernism, the linguistic turn, and cultural turn, appeared and begun to influence current studies. The period was also witnessed to a great extent public concern, environmental movements and conferences in several countries. Environmental problems were considered as causes of ‘downfall of many civilizations’ (Kula, 1998, p. 1). Beside many other disciplines, as a result of ‘a moral purpose and with strong political commitments behind it,’ scholarly interest in these concerns took place in the discipline of history too (Worster, 1988, p. 290).

The earliest and the most important center for environmental history has been the United States, in which environmental matters have occupied an important place. There, many acts concerning environmental matters had gradually been invoked in response to contemporary natural disasters and pollution. Thus, in addition to popular culture and magazine publications, such matters have begun to be integrated into several textbooks and academic studies throughout the 20th century, especially in the second half of it. The roots of environmental history go back

until the 19th century (Myllyntaus, 2001, p. 3), but the field was first defined by Roderick Nash's article "The State of Environmental History," in which he advised to evaluate the nature as a historical document. Then, many others, including Richard White, Frederick Jackson Turner, Walter Prescott Webb, James Malin, traced the developments in the field in the United States. Moreover, since the 1980s, environmental history has permanently been recognized within the academic history depending on the studies of the first generation founding fathers such as William Cronon, Alfred Crosby, Thomas Dunlap, Samuel Hays, J. Donald Hughes, Carolyn Merchant, Martin Melos, Arthur McEvoy, William McNeil, Roderick Nash John Opie, Stephen Pyne, Hal Rothman, Susan Schrepfer, Joel Tarr, Richard White, Donald Worster.

These founders have mostly struggled to define the environmental history, and when it came to 1990, *Journal of American History* hosted a discussion among the participation of some of these founding fathers to decide the development of the field. They were separated as those who embraced the materialistic approach and those who argued the idealist approach. On the one hand, the prominent figure of the first group, Donald Worster, promoted 'a kind of base-superstructure Marxist-historical analysis' (Isenberg, 2014, p. 8). According to him, there is a hierarchy among the historical topics in which the environment is a base to a cultural superstructure. On the other hand, the second group, especially William Cronon and Richard White, opposing Worster's idea, advocated a kind of cultural history of the environment. They emphasized the human agency over the environmental processes and historical change, and they encouraged the environmental historians to study also other subfields of the historical study such as gender, labor and culture (Isenberg, 2014, pp. 8-9). Although this ostensible separation between the first generation of environmental historians concerning the nature and the direction of environmental history, they relatively employed both approaches in their studies. Some environmental historians such as Carolyn Merchant, without participating in the dispute from any party, suggested the integration of two approaches. The disputants of the roundtable had already employed both approaches in their studies. However they had just emphasized one of the approaches in their writings. Consequently, as a fruit of the dispute, the integration of the materialist and idealist approaches made the environmental history an innovative field since the 1980s (Isenberg, 2014, p. 8).

The successors of this first generation environmental historians had to strive, rather than the definition of the environmental history, to integrate the field into some other subfields, which are as complicated as the field itself. When it comes to these subfields, there is not any consensus concerning many notions such as class, race, ethnicity, gender, consumption, borderlands, labor, law, and the history of science (Isenberg, 2014, p. 10). Therefore, the new generation environmental historians have encountered with many new challenges, and have had to participate in several theoretical considerations. Firstly, the problem of environmental context and determinism dominates environmental studies for a long time. On the one hand, historians like Alfred Crosby and Jared Diamond argued that environmental forces overpower human societies and historical events (Isenberg, 2014, p. 10), on the other hand, some others such as Mark Carey, Linda Nash, Diana Davis, Mark Sutter suggest that human perception and cultural contexts are essential factors as nature itself in response to ecological changes and environmental circumstances (Isenberg, 2014, p. 11). Moreover, some others including Brett Walker, Andrew Iseberg, Emily Brock emphasize that human beings are adaptable to newly developed conditions (Isenberg, 2014, p. 11). They, consequently, favor the notion of adaptation over absolute ecological determinism. Another challenge for environmental historians is 'a changing understanding of scientific knowledge.' The older concepts of a stable climax community and ecological succession were replaced by 'a new science of nonlinear dynamics.' Therefore, the environment is regarded as inclined to instability and to change unpredictably. Since environmental sciences have been just a way to represent nature in the culture, environmental historians should integrate their studies in the historical and cultural context (Isenberg, 2014, p. 11). Lastly, the overwhelming emphasis on the environmental factors and the negligence of the other subfields by the environmental historian is another difficulty that integration of environmental history and the other subfields raises. Since the environmental history focuses on nature, which transcends the national borders, it questions well-established fields such as the history of the nation-state and disregards the primary concerns of the fields that it is in close-connection such as economic history (Isenberg, 2014, p. 12).

2. ENVIRONMENTAL HISTORY IN THE BYZANTINE STUDIES

Even though the environmental history has expanded most quickly in historical fieldworks of Modern Ages and American History, and that the debates and challenges above are mostly at the center of these fields, several historians of Medieval Europe have successfully taken over the perspective and issues of Environmental History into their research fields (Arnold, 2008; Aberth, 2013; Hoffmann, 2014; Bartlett, 2015). It is crucial to analyze the Medieval Period from environmental history's point of view because the political and economic organization of Medieval societies, including Byzantines, were depended on the exploitation of the natural resources through agricultural activity, settlement patterns, technological developments, etc. (Telelis, 2014, p. 738).

Whether the Byzantine Studies succeeded to integrate the Environmental History into the field so far, at least as successfully as Medievalists, is an excellent question to focus on profoundly. On the one hand, Byzantinists were

not essentially unfamiliar with the topics related to environmental history, and many of those who had been interested in economic history and historical geography of Byzantium had studied topics such as agricultural production, resource management, landscape, and land tenure and taxation in the Byzantine Empire (Dunn, 1992; Laiou, 2002; Laiou & Morrisson, 2007). On the other hand, these studies had been lack of a proper perspective of Environmental History, which scrutinizes the changes in the natural environment, and the responses of people to those changes. Therefore, Byzantinists are relative latecomers in Environmental History, and the ones who embraced the perspective in their studies are considerably restricted in number compared to Medieval Europe and Modern Histories.

The works combining Environmental History with Byzantine Studies have begun to appear in the last decade of the 20th century, then increased in the first decade of the 21st century, and later intensified in particular in the second decade of the century. The developments in various disciplines have radically hastened the advances in Environmental History of Byzantine Empire because it mostly depends on palaeoenvironmental data and methods collected from a variety of sciences such as paleoclimatology, dendroclimatology, palynology, glaciology, and speleothemology. In particular, the transformation of archeological sciences as a multidisciplinary field enables the many researchers to obtain much more data concerning stratigraphy and pollen analysis, and to reconstruct the past landscapes (Telelis, 2014, pp. 740-741). Moreover, these historians tend to employ several interdisciplinary theories and methodologies such as “Chaos Theory” and “Resilience Theory,” and to combine them in the historical context of the Byzantine Studies. Consequently, unlike the tradition, most of the articles concerning the Byzantine environmental history are belong to a group of writers, rather than a single one because this cross-disciplinary field requires integration of different social and natural sciences, and cooperative study of groups of scientists and historians.

As mentioned above, the themes and topics on which Environmental History focuses consists of three main categories, and the subjects of Byzantine environmental studies are in accordance with them. The topics of the first category are the nature itself, including climate history, history of natural events and environmental disasters, and history of epidemics and pandemics. The second one deals with the impact of human activities on the environment, and the agency of humans in ecological processes. Atmosphere and climate, the waters, geomorphology, the soil, vegetation, and animals are some of the main objects of this category. Lastly, the opinions and the ways of thinking of people concerning the nature and their environment form the third category, in which primarily cultural and religious studies are counted (Telelis, 2014, pp. 740-741).

The climate history is considered as the first historical field mingling humanities and natural sciences (Telelis, 2014, pp. 743-743), and it is one of the most remarkable topics of the environmental history of the Byzantine Empire. At the 1990s, Byzantinists desired to reconstruct the climate history of Byzantium, and it was the time when the advances of the related sciences enabled the researchers to enhance their information concerning the Medieval climate patterns basing on paleoclimate proxy data and highly developed scientific tools (Brazdil, 2005, pp. 363-430). As a result of this, climate trends such as “Roman Climate Optimum,” “Medieval Warm Period,” and “Little Ice Age” became more applicable to not only Western and Central Europe but also Eastern Mediterranean (Telelis, 2014, p. 744). Thus, Byzantinists produced many articles and books concerning historical climate and climatological events by integrating historical documents and Paleoclimatic proxy data-sets (Telelis & Chrysos, 1992, pp. 17-31; Koder, 2017; Stathakopoulous, n.d.; Telelis, 2008, pp. 167-207; Telelis, n.d., pp. 223-243; McCormick, 2012, pp. 169-220). Moreover, several important research groups and initiatives integrate historical evidence and natural scientific data in order to have a better comprehension of the past climate, environment and societies, especially the Byzantine Empire because of its existence as a longest-lasting pre-modern socio-political system, and one of the most complexes (Independent Max Planck Research Group, 2018-2023).

The problems of resilience, adaptation and transformation of complex society in response to changing environmental conditions in the course of Medieval Period, especially climate, is subject to several environmental Byzantine studies (Haldon & Rosen, 2018; Xoplaki et al., 2018), in which two theories are prevalent. Firstly, Chaos Theory argues that in the complex systems of large networks of individual components any change in micro level affects the behavior of the entire system on a macro level almost unpredictably and that no crisis or transformation in historical processes could not be understood from a monocausal perspective (Preiser-Kapeller, 2011). Secondly, according to Formal Resilience Theory, a Social-Ecological-System traverses several stages, in order of increasing complexity, connectedness and conservatism. Then, they are followed by stability, in which networks are so connected that it cannot adequately respond to ‘exogenous or endogenous points of stress.’ As a result of this, a final releasing stage appears, and it opens the system various new or traditional responses. Consequently, the system is led to an extremely resilient and ‘loosely structured’ phase that producing a new equilibrium, in which different features than the previous one reorganize it (Haldon, 2018, p. 277). These theories, in particular, the second one, having been criticized and developed, are effectively employed in the context of Environmental History of the Byzantine Empire (Haldon, 2018; Xoplaki et al., 2018, passim; Haldon, 2014).

The history of natural events and environmental disasters, as well as the history of epidemics and pandemics, are among the most prevailing topics among historians since the 19th century; however, it is just a fresh development that 'phenomena such as cosmic events, volcanic eruptions, earthquakes, tsunamis, pandemics, etc. have become topics of interdisciplinary research' (Telelis, 2014, p. 745).

Cosmic events such as dust veil at the first half of the sixth century, as well as its 'effects of a wide-range tropospheric dry fog accumulation,' have been subject to several historical studies benefiting from ice-core chronologies and dendrochronological series (Telelis, 2014, p. 746). Moreover, not only Byzantine but also various documents of other societies recorded them (Arjava, 2005; Graslund & Price, 2012). The environmental and social impacts of volcanic eruptions are another interest of environmental historians (Telelis, 2014, pp. 746-747). Besides, earthquakes occurring Medieval Period constitute another category that was studied by many scientists depending on not only written documentary pieces of evidence but also on archeological and geomorphological data (Guidoboni, Comastri, & Traina, 1994; Guidoboni & Comastri, 2005). The seismic events are very well documented subject in the historical studies of the Byzantine Empire, as well as their cultural significance. The earthquakes had carried two different meaning for the Byzantine society as described in the literary sources and chronicles. On the one hand, they had been regarded as punishment for the contemporary transgressor people and a sign for the Day of Judgment. On the other hand, many contemporary sources had mentioned them without any further moral judgment just as natural phenomena (Croke, 1981, pp. 122-147; Meier, 2007, pp. 237-266; Telelis, 2014, p. 748). A natural result of earthquakes is tidal waves happening mostly in the oceans, but time to time in the Eastern Mediterranean. During the Byzantine Period, several seismic events resulted in 'tsunamis' affecting the coastlines, Constantinople and Nicomedia (Guidoboni & Comastri, 1997, pp. 55-72; Telelis, 2014, p. 749). Finally, epidemics and pandemics such as plagues have been subject to historical studies for a long time. There are numerous references to them in historical and literary sources, and archeological and scientific evidence proved them. Since their outbreaks and expansions are closely related to both natural and human conditions, environmental historians also deal with them. The First and the Second Plague Pandemics, being highly destructive in terms of their demographic, economic and political consequences, had coincided with climatic shifts in the history, and this resulted in an interest to integrate them in the framework of the environmental history (Dionysios Ch. Stathakopoulos, 2016; Lester K. Little, 2009, pp. 541-750; McCormick, 2003-2004, pp. 49-61; Sallares, pp. 231-289; Tsiamas, 2011, pp. 194-201).

The impact of socioeconomic activities on the environment and the agency of humans in ecological processes is another category that concerns historians. Alteration of the natural environment by humans has been the way of survival for societies since the very beginning. The more humans became capable and societies became complex, the more intense and diverse their intervention became. All 'the agents of the natural environment' such as soil, water, vegetation, animals, atmosphere and climate are subject to the impact of increasing human activities as a result of the expansion of settlements, land clearance and other actions such as constructing roads, terraces, dams, and exploitation of natural resources (Telelis, 2014, p. 751). The Byzantine sources refer to all of these, and there are many studies concerning them at the point of Byzantine Studies and Environmental History intersect.

As a pre-industrial society, the Byzantine society did not significantly cause pollution in the natural environment. However, at the places where mining was an important occupation, it is possible to talk about a contribution to environmental pollution. There are several articles concerning these local and regional issues (Grattan, 2007, pp. 83-110; Hunt & El-Rishi, 2010, pp. 121-134; Martinez-Garcia, 2005, pp. 51-72; Degryse, 2004, pp. 2819-2834). The human impact on water is another important topic for the environmental history of the Byzantine Empire. The control of water has always been an important responsibility of the Byzantine authorities. Byzantine documents, as well as archeological studies, provide information concerning the control and the distribution of water within the Byzantine Empire and the cities (N. Purcell, 1996, pp. 180-212; Bono, Crow, & Bayliss, 2001, pp. 1325-1333; Crow, Bardill, & Bayliss, 2008). Furthermore, Human societies interacted with the earth by transforming the land and affecting natural processes, such as soil erosion and sediment deposition. People constructed a variety of building to conserve water and soils throughout history, but their influence gradually enhanced. Irrigation constructions and networks of terraced lands dominated many regions wherever human societies dwelt. Numerous case studies show human efforts to tame the landscape in the Byzantine Empire (Sytze Bottema, 1990; Telelis, 2014, pp. 753-754). The changes in agrarian production patterns and preferences, as well as the development of settlements, also had impacts over the landscape in terms of vegetation cover of the regions. The alteration of landscape with human intervention has been among the concerns of many historians for a long time (J. McNeill, 1992; Hughes, 2005). Palynological studies, archeological evidence, and historical documents enable historians to make historical interpretations about the economic and environmental conditions of various local areas (Izdebski, 2015; Dunn, 1992, pp. 235-298; Eastwood et al., 1998, pp. 69-86; Telelis, 2014, pp. 755-757). Not only in the rural areas of the empire, but the human impact on the vegetation cover could also be seen in urban environments. The gardens, vineyards, and orchards were vital components of the Byzantine monastic foundations and almost all Byzantine cities because they had economic, religious and cultural value for the Byzantine society both during the warfare and peace times (Littlewood & Maguire, 2002). When it comes to human impact on animals, it is clear

that the cultural representation of animals in Greek, Roman and Byzantine world have been systematically studied; however, faunal environment and human activity on wild and domestic animals are relatively recent topics in the Byzantine Studies (Telelis, 2014, p. 757).

The last category that environmental studies focus on is the perception of the environment by human societies. This includes cultural, religious, and intellectual behaviors of people towards nature. The Byzantines left various documents and narratives that enable historians to reconstruct their image of nature. The Byzantines considered human beings as sovereigns of nature in accordance with Christian Theology. They also carried the heritage of Roman and Greek concepts of nature, which involved using both scientific approaches and religious beliefs to explain the natural environment. Moreover, there are numerous sources concerning the representation of the natural environment in Byzantine art and literature. All of these topics have satisfactorily been studied so far (Attfield, 1983, pp. 369-386). Finally, it is important to note that some Byzantine texts show the existence of concern towards environmental protection, but this concern was derived from the aim of ensuring the adequate natural sources rather than any 'environmental provisionalism' or 'ecological thought' in the modern sense (Telelis, 2014, p. 759).

3. CONCLUSION

In conclusion, while Byzantinists may not have been among the founders of environmental history, their journey into this interdisciplinary field marks a significant evolution in Byzantine scholarship. Despite their late entry, Byzantinists have successfully navigated the challenges inherent in integrating environmental perspectives into their research, utilizing historical, archaeological, and scientific evidence to enrich our understanding of the Byzantine Empire's relationship with its natural environment. Moving forward, Byzantine scholars could benefit from broadening their methodological toolkit by incorporating advanced scientific techniques, such as climate modeling, dendrochronology, and GIS mapping, to uncover more details about Byzantine agricultural practices, settlement patterns, and responses to environmental change. Additionally, expanding research on resilience theory and adaptation within Byzantine society can provide valuable perspectives for both historical scholarship and modern environmental studies. In an era of heightened environmental awareness, the integration of environmental history into Byzantine studies offers not only a richer understanding of the past but also essential insights into sustainability and resilience. By embracing interdisciplinary approaches and fostering a deeper appreciation for the nexus of human societies and the natural environment, Byzantinists are poised to make meaningful contributions to both academic discourse and broader conversations on environmental sustainability.

REFERENCES

- Allen, P., & Jeffreys, E. (2017). *The sixth century: End or beginning?* Brill.
- Arjava, A. (2005). The mystery cloud of 536 CE in the Mediterranean sources. *Dumbarton Oaks Papers*, 59, 73-94.
- Arnold, E. (2008). An introduction to medieval environmental history. *History Compass*, 6(3), 898-916.
- Attfield, R. (1983). Christian attitudes to nature. *Journal of the History of Ideas*, 44(3), 369-386.
- Bartlett, R. (2015). *The making of Europe: Conquest, colonization and cultural change 950-1350*. Princeton University Press.
- Bono, P., Crow, J., & Bayliss, R. (2001). The water supply of Constantinople: Archaeology and hydrogeology of an Early Medieval city. *Environmental Geology*, 40(11-12), 1325-1333.
- Bottema, S. (1990). Man's role in the shaping of the Eastern Mediterranean landscape: Proceedings of the INQUA/BAI Symposium on the Impact of Ancient Man on the Landscape of the Eastern Mediterranean Region and the Near East: Groningen, Netherlands, 6-9 March 1989. Balkema.
- Brazdil, R. (2005). Historical climatology in Europe - The state of the art. *Climatic Change*, 70(3), 363-430.
- Croke, B. (1981). Two early Byzantine earthquakes and their liturgical commemoration. *Byzantion*, 51, 122-147.
- Crow, J., Bardill, J., & Bayliss, R. (2008). The water supply of Byzantine Constantinople. *Society for the Promotion of Roman Studies*.
- Degryse, P. (2004). Statistical treatment of trace element data from modern and ancient animal bone: Evaluation of Roman and Byzantine environmental pollution. *Analytical Letters*, 37(13), 2819-2834.
- Dunn, A. (1992). The exploitation and control of woodland and scrubland in the Byzantine world. *Byzantine and Modern Greek Studies*, 16(1), 235-298.
- Grattan, J. P. (2007). The local and global dimensions of metalliferous pollution derived from a reconstruction of an eight thousand year record of copper smelting and mining at a desert-mountain frontier in southern Jordan. *Journal of Archaeological Sciences*, 34, 83-110.
- Guidoboni, E., Comastri, A., & Traina, G. (1994). *Catalogue of ancient earthquakes in the Mediterranean area up to the 10th century*. Rome.
- Guidoboni, E., & Comastri, A. (2005). *Catalogue of earthquakes and tsunamis in the Mediterranean area from the 11th to the 15th century*. Rome.
- Haldon, J. (2014). The climate and environment of Byzantine Anatolia: Integrating science, history and archaeology. *Journal of Interdisciplinary History*, 43(2), 113-161.
- Haldon, J., & Rosen, A. (2018). Society and environment in the East Mediterranean ca 300-1800 CE. Problems of resilience, adaptation and transformation. *Human Ecology*, 46(3), 275-290.
- Hoffmann, R. (2014). *An environmental history of medieval Europe*. Cambridge University Press.
- Hughes, D. (2001). *An environmental history of the world*. Routledge.
- Hughes, D. (2005). *The Mediterranean: An environmental history*. ABC-CLIO.
- Hunt, C., & El-Rishi, H. (2010). Human paleoecology in the ancient metal-smelting and farming complex in the Wadi Faynan, SW Jordan, at the desert margin in the Middle East. In I. Martini & W. Chesworth (Eds.), *Landscapes and societies: Selected cases* (pp. 121-134). Springer.
- Isenberg, A. (2014). Introduction: A new environmental history. In A. Isenberg (Ed.), *The Oxford handbook of environmental history* (pp. 1-22). Oxford University Press.
- Izdebski, A. (2015). Exploring Byzantine and Ottoman economic history with the use of palynological data: A quantitative approach. *Jahrbuch der Österreichischen Byzantinistik*.
- Koder, J. (2017). Climatic change in the fifth and sixth centuries? In P. Allen & E. Jeffreys (Eds.), *The sixth century: End or beginning?* Brill.
- Kula, E. (1998). *History of environmental economic thought*. Routledge.
- Laiou, A. (2002). *The economic history of Byzantium from the seventh through the fifteenth century* (Vol. 1). Dumbarton Oaks Research Library and Collection.
- Laiou, A., & Morrisson, C. (2007). *The Byzantine economy*. Cambridge University Press.
- Little, L. K. (2009). *Plague and the end of antiquity: The pandemic of 541-750*. Cambridge University Press.
- Littlewood, A. R., & Maguire, H. (2002). *Byzantine garden culture*. Dumbarton Oaks Research Library and Collection.
- Martinez-Garcia, M. J. (2005). Heavy metals in human bones in different historical epochs. *Science of the Total Environment*, 348, 51-72.
- McCormick, M. (2003-2004). Rats, communication, and plague: Toward an ecological history. *Journal of Interdisciplinary History*, 34, 49-61.
- McCormick, M. (2012). Climate change during and after the Roman Empire: Reconstructing the past from scientific and historical evidence. *Journal of Interdisciplinary History*, 43(2), 169-220.
- McNeill, J. (1992). *The mountains of the Mediterranean world: An environmental history*. Cambridge University Press.

- Meier, M. (2007). Natural disasters in the *Chronographia* of John Malalas: Reflections on their function – an initial sketch. In M. Juneja & F. Mauelshagen (Eds.), *Coping with natural disasters in pre-industrial societies* (pp. 237-266). Los Angeles.
- Myllyntaus, T. (2001). Environmental history: A new discipline with long traditions. In T. Myllyntaus (Ed.), *Encountering the past in nature: Essays in environmental history* (pp. 1-29). Ohio University Press.
- Preiser-Kapeller, J. (2011). Complex historical dynamics of crisis: The case of Byzantium. In A. Suppan (Ed.), *Krise und Transformation* (pp. 69-127). Austrian Academy Press.
- Price, N. (2012). Twilight of the gods? The “dust veil event” of AD 536 in critical perspective. *Antiquity*, 86(332), 428-443.
- Purcell, N. (1996). Rome and the management of water: Environment, culture and power. In G. Shipley & J. Salmon (Eds.), *Human landscapes in classical antiquity: Environment and culture* (pp. 180-212). London-New York.
- Sallares, R. (2009). Ecology, evolution, and epidemiology of plague. In L. K. Little (Ed.), *Plague and the end of antiquity* (pp. 231-289). Cambridge University Press.
- Stathakopoulos, D. C. (n.d.). Reconstructing the climate of the Byzantine world: State of the problem and case studies. In J. Laszlovszky & P. Szabo (Eds.), *People and nature in historical perspective* (pp. 241-250).
- Telelis, I. (2008). Climate fluctuations in the Eastern Mediterranean and the Middle East AD 300-1500 from Byzantine documentary and proxy physical paleoclimatic evidence – A comparison. *Jahrbuch der Österreichischen Byzantinistik*, 58, 167-207.
- Telelis, I. (2014). Environmental history and Byzantine studies: A survey of topics and results. In T. Kolias & K. Synellis (Eds.), *Aureus: Volume dedicated to professor Evangelos K. Chrysos* (pp. xx-xx). National Research Foundation/Institute of Historical Research/Section of Byzantine Research.
- Telelis, I., & Chrysos, E. (1992). The Byzantine sources as documentary evidence for the reconstruction of historical climate. In B. Frenzel & C. Pfister (Eds.), *European climate reconstructed from documentary data: Methods and results* (pp. 17-31). Stuttgart-Jena-New York.
- Worster, D. (1988). Doing environmental history. In D. Worster & A. Crosby (Eds.), *The ends of the earth* (pp. 289-308). Cambridge University Press.
- Xoplaki, E., Luterbacher, J., Wagner, S., & Zorita, E. (2018). Modelling climate and societal resilience in the Eastern Mediterranean in the last millennium. *Human Ecology*, 46(3), 275-290.

ÇALIŞMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada “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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. Yazarın katkı oranı %100’dür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi : 08.11.2024

Kabul Tarihi : 20.03.2025

 <https://doi.org/10.29029/busbed.1581951>



EĞİTİMDE SOSYAL HİZMET İHTİYACI ÖLÇEĞİ: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Hüseyin DOĞAN¹, Resul DURAN²

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, eğitim ortamlarında sosyal hizmet ihtiyacını belirlemek ve bu ihtiyacı ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir araç geliştirmektir. “Eğitimde Sosyal Hizmet İhtiyacı Ölçeği (ESHİÖ)”, eğitim kurumlarındaki sosyal hizmet ihtiyacını daha kapsamlı ve çok boyutlu bir bakış açısıyla değerlendirmeyi hedeflemektedir. Çalışma, metodolojik bir araştırma olup, ölçek geliştirme sürecini kapsamaktadır. Ölçek, 18 yaş ve üzeri 640 öğretmenden oluşan bir örneklem grubu üzerinde test edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini ve güvenilirliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı ise Cronbach's Alpha katsayısı ile değerlendirilmiştir. AFA sonuçlarına göre ölçek, eğitimde sosyal hizmet ihtiyacını tek faktör altında ölçmektedir ve yüksek bir Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ile Bartlett's testi sonuçları, ölçeğin yapı geçerliliğini doğrulamaktadır. DFA sonuçları sonucu elde edilen uyum değerleri, tek faktörlü yapının güçlü bir şekilde desteklendiğini ve ölçeğin geçerliliğinin yüksek olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach's Alpha değeri 0,973 olarak bulunmuş, bu da ölçeğin yüksek iç tutarlılık ve güvenilirliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur. Geliştirilen ESHİÖ, sayesinde eğitim kurumlarındaki sosyal hizmet ihtiyacı ortaya konulabilir ve bu ihtiyaçlara yönelik politikalar geliştirilebilir. Eğitim ortamlarına entegre edilecek sosyal hizmet uygulamaları ile öğrencilerin bireysel, sosyal ve akademik ihtiyaçlarına daha etkin çözümler sağlanabilir. Ölçeğin daha geniş bir popülasyona uyarlanması, elde edilen bulguların eğitim politikalarına rehberlik etmesini sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde sosyal hizmet, Sosyal hizmet ihtiyacı, Öğrenci refahı, Eğitim ortamında sosyal destek, Ölçek geliştirme

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Patnos Sosyal Hizmetler Yüksekokulu, Sosyal Hizmet Bölümü, shuhuseyindgn@mail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0375-8437>

² Dr. Öğr. Üyesi, Hakkâri Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, resulduran@hakkari.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7149-834X>

Article Type : Research Article

Date Received : 08.11.2024

Date Accepted : 20.03.2025

 <https://doi.org/10.29029/busbed.1581951>



SCALE OF SOCIAL WORK NEEDS IN EDUCATION: A SCALE DEVELOPMENT STUDY

Hüseyin DOĞAN¹, Resul DURAN²

ABSTRACT

The aim of this study is to identify the need for social work in educational settings and to develop a valid and reliable instrument to measure this need. The "Scale of Social Work Needs in Education (SSWNE)" is designed to evaluate the need for social work in educational institutions from a comprehensive and multidimensional perspective. This study follows a methodological research design and focuses on the scale development process. The scale was tested on a sample of 640 teachers aged 18 and above. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were used to determine the construct validity and reliability of the scale. Internal consistency of the scale was evaluated using Cronbach's Alpha coefficient. According to the EFA results, the scale measures the need for social work in education under a single factor, with a high Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value and Bartlett's test results confirming the construct validity of the scale. CFA fit indices also strongly supported the single-factor structure, demonstrating high validity. For reliability, the Cronbach's Alpha value was found to be 0.973, indicating high internal consistency and reliability of the scale. The developed SSWNE can highlight the need for social work in educational institutions, allowing for the development of policies to address this need. Integrating social work practices into educational settings can provide more effective solutions to meet students' individual, social, and academic needs. Broader application of the scale across different populations may guide educational policies based on these findings.

Keywords: Social work in education, Social work need, Student well-being, Social support in educational settings, Scale development

¹ Asst. Prof., Agri Ibrahim Cecen University, Patnos Social Work College, Department of Social Work, shuhuseyindgn@mail.com, 
<https://orcid.org/0000-0002-0375-8437>

² Asst. Prof., Hakkari University, Health Services Vocational School, Child Care and Youth Services, resulduran@hakkari.edu.tr 
<https://orcid.org/0000-0002-7149-834X>

GİRİŞ

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı aracılığıyla kasıtlı olarak istendik yönde değişiklik meydana getirme ve değerli olan bir şeyin kasıtlı bir biçimde etik açıdan kabul edilebilir bir şekilde aktarılma sürecidir (Matheson, 2014). Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve tutum kazanarak topluma katkıda bulunmalarını sağlayan dinamik bir süreçtir (Şahin & Şahin, 2020). Bu süreç, yalnızca akademik bilgi aktarımını değil, aynı zamanda bireylerin sosyal, duygusal ve psikolojik gelişimlerini de desteklemeyi amaçlar (Yüce, 2023). Bu süreç, bireylerin sosyal becerilerini geliştirmelerine, toplumsal hayata uyum sağlamalarına ve meslek yaşamlarına hazırlanırken sorumluluk duygusu kazanmalarına yardımcı olur (Hasanuddin vd., 2023). Eğitimin toplumsal işlevi göz önüne alındığında, eğitim kurumlarının işleyişinde ve bu süreçte yer alan bireylerin karşılaştıkları sorunların çözümü, eğitimin niteliğini artıran önemli bir unsur olarak karşımıza çıkar (Can & Kılıç, 2019).

Sosyal hizmet, bireylerin ve toplulukların refahını desteklemek amacıyla yapılandırılmış profesyonel bir disiplindir (Payne, 2020). Bu disiplin, eğitimin farklı aşamalarında önemli bir rol üstlenir ve eğitim sürecinde karşılaşılan bireysel ve toplumsal sorunların çözümüne katkı sağlar (Kelly vd., 2010). Sosyal hizmet uzmanları, eğitimin psikososyal boyutlarını ele alarak, öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerini destekler, ailelerin eğitim sürecine katılımını artırır ve eğitim personelinin karşılaştığı sorunlara çözüm önerileri sunar. Özellikle eğitim sürecinde ortaya çıkan uyum problemleri, davranış bozuklukları ve akran zorbalığı gibi sorunların çözümünde sosyal hizmet müdahaleleri kritik bir rol oynamaktadır (Sedillo-Hamann, 2022). Eğitimde yaşanan bu sorunlar, sosyal hizmet uygulamalarıyla daha sistematik bir şekilde ele alınabilir ve daha sürdürülebilir çözümler üretilebilir (Kelly vd., 2021). Eğitim sürecinde sosyal hizmetin entegrasyonu, hem öğrencilerin refahını artırmak hem de öğretmen ve ailelerin yaşadığı zorluklara yönelik müdahalede önemli bir araçtır (Babahanoğlu & Başer, 2017). Bu hizmetlerin sunulmasında, okul sosyal hizmeti kritik bir role sahiptir.

Okul sosyal hizmeti, eğitim ortamında sosyal sorunlara müdahale eden ve çözüm üreten bir alan olarak ortaya çıkmaktadır (Villarreal Sosa, 2020). Sosyal hizmet uzmanları, okullarda bireylerin akademik başarısını ve psikososyal refahını desteklemek amacıyla çalışır. Ayrıca öğrencilerin davranışsal, duygusal ve sosyal sorunları ile başa çıkmada okul sosyal hizmetinin rolü büyüktür (Sedillo-Hamann, 2022). Aynı zamanda, ailelerin ve okul personelinin eğitim sürecindeki rollerini güçlendirmek için de rehberlik sağlar (Babahanoğlu & Başer, 2017). Okul sosyal hizmeti, öğrenci başarısını arttırmaya, okul iklimini iyileştirmeye ve öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik kapsamlı bir yaklaşım sunar (Forenza & Eckhardt, 2020). Bu çerçevede, okul sosyal hizmeti, eğitim sürecinde karşılaşılan çok yönlü sorunlara yönelik bütüncül çözümler üretir ve eğitim sisteminin sosyal desteğini güçlendirir (Özbesler & Duyan, 2010).

Eğitim-öğretim sürecinde, mevzuat, kurum yönetimi, çalışanlar, aileler ve öğrencilerden kaynaklanan çeşitli sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, mevzuatın ve müfredatın uygulanmasında yaşanan zorluklar, kurum yönetimi, veli (aile), öğrenci davranışları, denetim ve rehberlik alanındaki eksiklikler ve fiziksel imkanlarla ilgili sorunlar yaygındır (Can & Kılıç, 2019). Kurum yönetiminden kaynaklanan sorunlar arasında, okulun fiziki şartlarının iyileştirilmesinde yaşanan zorluklar, finansal sıkıntılar, kalifiye personel eksikliği ve yönetimin talepleri göz ardı etmesi gibi durumlar yer almaktadır (Zayimoğlu Öztürk vd., 2016; Kurban & Kazak, 2023). Aile kaynaklı sorunlar ise, ailelerin ilgisizliği, öğrenciyi uygun şekilde yönlendirememesi, gerçekçi olmayan beklentiler, okul etkinliklerine katılım göstermemeleri ve yanlış tutumlar sergilemeleri olarak sıralanabilir (Çobanoğlu vd., 2020). Öğrencilerden kaynaklanan problemler ise uyum sorunları, davranış bozuklukları (ağlama, bağırma, istismar, şiddet, akran zorbalığı gibi), ilgi eksikliği, öğrenme güçlükleri ve duygusal problemler (stres, kaygı, depresyon vb.) ile bağımlılıklar şeklinde ortaya çıkmaktadır (Saribaş & Babadağ, 2015; Avcı, 2019). Çalışanlardan (öğretmen ve yönetici dışındaki okul personeli) kaynaklanan sorunlar ise iş yükü, zaman baskısı, iletişim sorunları, çalışma koşullarındaki sıkıntılar ve moral-motivasyon eksikliği olarak tanımlanmıştır. Rehberlik alanında yaşanan sorunlar arasında ise yetersiz finansal kaynaklar, ebeveyn-öğrenci-yönetici arasında iletişim eksikliği, işbirliği yetersizliği ve öğrenci gelişimi ile başa çıkmada zorluklar yer almaktadır (Can & Kılıç, 2019). Bu sorunlarla karşılaşan öğretmenler, kendilerini genellikle tükenmiş ve çaresiz hissettiklerini ifade etmektedir. Öğretmenler, bu sorunlarla başa çıkmada ödül-ceza yöntemleri, görmezden gelme ve göz teması kurma gibi stratejiler uygulamaktadır (Güder vd., 2018). Bu sorunların etkin bir şekilde ele alınabilmesi için eğitim kurumlarında sosyal hizmet müdahalelerine duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Literatürde, eğitim ortamlarında sosyal hizmet ihtiyacını belirleyen temel bileşenler arasında öğrenci destek hizmetleri, aile ve okul iş birliği ile okul ortamı ve güvenlik gibi faktörler öne çıkmaktadır (Kelly vd., 2010; Villarreal Sosa, 2020). Öğrenci destek hizmetleri kapsamında, öğrencilerin psikososyal ve ekonomik destek ihtiyacı, akademik başarılarını etkileyen sosyal faktörler ve okul terki riski gibi konular ele alınmaktadır (Forenza & Eckhardt, 2020). Özellikle dezavantajlı gruplar için sosyal hizmet desteğinin sağlanması, eğitimde fırsat eşitliğinin güçlendirilmesine katkı sunmaktadır. Aile ve okul iş birliği, öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılımını teşvik etmek, aile destek mekanizmalarını güçlendirmek ve sosyal hizmet ile eğitim sisteminin entegrasyonunu sağlamak açısından kritik bir rol oynamaktadır (Özbesler & Duyan, 2010; Babahanoğlu & Başer, 2017). Ailelerin çocuklarının eğitime yönelik tutumları, ebeveynlerin destek mekanizmalarına erişimi ve okul-

aile iş birliğini artıracak sosyal hizmet uygulamaları, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini doğrudan etkilemektedir. Okul ortamı ve güvenlik ise, öğrencilerin fiziksel ve psikolojik iyi oluşlarını doğrudan etkileyen bir unsur olarak görülmekte; zorbalık, şiddet, madde bağımlılığı, ihmal ve istismar gibi risk faktörlerine karşı sosyal hizmet müdahalelerinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Sedillo-Hamann, 2022; Kelly vd., 2021). Öğrencilerin kendilerini güvende hissettiği ve desteklendiği bir okul ortamı oluşturmak, akademik başarılarının yanı sıra psikososyal gelişimlerini de olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda, eğitim kurumlarında sosyal hizmet ihtiyacını belirlemek, bu alanlarda etkili politikalar ve uygulamalar geliştirmek açısından büyük önem taşımaktadır. Eğitim sistemine entegre edilecek sosyal hizmet modelleri, öğrenci, öğretmen ve ailelerin karşılaştığı sorunlara yönelik daha sistematik ve sürdürülebilir çözümler sunabilir.

Literatürde, eğitim süreçlerinde öğrenci sorunlarını tespit etmeye yönelik çeşitli ölçek çalışmaları bulunmaktadır. Örneğin, “Sınıf Öğretmeni Görüşlerine Göre Sınıf İçi Öğrenci Davranışlarını Belirleme Ölçeği” öğrencilerin olumlu ve istenmeyen davranışlarını değerlendirmeye odaklanırken (Arslantaş & Çelebi, 2021), “Üniversite Öğrencilerine Yönelik Uyum Sorunları Ölçeği” öğrencilerin okula adaptasyon zorluklarını ölçmektedir (Topuzoğlu vd., 2021). “Akran Zorbalığı Ölçeği” öğrenciler arasındaki zorbalık olaylarını incelerken (Kutlu & Aydın, 2010), “Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği” öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Totan & Kabasakal, 2013). Ayrıca, “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği” sınıf içerisindeki davranış düzenleme, öz düzenleme ve sosyal becerilere odaklanmakta (Sezgin & Demiriz, 2016) ve “Öğrenme Güçlüğü Belirleme Aracı” ilkökul öğrencilerinde öğrenme güçlüğü açısından riskli olanları belirlemede kullanılmaktadır (Taşlıbeyaz, 2021). Bu ölçekler, öğrenci sorunlarının farklı yönlerini ele almış ancak sosyal hizmet perspektifinden öğrenci sorunlarına odaklanan bir ölçek henüz geliştirilmemiştir.

Bu eksikliği gidermek adına geliştirilen “Eğitimde Sosyal Hizmet İhtiyacı Ölçeği”, eğitimde sosyal hizmet uygulamalarının öğrencilerin yaşadığı sorunlara yönelik etkinliğini değerlendirmeyi hedefleyen ilk çalışmalardan biridir. Eğitim-öğretim sürecinde yaşanan sorunlar zamanla değişiklik gösterdiği için bu sorunların belirlenmesi, eğitimin kalitesini artırmak açısından kritik bir önem taşımaktadır. Öğrencilerin günlük yaşamlarını, akademik başarılarını ve genel sağlıklarını olumsuz etkileyen bu sorunların tespit edilmesi, müdahalelerin hedefe daha fazla yönelik olmasını sağlayacaktır. Günümüzde hızla değişen öğrenci sorunlarına yönelik yeni yaklaşımların geliştirilmesi gerekmekte ve bu bağlamda sosyal hizmet uygulamalarının eğitim ortamlarına entegrasyonu önem kazanmaktadır. ESHİÖ, eğitim kurumlarındaki sosyal hizmet ihtiyaçlarını ölçmek ve bu ihtiyaçlara yönelik uygun müdahalelerin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiş kapsamlı bir ölçek aracıdır. Bu ölçek, öğretmenlerin eğitim ortamındaki sosyal hizmet ihtiyaçlarını anlamayı ve sosyal hizmet temelli müdahalelerin etkinliğini değerlendirmeyi hedeflemektedir. Ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği, eğitimde sosyal hizmetin daha etkin kullanılmasına yönelik stratejiler geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Sonuç olarak, bu çalışma, sosyal hizmetin eğitim süreçlerine entegrasyonunu değerlendirerek, öğrenci sorunlarına daha etkili müdahaleler yapılmasını amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Tipi

Bu çalışma, eğitimde sosyal hizmetin ihtiyacını değerlendirmek amacıyla bir ölçeğin geliştirilmesini hedefleyen metodolojik bir araştırmadır. Metodolojik araştırmalar, ölçüm araçlarının geçerlik ve güvenilirlik analizlerini içeren çalışmalar olup, geliştirilen testlerin bilimsel geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamayı amaçlar (Manterola vd., 2018). Bu yaklaşımla, bilimsel açıdan doğrulanmış ve tutarlı bir biçimde eğitim alanında sosyal hizmetin ihtiyacını ölçmeyi hedefleyen bir araç geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örneklem grubunu, 18 yaş ve üzeri 640 okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni (1. sınıftan 12. sınıfa kadar) oluşturmaktadır. Katılımcıların 307’si kadın (%47,97), 333’ü ise erkek (%52,03) olarak kaydedilmiştir. Yaş ortalaması 32,81 olan katılımcılar arasında en genç kişi 18, en yaşlı kişi ise 48 yaşındadır. Katılımcıların medeni durumları değerlendirildiğinde, 327’sinin bekâr (%51,09), 265’inin evli (%41,41) ve 48’inin boşanmış (%7,5) olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyine bakıldığında, katılımcıların 506’sı lisans mezunu (%79,06) ve 134’ü yüksek lisans veya doktora yapmış (%20,94) öğretmenlerden oluşmaktadır.

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Bu araştırmada kullanılan ölçeğin geliştirilme süreci, bir dizi temel aşama üzerinden yürütülmüştür. İlk aşamada, eğitim alanındaki sosyal hizmet uygulamalarına ilişkin geniş kapsamlı bir literatür incelemesi yapılmış ve bireylerin görev yaptıkları kurumların sosyal hizmet alanına uygunluğunu değerlendiren 22 madde belirlenmiştir. İkinci aşamada, bu maddeler dil açısından iki Türkçe uzmanına gönderilmiş ve ifadeler üzerinde gerekli dilsel düzenlemeler yapılmıştır. Üçüncü aşamada, konu uzmanlarının görüşlerine başvurularak kapsam geçerliliği değerlendirilmiş ve bazı düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, farklı üniversitelerin sosyal hizmet

bölümlerinde görev yapan 8 öğretim üyesine (3 profesör, 2 doçent, 3 doktor öğretim üyesi) e-posta yoluyla uzman görüş formu paylaşılarak görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca mailin içeriğinde çalışma ile ilgili kapsamlı bir içeriğe de yer verilerek olası soru işaretlerinin giderilmesi hedeflenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan madde havuzu üzerinde güncellemeye gidilerek 3 soru silinmiş ve 1 yeni soru eklenmiştir. Bu haliyle havuzdaki soru sayısı 20 olarak netleştirilmiştir. Dördüncü aşamada, pilot uygulama kapsamında 90 katılımcıya ulaşılmış ve elde edilen veriler güvenirlik analizinin yapılması amacıyla SPSS 27.0 paket programına aktarılmıştır. Pilot testin sonuçlarına göre iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) 0,95 olarak bulunmuştur. Beşinci aşamada ana veri toplama sürecine geçilerek toplam 640 katılımcıya ulaşılmıştır. Elde edilen veriler, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı (0,974) kullanılarak örneklem büyüklüğünün uygun olduğu belirlenmiştir. Son aşamada, ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenirliği doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizleri ile test edilmiş, Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu aşamaların sonucunda, 16 maddelik, 2 adet ters soru içeren (Madde 3, Madde 16), 5'li likert tipi bir ölçme aracı olan "Eğitimde Sosyal Hizmet İhtiyacı Ölçeği (ESHİÖ)" geliştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama aşamasına geçilmeden önce, pilot uygulama da dâhil olmak üzere, araştırmanın etik kurallara uygunluğunu teyit etmek amacıyla Muş Alparslan Üniversitesi Etik Kurulu'na başvuru yapılmış ve 05.01.2024 tarihinde, 124856 sayılı etik onay alınmıştır. Etik onayın ardından, pilot çalışma için İstanbul, Ankara, Mardin, Ağrı, Muş illerinde yüz yüze veri toplama yöntemi tercih edilerek toplamda 90 katılımcıya ulaşılmıştır. Bu sürecin ardından elde edilen veriler SPSS programına aktararak pilot uygulama sonuçlandırılmıştır.

Araştırmanın ana uygulama aşamasında ise, hazırlanan ölçme aracı Google Form platformuna yüklenmiş ve ankete erişimi sağlayan bir bağlantı linki oluşturulmuştur. Bu link, araştırmacılar tarafından Türkiye'nin 7 farklı coğrafi bölgesindeki katılımcılara iletilmiş ve anketi tamamlamaları sağlanmıştır. Araştırmacılar ayrıca sosyal medya platformları (Instagram, WhatsApp, Facebook) aracılığıyla da paylaşım yaparak daha fazla gönüllü katılımcının sürece katılmasını sağlamışlardır. Son aşamada, eksik veya hatalı doldurulan 15 anket elimine edilerek, veri toplama süreci 640 katılımcı ile tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, düzenlemelerin ardından SPSS 27.0 programına aktarılmış ve analizler için gerekli formata getirilmiştir. Ölçeğin güvenirliğini değerlendirmek amacıyla ilk olarak Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Yapı geçerliliğini incelemek üzere ise Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA sırasında, KMO ve Bartlett's Testi gibi istatistiksel ölçütler kullanılarak verilerin uygunluğu değerlendirilmiştir ve veriler faktör analizine tabi tutulmuştur. DFA için ise veriler AMOS 24.0 programına aktarılmış ve modelin uygunluk değerleri test edilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde "Eğitimde Sosyal Hizmet İhtiyacı Ölçeği" ile ilgili gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik analizlerine yer verilmiştir.

Geçerlik

Açıklayıcı Faktör Analizi

Bu çalışmada, eğitimde sosyal hizmetin ihtiyacını ölçmeye yönelik geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için AFA uygulanmıştır. İlk olarak, verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO katsayısı hesaplanmış ve bu değer 0,974 olarak elde edilmiştir. Bu değer 1'e yakın olması, faktör analizine uygun veri yapısına ve yeterli örneklem büyüklüğüne işaret etmektedir (Hair vd., 1995; Tabachnick vd., 2013). Ayrıca, Bartlett's Testi sonucunda ki-kare değeri anlamlı bulunmuş ($\chi^2=10568,782$, $p < 0,001$) ve bu sonuç, veriler arasında yeterli korelasyon olduğunu ve faktör analizine elverişli olduğunu göstermiştir.

Tablo 1.

Ölçeğin Faktör Yapısı ve Yük Değerleri

Madde No	Yeni Madde No	Faktör Yükleri	Madde No	Yeni Madde No	Faktör Yükleri	Madde No	Yeni Madde No	Faktör Yükleri
18	1	0,829	6	7	0,841	12	13	0,837
1	2	0,787	7	8	0,817	13	14	0,883
2	3	0,822	8	9	0,854	14	15	0,882
3	4	0,725	9	10	0,886	15	16	0,824
4	5	0,856	20	11	0,791			
5	6	0,809	10	12	0,885			

*Çıkarma Yöntemi: Maximum Likelihood

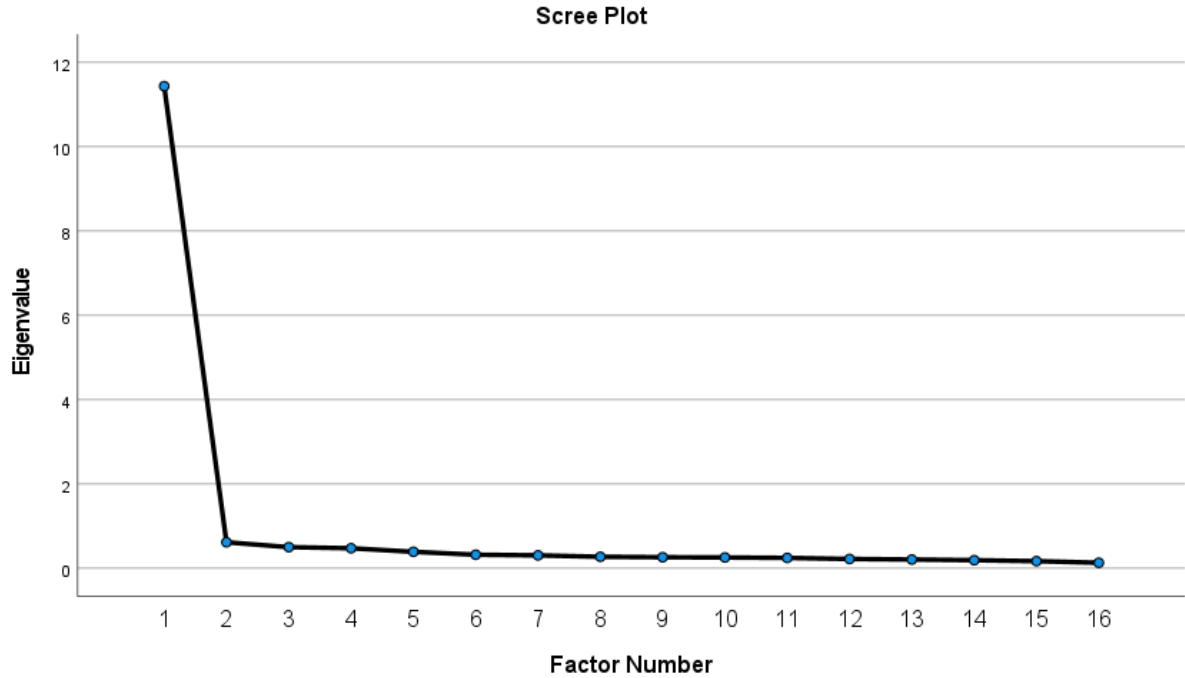
Faktör analizinde kullanılan yöntem "Maximum Likelihood" (En Yüksek Olabilirlik) olmuştur. Bu yöntem, verilerin normal dağılım gösterdiği varsayımına dayanarak çalışır ve diğer yöntemlere kıyasla daha güçlü istatistiksel tahminler sağlar (Jöreskog, 1969). Yapılan analiz sonucunda, ölçeği oluşturan 16 maddenin tamamının tek bir faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu faktörün Eigen Value (Öz değer) değeri 11,435 olup, tüm maddelerin eğitimde sosyal hizmetin ihtiyacını ölçtüğünü göstermektedir. Maddelerin faktör yüklerinin 0,725 ile 0,886 arasında değiştiği ve bu değerlerin yeterli düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 1). Analiz sonuçları, ölçeğin tek faktörlü yapısının eğitimde sosyal hizmetin ihtiyacını kapsamlı bir şekilde ölçtüğünü ortaya koymuştur.

Tablo 2.

Açıklanan Toplam Varyans Değerleri

Madde	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri		
	Toplam	Varyans (%)	Kümülatif (%)	Toplam	Varyans (%)	Kümülatif (%)
Madde 1	11,435	71,468	71,468	11,131	69,569	69,569
Madde 2	0,617	3,856	75,323			
Madde 3	0,501	3,131	78,454			
Madde 4	0,475	2,968	81,422			
Madde 5	0,390	2,440	83,862			
Madde 6	0,321	0,007	85,868			
Madde 7	0,306	1,914	87,782			
Madde 8	0,273	1,703	89,485			
Madde 9	0,262	1,635	91,120			
Madde 10	0,256	1,600	92,720			
Madde 11	0,246	1,537	94,257			
Madde 12	0,220	1,378	95,635			
Madde 13	0,208	1,297	96,932			
Madde 14	0,191	1,195	98,127			
Madde 15	0,169	1,056	99,183			
Madde 16	0,131	0,817	100,00			

Açıklanan toplam varyans oranı %71,468 olarak hesaplanmış ve bu oran, ölçeğin eğitimde sosyal hizmetin ihtiyacını ölçme konusunda yeterli düzeyde açıklayıcılığa sahip olduğunu göstermektedir (Tablo 2). Bu bulgular, ölçeğin eğitimde sosyal hizmetin ihtiyacını değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, ölçeğin tek boyutlu yapısı yamaç grafiği ile de desteklenmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Ölçeğin faktör yapısına ilişkin yamaç grafiği

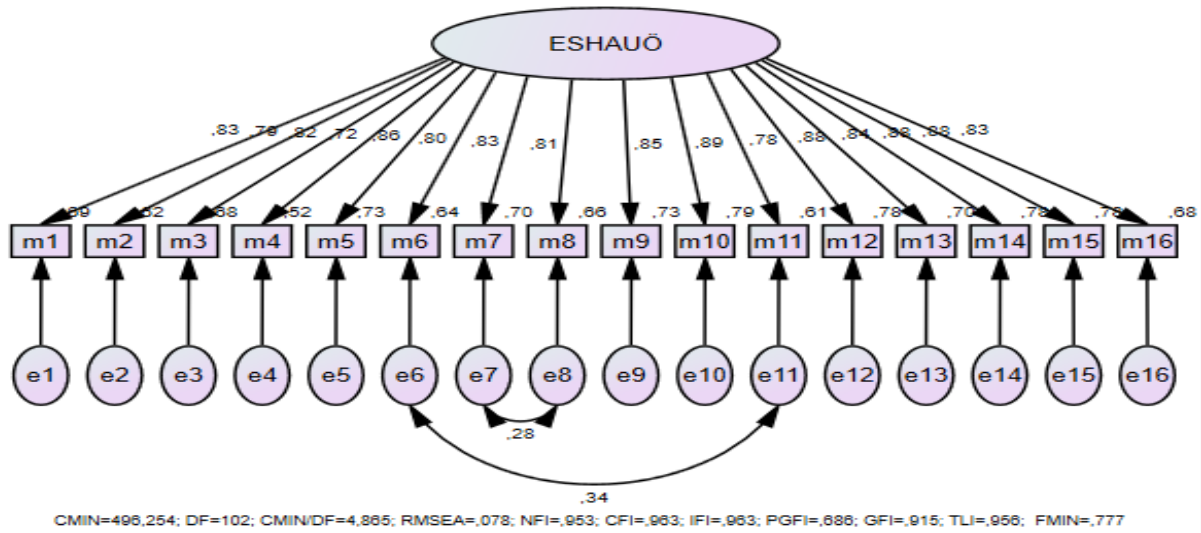
Şekil 1'de sunulan yamaç grafiğinden de anlaşılabileceği gibi, 16 maddelik ölçek için yalnızca bir faktörün özdeğeri 1'in üzerinde çıkmış ve bu faktör diğerlerinden belirgin bir şekilde ayrılmıştır. Birinci faktörün özdeğeri

yaklaşık olarak 11,435 olarak hesaplanmıştır. Yamaç grafiği, ölçek için en uygun çözümün tek faktörlü bir yapı olduğunu göstermekte ve bu durum eğitimde sosyal hizmetin ihtiyacını tek bir boyutta başarılı bir şekilde ölçüldüğünü desteklemektedir.

Açımlayıcı Faktör Analizi'nin model uyumu değerlendirilmiş ve Goodness-of-fit testi uygulanmıştır. Test sonucunda ki-kare değeri ($\chi^2=610,041$, $p < 0,001$) olarak elde edilmiş ve bu değer anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar, modelin verilerle iyi bir uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Anderson & Gerbing, 1984). Bu bağlamda, ölçeğin tek faktörlü yapısının eğitimde sosyal hizmetin ihtiyacını yeterli düzeyde yansıttığı söylenebilir. Sonuç olarak, modelin verilerle uyumlu olduğu ve ölçeğin maddelerinin ölçmekte olduğu yapıyla tutarlı bir şekilde örtüştüğü anlaşılmaktadır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bu araştırmada, eğitimde sosyal hizmetin ihtiyacını ölçmeye yönelik 16 maddelik ölçeğin tek faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla AMOS programı kullanılarak DFA gerçekleştirilmiştir. Şekil 2'de sunulan modele göre, maddelerin faktör yüklerinin 0,50'nin üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Faktör yüklerinin bu düzeyde olması, maddelerin ilgili faktörle güçlü bir bağ kurduğunu ve ölçeğin amacına uygun çalıştığını göstermektedir (Koyuncu & Kılıç, 2019). Bu durum, eğitimde sosyal hizmetin ihtiyacının tek bir faktör altında başarıyla ölçüldüğünü desteklemektedir. Ayrıca, modelde maddelere ait hata terimleri (e1-e16) genel olarak düşük seviyelerde kalmakta ve modelin uyumunu olumsuz yönde etkilememektedir. Madde 9 ile Madde 10 arasındaki hata terimi korelasyonu 0,28; Madde 6 ile Madde 11 arasındaki korelasyon ise 0,34 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler, söz konusu maddeler arasında bir miktar ortak varyans olabileceğine ve birbirine daha yakın kavramları ölçüyor olabileceğine işaret etmektedir.



Şekil 2. DFA faktör yük değerleri

Modelin genel uyumunu değerlendirmek amacıyla çeşitli uyum iyiliği indeksleri kullanılmıştır. Model-veri uyumunun yeterli kabul edilmesi için χ^2/sd , RMSEA, NFI, CFI, IFI, PGFI, GFI, TLI, FMIN gibi bazı uyum indekslerinin belirli eşik değerlerini karşılaması gerekmektedir (Koyuncu & Kılıç, 2019). Yapılan analizler sonucunda, uyum indeksleri sırasıyla $\chi^2/sd=4,865$; RMSEA=0,078; NFI=0,953; CFI=0,963; IFI=0,963; PGFI=0,686; GFI=0,915; TLI=0,956; FMIN=0,777 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, doğrulayıcı faktör analizi açısından yeterli bir uyumu göstermekte olup, modelin eğitimde sosyal hizmetin ihtiyacını tek faktör altında başarılı bir şekilde ölçtüğünü doğrulamaktadır.

Güvenirlilik

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonucunda, Cronbach's Alpha katsayısı 0,973 olarak bulunmuştur. Cronbach's Alpha, ölçeğin iç tutarlılığını ve maddelerinin birbirleriyle ne derece uyumlu olduğunu ölçen bir güvenilirlik göstergesidir (Vaske vd., 2017). Genelde 0,70 ve üzeri değerler kabul edilebilir bir güvenilirlik düzeyi olarak kabul edilirken, 0,90 ve üzerindeki değerler yüksek güvenilirlik olarak değerlendirilir. Bu çerçevede, elde edilen 0,973'lük Cronbach's Alpha katsayısı, ölçeğin son derece güvenilir olduğunu ve maddelerin güçlü bir iç tutarlılık sergilediğini göstermektedir. Bu sonuç, ölçeğin eğitimde sosyal hizmetin ihtiyaç uygunluğunu güvenilir bir şekilde ölçtüğünü ve maddeler arasındaki uyumun oldukça yüksek olduğunu desteklemektedir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada geliştirilen “Eğitimde Sosyal Hizmet İhtiyacı Ölçeği”, eğitim ortamlarında sosyal hizmet ihtiyacını değerlendirmeye yönelik önemli bir araç olarak literatüre katkı sunmaktadır. Bu ölçek 16 sorudan ve 2 ters soru içeren 5’li likert tipinden oluşmaktadır. Ölçeğin değerlendirmesi tam puan üzerinden gerçekleştirilmekte, yüksek puan ilgili kurumdaki sosyal hizmet ihtiyacını vurgulamaktadır. Yapılan analizler, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik açısından yeterli olduğunu göstermektedir. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçlarına göre, KMO katsayısının yüksek olması, örneklemin faktör analizine uygun olduğunu ve ölçeğin yapı geçerliliğine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, Bartlett’s Testi’nin anlamlı sonuçları, veriler arasında yeterli düzeyde korelasyon olduğunu ve faktör analizine elverişli bir yapı bulunduğunu göstermektedir. Tek faktörlü yapının Eigen değeri ve açıklanan varyans oranı, ölçeğin eğitimde sosyal hizmet ihtiyacını başarılı bir şekilde ölçtüğünü desteklemektedir.

Ölçeğin faktör yapısının doğrulanması amacıyla gerçekleştirilen Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) bulguları da ölçeğin tek faktörlü yapısının güçlü olduğunu doğrulamaktadır. Faktör yüklerinin tamamının yeterli düzeyde olması, ölçek maddelerinin ilgili yapıyı başarıyla ölçtüğünü göstermektedir. Ayrıca, modelin uyum iyiliği indekslerinin yeterli düzeyde olması, ölçeğin model-veri uyumunun iyi olduğunu desteklemektedir. Bu bulgular, eğitimde sosyal hizmetin ihtiyacını tek bir yapı altında ölçen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde, sosyal hizmet ihtiyacının eğitim ortamlarındaki farklı boyutlarını kapsayacak şekilde belirli bir teorik çerçeve oluşturulmuş ve madde yazımı bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Ancak, sosyal hizmet ihtiyacının eğitim bağlamındaki çok yönlü doğası nedeniyle, ölçeğin faktör yapısını belirlemede veri odaklı bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu doğrultuda, önceden belirlenen teorik boyutların net bir şekilde ayrılmadığı gözlemlenmiş ve veri tarafından desteklenen en iyi modeli belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Ayrıca, Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) sürecinde ters maddelerin faktör yükleri incelenmiş ve model uyumu üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Ölçek maddeleri incelendiğinde, öğrenci refahı, okulda sosyal hizmet ihtiyacı, okul ortamı ve destekleyici hizmetler gibi bazı potansiyel alt boyutlar belirginleşmiş olsa da, faktör analizleri bu boyutların ayrı yapılar olarak ele alınmasını desteklememiştir. Alternatif çok boyutlu modeller test edilmesine rağmen, uyum indeksleri açısından en iyi sonucu veren modelin tek faktörlü yapı olduğu görülmüştür. Bu bulgu, eğitim kurumlarındaki sosyal hizmet ihtiyacının bütüncül bir şekilde algılandığını ve tek bir boyut altında değerlendirilmesinin ölçme açısından daha uygun olduğunu göstermektedir. Ancak, ilerleyen çalışmalarda ölçeğin farklı örneklemeler üzerinde test edilmesi ve olası boyut yapılarının yeniden değerlendirilmesi önerilmektedir.

Güvenirlik analizlerinde elde edilen Cronbach’s Alpha değeri, ölçeğin yüksek bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Bu değer, ölçeğin eğitim kurumlarındaki sosyal hizmet ihtiyacını güvenilir bir şekilde ölçtüğünü ve maddeler arasındaki güçlü içsel uyumu doğrulamaktadır. Literatürde yer alan benzer ölçeklerde de bu düzeyde yüksek bir güvenilirlik katsayısı kabul edilmektedir. Dolayısıyla, bu ölçek, geçerlik ve güvenilirlik açısından literatürdeki benzer çalışmalarla karşılaştırıldığında oldukça başarılı sonuçlar sunmaktadır. “Eğitimde Sosyal Hizmet İhtiyacı Ölçeği”, eğitim kurumlarındaki sosyal hizmet ihtiyacını değerlendirmede geniş bir uygulama alanına sahiptir. Öğretmenler, yöneticiler ve diğer eğitim çalışanları tarafından öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal sorunlarına yönelik sosyal hizmet ihtiyacının belirlenmesinde kullanılabilir.

Literatürde, eğitim süreçlerinde öğrenci sorunlarını belirlemeye yönelik çeşitli ölçek çalışmaları mevcuttur. Örneğin, “Sınıf Öğretmeni Görüşlerine Göre Sınıf İçi Öğrenci Davranışlarını Belirleme Ölçeği”, sınıf ortamındaki olumlu ve olumsuz öğrenci davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılır (Arslantaş & Çelebi, 2021). “Üniversite Öğrencilerine Yönelik Uyum Sorunları Ölçeği”, üniversite öğrencilerinin akademik hayata adaptasyon sürecinde karşılaştıkları zorlukları ölçmektedir (Topuzoğlu vd., 2021). “Akran Zorbalığı Ölçeği”, öğrenciler arasındaki zorbalık olaylarını analiz etmeyi hedeflerken (Kutlu ve Aydın, 2010), “Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği”, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine odaklanmaktadır (Totan & Kabasakal, 2013). Bunun yanında, “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği”, sınıf içinde davranış düzenleme, öz düzenleme ve sosyal becerileri ölçmeyi amaçlamaktadır (Sezgin & Demiriz, 2016). “Öğrenme Güçlüğü Belirleme Aracı” ise ilkokul öğrencileri arasında öğrenme güçlüğü riski taşıyan bireyleri tespit etmek için geliştirilmiş bir ölçme aracıdır (Taşlıbeyaz, 2021). Bu ölçekler, öğrencilerin davranışsal ve akademik sorunlarını ele alsa da, çoğunlukla bireysel problemlere odaklanmaktadır. Ancak, eğitimde sosyal hizmet perspektifi yalnızca bireysel sorunları değil, aynı zamanda toplumsal, ailevi ve çevresel faktörlerin öğrenciler üzerindeki etkilerini de ele almayı gerektirir. Mevcut ölçekler, sosyal dışlanma, yoksulluk, ailevi sorunlar gibi daha geniş kapsamlı ihtiyaçlara yönelik sosyal hizmet uygulamalarını yeterince değerlendirmemektedir. Bu bağlamda, “Eğitimde Sosyal Hizmet İhtiyacı Ölçeği”, öğrenci sorunlarına sosyal hizmet perspektifinden yaklaşan ilk ölçeklerden biri olarak bu alandaki önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Bu ölçek, öğrencilerin sadece bireysel gelişimlerini değil, aynı zamanda okul, aile ve toplumsal bağlamda yaşanan sorunlara yönelik sosyal hizmet temelli müdahalelerin ne kadar gerekli olduğunu değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle, diğer ölçeklerden farklı olarak, öğrencilerin sorunlarını daha

kapsamlı ve çok boyutlu bir yaklaşımla ele almakta ve sosyal hizmetin eğitim sürecine entegrasyonunun gerekliliğini vurgulamaktadır.

“Eğitimde Sosyal Hizmet İhtiyacı Ölçeği”, geniş bir uygulama alanına sahiptir ve eğitim kurumlarındaki sosyal hizmet ihtiyacını değerlendirmek için etkili bir araç olarak kullanılabilir. Ölçek, öğretmenler, yöneticiler ve diğer eğitim çalışanları tarafından, öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal sorunlarına yönelik sosyal hizmet desteğinin ne ölçüde gerekli olduğunu belirlemek amacıyla uygulanabilir. Ayrıca, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel yapıya sahip okullarda kullanılabilecek esnek bir yapıya sahiptir. Eğitim politikalarını şekillendirmek ve sosyal hizmet müdahalelerinin etkili olduğu alanları belirlemek isteyen araştırmacılar ve politika yapıcılar için de yol gösterici olacaktır. Ölçek, eğitimde sosyal hizmet uygulamalarını optimize etmek, risk altındaki öğrencilerin sorunlarını erken aşamada tespit etmek ve bu sorunlara yönelik müdahaleler geliştirmek için rehber niteliğinde kullanılabilir.

Sonuç olarak, bu çalışma ile geliştirilen ölçek, eğitim kurumlarındaki sosyal hizmet ihtiyacını değerlendirmek için etkili bir araç olarak kabul edilebilir. Ölçeğin hem geçerlik hem de güvenirlik açısından sağlam temellere dayanıyor olması, eğitimde sosyal hizmetin ihtiyacının ölçülmesinde önemli bir katkı sunmaktadır. Ayrıca, ölçeğin yalnızca öğretmenlerin görüşlerini değil, öğrencilerin ve diğer paydaşların ihtiyaçlarını da belirleyecek şekilde genişletilmesi literatüre değerli katkılar sağlayabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, eğitimde sosyal hizmetin ihtiyacını değerlendiren bir ölçek geliştirme çalışması olarak literatüre önemli bir katkı sunmuştur. Geliştirilen ölçek, hem yapı geçerliliği hem de güvenirlik testlerinden başarıyla geçmiş ve eğitim süreçlerinde sosyal hizmet ihtiyacını kapsamlı bir şekilde ölçen bir araç haline gelmiştir. Tek faktörlü yapının Eigen değeri ve varyans açıklama oranı, ölçeğin bu alandaki gereksinimleri etkili bir şekilde belirlediğini göstermektedir. Bu ölçek, öğretmenler, yöneticiler, eğitim çalışanları ve politika yapıcılar tarafından, öğrencilerin sosyal hizmet ihtiyacını belirlemek amacıyla kullanılabilir.

Çalışmada ulaşılan bulgular, sosyal hizmet uygulamalarının eğitim kurumlarında daha geniş bir şekilde yer alması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrenci refahını, sosyal uyumunu ve eğitimde karşılaşılan çeşitli sorunları çözmeye yönelik hizmetlerin etkili bir şekilde değerlendirilmesi için bu tür ölçeklerin kullanımı gereklidir. Eğitim kurumlarında sosyal hizmetin etkinliğini ölçmek ve bu hizmetlerin gereksinimlerini belirlemek, hem politika yapıcılar hem de uygulayıcılar için stratejik önem taşımaktadır.

Öneriler:

- Bu çalışmada, sosyal hizmet ihtiyacını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ancak, ölçeğin geçerliliğini ve güvenirliğini arttırmak için farklı eğitim düzeylerinde (ilköğretim, lise, üniversite) de test edilmesi önerilmektedir.
- Ölçek farklı eğitim kurumlarında uygulanabilir. Devlet okulları ve özel okullar arasındaki sosyal hizmet ihtiyacı farklılıklarının incelenmesi için ölçeğin her iki türdeki eğitim kurumlarında uygulanması önerilmektedir. Bunun yanı sıra, mesleki ve teknik eğitim kurumlarında sosyal hizmet ihtiyacının nasıl şekillendiği araştırılabilir.
- Gelecek çalışmalarda, yalnızca öğretmenlerin değil, öğrencilerin ve ailelerin de sosyal hizmet ihtiyaçlarına yönelik geri bildirimleri alınarak ölçeğin kapsamının genişletilmesi önerilmektedir.
- Ölçek farklı gruplara uygulanarak geçerliliği test edilebilir ve gerektiğinde belirli gruplara özgü versiyonları geliştirilebilir. Öğrenciler, idari personel ve diğer eğitim paydaşlarının görüşlerinin ayrı ayrı incelenmesi, sosyal hizmet ihtiyacının daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine katkı sağlayabilir. Böylece, eğitim ortamlarında sosyal hizmet ihtiyacı çok yönlü bir şekilde ele alınarak daha kapsamlı bir değerlendirme sağlanabilir.
- Ölçeğin, uzun süreli uygulamalarla geçerliliğinin ve güvenirliğinin test edilmesi gereklidir. Boylamsal çalışmalar, eğitimde sosyal hizmetin uzun vadeli etkilerini değerlendirmek için kullanılabilir.
- Ölçeğin farklı kültürel bağlamlarda kullanımı için geçerlilik ve güvenirlik testlerinin yapılması önerilmektedir. Farklı sosyo-kültürel gruplarda bu ölçeğin adaptasyonu, sosyal hizmet uygulamalarının yerel ihtiyaçlara ne ölçüde yanıt verdiğini gösterecektir. Alternatif faktör yapılarının test edilerek ölçeğin çok boyutlu bir yapıya dönüştürülme potansiyeli değerlendirilebilir.
- Ölçekte belirlenen sosyal hizmet ihtiyaçlarının, eğitim politikalarına ve sosyal hizmet mevzuatına nasıl entegre edilebileceği araştırılmalıdır. Eğitim kurumlarında sosyal hizmet politikalarının geliştirilmesi için ölçek bulgularının karar alıcılara sunulması önerilmektedir.

- Ölçek sonuçlarına dayalı olarak okul temelli sosyal hizmet müdahaleleri planlanabilir ve bu müdahalelerin etkinliği değerlendirilebilir. Risk gruplarının belirlenmesi ve bu gruplara yönelik özel destek programlarının geliştirilmesi sağlanabilir.

Bu çalışma, sosyal hizmetin eğitim süreçlerine entegrasyonunu değerlendiren ilk ölçeklerden biri olması açısından önemli bir yenilik sunmaktadır. Bu bağlamda, eğitimde sosyal hizmetin daha etkin kullanılmasına yönelik stratejiler geliştirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173. <https://doi.org/10.1007/BF02294170>
- Arslantaş, S., & Çelebi, C. (2021). Sınıf öğretmeni görüşlerine göre sınıf içi öğrenci davranışlarını belirleme ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(36), 2586-2604. <https://doi.org/10.26466/opus.827286>
- Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 57-80. <https://doi.org/10.35207/later.537817>
- Babahanoğlu, R., & Başer, D. (2017). Türkiye’de okul sosyal hizmetinin önemi ve gerekliliği: Konya örneği. *Journal of International Social Research*, 10(51), 650-655.
- Can, E. & Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, (Temel Eğitim), 483-519.
- Çobanoğlu, R., Yıldırım, A. & Çapa Aydın, Y. (2020). Okul öncesi eğitimin niteliğine bir bakış: Aileler, öğretmenler ve çalışma koşulları ile ilgili sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 407-430. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.1m>
- Forenza, B., & Eckhardt, B. (2020). Education, training, case, and cause: A descriptive study of school social work. *Children & Schools*, 42(2), 99-109. <https://doi.org/10.1093/cs/cdaa003>
- Güder, S. Y., Alabay, E., & Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 17(1), 414-430. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413792>
- Hair Jr, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., William, C. ve Black (1995). *Multivariate data analysis with readings*. Prentice Hall.
- Hasanuddin, S., Saori, S., Alghamdi, AA., Fahlevi, M. (2023). Influential factors on student satisfaction in high school sports education: Unravelling the roles of instructor empathy, system quality, and reputation. *Revista de psicologia del deporte*, 32(3), 29-41.
- Jöreskog, K. G. (1969). A general approach to confirmatory maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 34(2), 183-202. <https://doi.org/10.1007/BF02289343>
- Kelly, M. S., Benbenishty, R., Capp, G., Watson, K., & Astor, R. (2021). Practice in a pandemic: School social workers’ adaptations and experiences during the 2020 COVID-19 school disruptions. *Families in Society*, 102(3), 400-413. <https://doi.org/10.1177/10443894211009863>
- Kelly, M. S., Berzin, S. C., Frey, A., Alvarez, M., Shaffer, G., & O’Brien, K. (2010). The state of school social work: Findings from the national school social work survey. *School Mental Health*, 2, 132-141. <https://doi.org/10.1007/s12310-010-9034-5>
- Koyuncu, İ., & Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198). <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7665>
- Kurban, A., & Kazak, E. (2023). Özel okul öncesi eğitim kurumlarının kurulum aşamasında kurucu müdürlerin karşılaştıkları sorunlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 155-177. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1229652>
- Kutlu, F. & Aydın, G. (2010). Akran zorbalığı ölçek geliştirme ön çalışması: Kendini bildirim formu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 1-12.
- Manterola, C., Cartes-Velásquez, R., Burgos, M. E., Sanhueza, A., Otzen, T. & Mincir Group (Methodology for Research in Surgery). (2018). Development and initial validation of a scale to measure methodological quality in diagnostic accuracy studies. The mincir proposal. *International Journal of Morphology*, 36(2), 743-749.
- Matheson, D. (Ed.). (2014). *An introduction to the study of education* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203105450>
- Özbesler, C., & Duyan, V. (2010). Okul ortamlarında sosyal hizmet. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 17-25.
- Payne, M. (2020). *Modern social work theory*. Bloomsbury Publishing.
- Sarıbaş, S., & Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- Sedillo-Hamann, D. (2022). Trauma-informed restorative justice practices in schools: An opportunity for school social workers. *Children & Schools*, 44(2), 98-106. <https://doi.org/10.1093/cs/cdac004>
- Sezgin, E. & Demiriz, S. (2016). Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği’nin (ÇODDÖ) Türkçe’ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 702-718.
- Şahin, A., & Şahin, Y. (2020). Türkiye’deki Suriyeli eğitimcilerin gözünden göç ve uyum sürecinde eğitimin işlevi ve barışa katkısı. *Harran Maarif Dergisi*, 5(1), 63-87. <https://doi.org/10.22596/2020.0501.63.87>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Pearson.

- Taşlıbeyaz, H. F. (2021). *Öğrenme güçlüğü açısından risk grubunda olan öğrencilerin belirlenmesine yönelik ölçme aracı geliştirme çalışması*. [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Topuzoğlu, A., Özel, F., Altaş, Z. M., Ilgın, C., Kaya, C. & Hıdıroğlu, S. (2021) Üniversite öğrencilerine yönelik uyum sorunları ölçeğinin geliştirilmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 24(4), 513-522. <https://doi.org/10.5505/kpd.2021.94032>
- Totan, T. & Kabasakal, Z. (2013). Sosyal-Duygusal Öğrenme Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 203-224.
- Vaske, J. J., Beaman, J., & Sponarski, C. C. (2017). Rethinking internal consistency in Cronbach's alpha. *Leisure Sciences*, 39(2), 163-173. <https://doi.org/10.1080/01490400.2015.1127189>
- Villarreal Sosa, L. (2020). School resource officers and Black Lives Matter protests: It's time for school social work to take a stand. *Children & Schools*, 42(4), 203-207. <https://doi.org/10.1093/cs/cdaa025>
- Yüce, A. E. (2023). Gelişim çağındaki çocukların fiziksel, sosyal ve duygusal ihtiyaçları: Nörobilimsel bulgular ve Bertrand Russell'ın fikirlerinin karşılaştırılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 123-139. <https://doi.org/10.17244/eku.1188902>
- Zayimoğlu Öztürk, F., Kaya, N., & Durmaz, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 68-94.

ÇALIŞMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada “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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 05.01.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 124856

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1.yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuç ve Öneriler bölümlerinin hazırlanması.

Yazar 2: Giriş, Tartışma, Sonuç ve Öneriler bölümlerinin hazırlanması ve veri toplama sürecinin yürütülmesi.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

EKLER**Ek-1. Eğitimde Sosyal Hizmet İhtiyacı Ölçeği (ESHİÖ)**

No	Madde	Hiç Katlıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum	Tamamen Katlıyorum
1	Eğitim kurumumuzda çocuğun iyilik halinin korunmasına yönelik uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır.					
2	Eğitim kurumumuzda öğrencilerin maddi ihtiyaçları bulunmaktadır.					
3*	Eğitim kurumumuzda öğrencilerin gelişimi için öğrenci-öğretmen-aile iş birliğine ihtiyaç duyulmaz.					
4	Eğitim kurumumuzda öğrencilerin sorunlarına yönelik önleyici-koruyucu-tedavi edici hizmetlere ihtiyaç duyulmaktadır.					
5	Eğitim kurumumuzda şiddet, istismar, akran zorbalığı, saldırganlık, bağımlılık, madde kullanımı, suça sürüklenme gibi problemlerin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.					
6	Eğitim kurumumuzda öğrencilerin okula yönelik uyumunu azaltan sorunların belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.					
7	Eğitim kurumumuzda öğrencilerin okula devam etmeme durumlarının altında yatan etmenlerin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.					
8	Eğitim kurumumuzda öğrencilerin yaşadığı sosyal dışlanma, damgalanma gibi sosyal sorunların belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.					
9	Eğitim kurumumuzda öğrencilerin sosyal ve fiziksel çevresinde yaşadıkları sorunların belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.					
10	Eğitim kurumumuzda fırsat eşitsizliğini engellemeye yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.					
11	Eğitim kurumumuzda öğrencilerin biyopsikososyal yönden desteklenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.					
12	Eğitim kurumumuzda özel gereksinimli bireylerin sorunlarının çözülmesine ihtiyaç duyulmaktadır.					
13	Eğitim kurumumuzda öğrencilerin ailelerini destekleyici hizmetlere ihtiyaç duyulmaktadır.					
14	Eğitim kurumumuzda okul personellerini güçlendirmeye yönelik uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır.					
15	Eğitim kurumumuzun iç ve dış çevresinin öğrenci merkezli olarak değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.					
16*	Eğitim kurumumuzun niteliğini arttıracak yeni, yenilikçi ve sürdürülebilir uygulamalara ihtiyaç duyulmaz.					

*İlgili sorular ters kodlanmıştır

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 11.11.2024
Kabul Tarihi : 15.04.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1583284>



CİZRE HÜKÛMETİ İÇİN MEŞRU ZEMİNDEN ÇIKMAK: CİZRE MİRZADELERİNDEN (MİR III.) ŞEREF'İN SAHTE EVRAK KULLANMAKLA SUÇLANMASI

Ercan GÜMÜŞ¹

ÖZ

Osmanlı Devleti'nde evrakta sahtecilik vakalarına 16. yüzyıldan itibaren tesadüf edilmektedir. Kaynaklara yansıyan bu tür usulsüzlükler genellikle Divan ve Maliye kalemlerinde görevli kâtiplerce yapılmıştır. Sahteciliğin yaygın olduğu diplomatika türleri ferman ve berat gibi metinlerdir. Kâtiplerin işlediği bu suçlar farklı dönemlerde tespit edilmiş ve cezalandırma suretiyle engellenmeye çalışılmıştır. Ancak alınan tedbirler çoğu zaman işe yaramamış ve bu tür suistimallerin önü alınamamıştır.

Osmanlı Devleti'nde evrakta sahtecilik iddiasının görüldüğü yerlerden biri Cizre idi. 16. yüzyılın sonlarında hükûmet sancak statüsünde idare edilen Cizre'de Han Abdaloğullarından Mir III. Şeref ile Mir Muhammed arasında gerçekleşen hâkimiyet mücadelesinde evrakta sahtecilik suçlaması dile getirilmişti. Mir Aziz'i devirip öldüren Mir Şeref'in Osmanlı merkezinde kabul görmemesi sonucu yerine kardeşi Mir Muhammed atanmıştı. Mir III. Şeref'in ise bu durumu kabullenmeyerek başa geçmek için sahte evraklar düzenlediği iddia edilmişti. Bu dönemde Mir III. Şeref'in Dersaadet'te devlet yönetimindeki bazı görevliler vasıtasıyla iki sahte ferman düzenlettiği ileri sürülmüştü. Bunlardan ilki kardeşi Mir Muhammed'in katline dairdi. Sarı Ali adlı kâtip tarafından hazırlanan bu belgenin sahte olduğu tespit edilmişti. Ayrıca sahte belgeyi düzenleyen Kâtip Sarı Ali, eli kesilmek suretiyle cezalandırılmıştı. İkinci sahte belge ise Cizre Beyliği'nin Mir III. Şeref'e verildiği hakkındaydı. Osmanlı payitahtı her iki belgenin de sahte olduğunu ilam etmiş ve bunların bir keseye konularak mühürlenip başkente gönderilmesini istemişti. Çevre eyalet valilerine de Cizre Beyliği'nin Mir Muhammed'e verildiği sıklıkla bildirilmişti.

Bu çalışmada Cizre'de hâkimiyet mücadelesine tutuşan Han Abdaloğullarından Mir III. Şeref ile kardeşi Mir Muhammed arasındaki mücadeleden girişilen evrakta sahtecilik ve bu olgunun Osmanlı yönetimindeki tezahürleri üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Devleti, Cizre, Evrakta Sahtecilik, Mir Muhammed, Mir III. Şeref.

¹ Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, ercangumus1977@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9904-748X>. Dr. Recep Ayhan'a çalışmaya sunduğu katkılarından ötürü teşekkür ederim.

Article Type : Research Article
Date Received : 11.11.2024
Date Accepted : 15.04.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1583284>

FOR THE CIZRE GOVERNMENT TO LEAVE LEGITIMATE GROUND: THE ALLEGATION OF (MIR) SHARAF III, ONE OF THE CIZRE MIRZADES, OF USING FORGED DOCUMENTS

Ercan GÜMÜŞ¹

ABSTRACT

Cases of document forgery have been encountered in the Ottoman Empire since the 16th century. These types of irregularities reflected in the sources were generally committed by clerks working in the Divan and the Finance (Maliye) offices. The types of diplomatics in which forgery was common were texts such as decrees and warrants. These crimes committed by clerks were detected in different periods and attempts were made to prevent them through punishment. However, the measures taken were often ineffective and such abuses could not be prevented.

One of the places where allegations of document forgery were seen in the Ottoman Empire was Cizre. In the struggle for dominance between Mir Sharaf III and Mir Mohammed from the sons of Khan Abdal in Cizre, which was governed as a hukümet sanjak at the end of the 16th century, accusations of document forgery were voiced. As a result of Mir Sharaf's failure to find acceptance in the Ottoman center after he overthrew and killed Mir Aziz, his brother Mir Mohammed was appointed in his place. It was alleged that Mir Sharaf III did not accept this situation and prepared forged documents in order to come to power. During this period, it was claimed that Mir Sharaf III had two forged decrees prepared through some officials in the state administration in Dersaadet. The first of these was about the murder of his brother Mir Mohammed. This document, prepared by a clerk named Sari Ali, was determined to be forged. In addition, the clerk Sari Ali, who prepared the forged document, was punished by having his hand cut off. The second forged document was about the granting of the Cizre beylik to Mir Sharaf III. The second forged document was that the Cizre principality was given to Mir Sharaf III. The Ottoman capital declared that both documents were forged and requested that they be sealed in a purse and sent to the capital. It was frequently reported to the governors of the surrounding provinces that the principality of Cizre was given to Mir Muhammed.

This study focuses on the forgery of documents that took place in the struggle between Mir Sharaf III, a member of the sons Khan Abdal, and his brother Mir Mohammed, who were engaged in a struggle for dominance in Cizre, and the manifestations of this phenomenon in the Ottoman administration.

Keywords: Ottoman State, Cizre, Forgery of Documents, Mir Mohammed, Mir Sharaf III.

¹ Assoc. Prof. Dr., Mardin Artuklu University, Faculty of Letters, ercanqumus1977@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9904-748X>. I am grateful to Dr. Recep Ayhan for his contributions.

1. GİRİŞ

Cizre, Osmanlı idari teşkilatında "hükümet sancak" statüsüyle tanınan ve bu vasfıyla belirli imtiyazlara sahip olan yerel bir yönetim birimi olarak öne çıkmaktadır (Ayn Ali Efendi, 2021, s. 30; Kılıç, 1999, s. 125; Ünal, 2006, s. 283). Bu özel statü, Yavuz Sultan Selim döneminde Osmanlı merkezi yönetimi ile Cizre mirliği arasında tesis edilen ilişkiler çerçevesinde kurumsallaşmış ve Cizre, doğrudan merkeze bağlı olmakla birlikte özerkliği tanınmış bir idari yapı kazanmıştır (Tuncel & Özaydın, 1993, s. 38). Osmanlı-Safevî rekabetinin yoğunlaştığı bu dönemde, Ekrad ümerası olarak anılan Kürt beyleri, Safevî tehdidine karşı Osmanlı hanedanını bölgeye davet etmiş ve bu davet istimalet politikası çerçevesinde karşılık bularak merkeze bağlılıklarını beyan etmişlerdir. Bu bağlamda Osmanlı Devleti, doğu sınır bölgelerinde yer alan mahallî iktidar odaklarına vassallık esasına dayalı olarak belirli özerklikler tanımış; bu imtiyazlar arasında hükümet ve yurtluk-ocaklık sancak statüsü ile mîr-i aşiretlik gibi idarî yapılar dikkat çekmiştir. Bu bölgelerdeki yöneticiler, genellikle hanedan mensubu olan yerel beyler arasından tayin edilmekte; merkezin doğrudan atama yetkisi ise istisnai haller dışında kullanılmamaktaydı. Özellikle hükümet sancaklarında timar sisteminden ziyade askerî destek yükümlülüğü öne çıkarken, yurtluk-ocaklık sancaklarda timar uygulaması sürdürülmüştür.¹ İdris-i Bidlîsî'nin Selim Şâhnâme'sinde de belirtildiği üzere, 1515 tarihli Amasya Antlaşması bu imtiyazlı statülerin hukuki dayanağını teşkil etmiş ve Kürt beylerinin Osmanlı Devleti'ne entegrasyonu bu zemin üzerinden gerçekleşmiştir (İdris-i Bitlisî, 1995, s. 200, 233, 235).

Söz konusu idarî düzenleme ve müttefiklik ilişkisi, Kanûnî Sultan Süleyman döneminde de devam etmiş ve özellikle Safevîler ile yürütülen askerî mücadeleler sırasında Kürt beylerinin katkısının sürekliliği, bu statülerin korunmasının temel dayanaklarından biri olmuştur.² Kanûnî, bu iş birliğini hukuki bir zemine oturtmak amacıyla, Kürt emirlerinin Osmanlı ordusuna sağlayacakları lojistik ve askerî destek karşılığında mevcut imtiyazların sürdürüleceğini taahhüt etmiş ve bu düzenlemeyi "Muahede-i Hümayunum" veya "Muahede-i Sultânî"³ adıyla kayıt altına almıştır (Ekinci, 2023, s. 18–26). Bu muahede, Ekrad ümerasının Osmanlı klasik dönemindeki siyasî-askerî konumunu tayin etmesi bakımından önem taşımaktadır. Nitekim söz konusu statü, Safevî tehdidinin arttığı dönemlerde teyit edilirken, Osmanlı-Safevî barış antlaşmalarının ardından merkezîyetçi uygulamaların öne çıkmasıyla zaman zaman göz ardı edilmiş veya kısıtlanmıştır. Bu dalgalı ilişki yapısı, Tanzimat reformlarının uygulanmasına kadar sürmüş; Cizre'deki mahallî yönetimin başında bulunan Azîzân Hanedanı⁴ da bu dönüşüm sürecinin doğrudan etkilediği yerel hanedanlardan biri olmuştur.

Muahede-i Sultani gereği yöneticilerine müdahale edilmeyen Ekrad hükümet sancaklarında, zaman zaman antlaşma şartlarının dışına çıkılarak yani teamülün terk edilerek, kimi zaman doğrudan Osmanlı hükümetinin kimi zamansa serdar veya beylerbeylerinin müdahil olduğu zaman kesitleri de olmuştur. Mir Aziz'in beyliğe geçiş süreci buna bir örnektir. 1576-1583 yılları arasında Cizre'de yöneticilik yapan Sultan Muhammed bin Emir/Mir Muhammed'den sonra tartışmalı bir şekilde Cizre Hâkimliği'ne gelen ve 1583-1591 yılları arasında beylik yapan Kek (Kardeş) Muhammed oğlu Mir Aziz dönemi (Baluken, 2021, s. 66) Azizan beyliğinin derin çatışmalar yaşadığı bir dönem olmuştur. 1583 yılında Cizre Hâkimi Sultan Muhammed bin Emir Muhammed, varis bırakmaksızın ölünce Kek Muhammed'in oğlu Mir Aziz ile Han Abdal'ın oğlu Mir Nasır arasında iktidar mücadelesi baş göstermişti. Sorunun çözülmesi için Padişahın vekili olan Serdar Ferhad Paşa'nın⁵ huzurunda bir

¹ Osmanlı Devleti, hâkimiyetine aldığı bölgelerin geçmişten süregelen yönetim geleneklerini doğrudan ortadan kaldırmak yerine bunlara da alan açmış, bunları kendi merkezi yönetimine eklemlenmiştir. Nitekim geleneksel dünya şartlarında yeni fethedilen bir yeri doğrudan merkez tarafından idare etmek büyük mali ve askeri bir güç gerektirmekteydi. İmparatorluğun Vilayat-ı Şarkıyye, Urban çölleri, Avrupa sınırı gibi merkeze uzak periferisinde mahallî yöneticilere birtakım istimaletler yani ayrıcalıklar tanınmıştı. Bu konuda ayrıntılı bazı değerlendirmeler için bkz. (Osmanlı Devleti'nde Yurtluk-Ocaklık ve Hükümet Sancakları, 2022; Aşîfî: Osmanlı Devleti'nde Bir Kürt Aşireti, 2023; Sultanın Yurtluk-Ocaklık ve Hükümet Sancakları, 2024).

² 17. yüzyıl ortasında Cizre'ye gelen Evliya Çelebi, Cizre Hâkimleri'nin bu imtiyazlı durumlarının Yavuz Sultan Selim zamanından bu yana süregeldiğini kaydetmişti. Evliya Çelebi'ye göre, Çaldıran Savaşı'na davet edilmediği halde yanında yirmi bin seçkin askerle gelen Cizre Hâkimi'ni, Sultan Selim, bizzat karşılayarak başındaki tacını ve sırtındaki samur kürkünü anılan hâkime giydirmişti. Akabinde Cizre eyaletinin ocaklık üzere bu hanedana devredildiğini ferman etmişti (Evliya Çelebi, 2010, s. 725).

³ Kanuni Sultan Süleyman'ın babası Yavuz Sultan Selim'in Ekrad ümerasına tanıdığı imtiyazlı yönetim statüsünü daimî hale getirerek seleflerine vasiyet ettiği antlaşmadır (Kanûn-nâme-i Sultânî Lı 'Azîz Efendi, 1985, s. 35).

⁴ Cizre'deki beyliği kesintisiz bir şekilde idare eden Azizan Hanedanı'nın merkezileşme temayülü ile ayrıcalıklarının yitirdiği bilinmektedir. Azizan Hanedanı'nın 17. yüzyıl başında inhitata uğradığına dair iddialar kaleme alınmışsa da bu savın yanlışlığına cevap veren çalışmalar da mevcuttur. Aydoğan Demir, bu hususa dair bir değerlendirmede bulunmuştur. Ayrıntılar için bkz. Demir, 1999; s. 73-88.

⁵ Arnavut asıllı Ferhad Paşa, Enderun'da yetiştirildikten sonra Kapıcıbaşılık payesiyle saray dışına çıktı. Sultan Süleyman'ın saltanatının son yıllarında Padişah'ın takdirini kazandı. Zigetvar'da ölen Sultan'ın naaşına nezaret etti. 1582 yılında Yeniçeri Ağası oldu. Rumeli Beylerbeyliği yaptı. Sadrazam Siyavuş Paşa'nın yardımıyla 1582 yılı sonunda dördüncü vezir olarak İran Seferi'ne serdar oldu. Bu esnada Ferhad Paşa'nın yerine serdarlık vazifesi Özdemiroğlu Osman Paşa'ya verildi. 1586 yılında Osman Paşa'nın vefatıyla ikinci defa serdar oldu. İkinci serdarlığı sırasında Tebriz'i ve Gence'yi aldı. Şah I. Abbas ile barış

toplantı yapılmıştı. Teamül gereği hükûmet sancağına bağlı aşiretleri oluşturan kabile reisleri görüşlerini⁶ belirtmiş ve Mir Nasır'dan yana rey kullanmışlardı. Ancak Mir Aziz, Cizre hükûmetinin kendisine verilmesi için Ferhad Paşa'nın desteğini almıştı. Böylece Cizre Beyliği'nde Serdarın belirleyici olduğu bir çatışma sürecinin fitili ateşlenmiştir. Ferhad Paşa, aşiret ve kabile reislerinin başlarında bey olarak görmek istediği Mir Nasır'ı 6 Ekim 1583 tarihinde toplantı esnasında idam ettirmiştir⁷ (Şerefhan Bitlisi, 2016, s. 177-181). Böylece Serdarın himmetiyle muktedir olan Mir Aziz ile beylik kavgasında rakibi olan Mir Nasır'ın intikamını talep eden kardeşleri arasında kanlı bir çatışma dönemi başlamıştı.

Mir Aziz, Mir Nasır'ı ortadan kaldırdıktan sonra Mir Nasır'ın kardeşi Mir Muhammed ile iktidar mücadelesine girişti. Mir Muhammed ile giriştiği hâkimiyet mücadelesinde Serdar Ferhad Paşa'nın desteğini alarak galip gelmeyi başardı (Şerefhan Bitlisi, 2016, s. 182-185). Osmanlı Arşiv kaynaklarının serimlediği bilgilerden anlaşıldığı kadarıyla, Mir Aziz, Han Abdaloğlu Mir Muhammed'i hemen tasfiye edememişti. Nitekim Serdarın desteğiyle beylik yapan Mir Aziz, Sultanın desteğini alan Mir Muhammed ile karşı karşıya kalmıştı. Sultan, Diyarbekir Beylerbeyi'ne ve tabi aşiret liderlerine hitaben Mir Aziz'in beylik sınırına sokulmamasını ve Mir Muhammed'in bey olarak kabulünü buyurmuştu (BOA, A.DVNSMHM.d, Dosya No: 53, Gömlek No: 548; BOA, A.DVNSMHM.d, Dosya No: 53, Gömlek No: 727). Ancak çekişmenin akıbeti hakkında arşiv belgelerinde herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Nihayet Sultanın verdiği bu emirlere rağmen Cizre Beyliği'nin Mir Aziz'de kaldığı anlaşılmaktadır. Mir Aziz, Mir Nasır'ın ardından Mir Muhammed'i de saf dışı bırakmış ve Cizre'nin idaresini eline almıştır. Mir Aziz, daha sonra Mir III. Şeref ve kardeşleri ile giriştiği mücadeleyi ise kaybetmiştir. Böylelikle Cizre'nin idaresi Han Abdaloğulları'nın eline geçmiştir. Mir Aziz'in bertaraf edilmesinden sonra Han Abdaloğulları'ndan Mir Muhammed ile kardeşi Mir III. Şeref arasında hâkimiyet mücadelesi başlamıştır (Şerefhan Bitlisi, 2016, s. 182-186). Aşağıda da görüleceği üzere bu kardeşler arasındaki mücadelede Osmanlı merkez yönetimi, Mir Muhammed'i meşru varis olarak kabul etmiştir. Osmanlı merkezinin iddiasına göre, Mir III. Şeref sahte evraklarla Cizre'nin hâkimiyetinin kendisine verildiğini iddia etmiştir.

Osmanlı hükûmetinin Cizre hâkimliğine müdahale ettiği 1583 ve sonraki on yıllık döneme dair Aydoğan Demir tarafından kaleme alınan araştırmanın dışında neredeyse hiçbir akademik çalışmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır (bkz. Demir, 1999, s. 85-87). Aydoğan Demir'in 16. yüzyılın sonlarındaki kardeş kavgasını merkeze aldığı çalışmada, bu makalenin esasını oluşturan evrakta sahtecilik vakasına dair iki belge çevirisiyle beraber yayınlanmıştır. Demir'in bu ilk adımının devamı niteliğindeki elinizdeki bu monografik çalışmanın Osmanlı Devleti dönemindeki benzer vakaya odaklandığı ve özelde ise Cizre'deki vakayı incelediği vurgulanmalıdır. Bu çalışmada, evvela Osmanlı merkezinde görülen kimi sahte evrak tanzimi örneklerine, daha sonra ise 16. yüzyılın sonlarında Osmanlı taşrasındaki idari birimlerden biri olan Cizre'de Mir Muhammed ile Mir III. Şeref arasında yaşanan beylik kavgasında sahte evrak tanzim etmeye değinilmiştir. Çalışmanın ana problemi meşruluk iddiasındaki bey adaylarından biri olan Mir III. Şeref'in "*dairenin dışına çıkararak*" sahte evrak tanzimiyle anılmasıdır. Makalenin ana kaynakları Osmanlı Arşiv vesikaları ve dönem kronikleridir.

2. OSMANLI DÖNEMİ'NDE EVRAKTA SAHTECİLİK

Osmanlı klasik döneminde sahte evrak tanzimi devlet yöneticilerinin başını ağrıtan usulsüzlüklerden biri idi. Bu cümleden olmak üzere çoğunlukla kâtiplerin menfaat elde etmek amacıyla sahte evraklar tanzim ettiği kaynaklara

görüşmesi yaptı. 1590 yılındaki Osmanlı-Safevi Antlaşması'nda aktif rol oynadı. Bu başarısından dolayı 1591 yılında sadrazam oldu. Şubat 1595'te ikinci defa sadrazamlığa getirildi. Veziriazamlıkta rakibi olan Sinan Paşa'nın gayretleri neticesinde Temmuz 1595'te sadareten azledildi ve aynı yılın ekim ayında boğdurulmak suretiyle öldürüldü (İpşirli, 1995, s. 383-384).

⁶ Cengiz Orhonlu'ya göre, Osmanlı aşiret düzeninde eğer idarecinin yönetime geçmeye irsi bir hakkı yoksa atama, aşireti oluşturan liderler ve ihtiyarların seçeceği ismin merkeze bildirilmesiyle gerçekleşirdi. Merkezden "*boy beyi, aşiret reisi*" olacak kişi için bir berat tanzim edilirdi. Boy beyi/aşiret reisi de kabilelerin başında bulunacak kethüdaları ilgili kabilenin ahalisinin rızası şartıyla merkeze önerir ve ilgiliye atama beratı gönderilirdi (Orhonlu, 1987, s. 14-15). Osmanlı'daki aşiretler için cari olan bu teamülün hükûmet sancak statüsündeki Cizre mirliği için kullanılması dikkate şayandır. Nitekim Cizre Hâkimi Sultan Muhammed'in yerine geçecek bir varisi bulunmadığından Muahede-i Sultani gereği yerine akrabalarından biri aşiret meclisinin oyuyla belirlenmeye çalışılmıştır. Osmanlı sultanının sefer sırasındaki vekili olan Serdar Ferhad Paşa, bey tayininde tam yetkili olarak aşiret meclisinin görüşüne rağmen karar vermiştir.

⁷ Ferhad Paşa'nın talebi ise ölen sabık beye/mire, kan bağı yoluyla en yakın olanın atanması şeklindeydi (Şerefhan Bitlisi, 2016, s. 180). Öte yandan Azizan hanedanlığının liderlik seçercesine bakıldığında Mir Aziz'in babasının Kek Muhammed bin Şah Ali Bey olduğu görülür. Sabık hâkim Sultan Muhammed ise Şah Ali Bey'in oğlu Bedreddin Bey'in oğluydu. Dolayısıyla Mir Aziz ile sabık hâkim Sultan Muhammed kuzendi. Mir Nasır ise Han Abdal'ın oğlu olup o da Şah Ali Bey'in oğlu Nasireddin Han'ın mahdumuydu (Baluken, 2021, s. 66). Bu itibarla Mir Aziz, Mir Nasır'a göre bey olmaya bir kuşak daha yakındı.

yansımıştır.⁸ Osmanlı Devleti'nde evrakta sahtecilik vakalarının genellikle ferman⁹ ve berat¹⁰ gibi belgeler üzerinden gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır (Taşkesenlioğlu, 2017, s. 184).

Belge üretimindeki sahtekarlıklar¹¹ genellikle çıkar amaçlı olarak yapılmıştır. Bu nedenle sıklıkla ferman ve beratlar üretilmiştir. Osmanlı Devleti'nde herhangi bir imtiyaz ya da yetkiye sahip olmanın yegâne yolu, Padişah adına düzenlenmiş bir ferman ya da berattan geçerd. Elinde ferman bulunan bir kimse birçok yetkiye de sahip olurdu (Aydın & Keskin, 2008, s. 200; Kütükoğlu, 2018, s. 144). Yöneticiler, bu suistimalin önüne geçmek için yazı ve tuğraları taklidi mümkün olmayacak zorlukta bir düzenle hazırlarlardı. Bu komplike belgelerin tuğralarının hazırlanması işi nişancıya havale edilmişti. Ayrıca vezirlerin de tuğra çekme yetkisi vardı. Ferman ve beratlar “*Dîvânî*” adı verilen taklidi zor bir yazı türüyle kaleme alınırdı. Böylece sahte bir ferman veya berat üretmek, resmi sıfatı olmayan kişiler için çok zordu. Sahte belge düzenlemek, kitabette bir uzmanlığı ve eğitimi gerektiriyordu ve cezai olarak da ağır şartları haizdi. Buna rağmen sahte belge üretimi engellenemiyordu. Ancak işin ehli kimseler sahte berat ve fermanları gerek belgelerin konularından ve diplomatik ifadelerinden gerekse de fiziki özellikleri ve kullanılan mürekkebinden ayırt edebilmekteydi (Aydın & Keskin, 2008, s. 200).

Tarih boyunca sahte evrak üretimi tüm bürokratik oluşumlar açısından önemli bir sorun olmuştur ve bunu önlemek amacıyla çeşitli çözüm yolları denenmiştir. Evrak sahteciliği suçu için farklı cezai yaptırımlar uygulanmıştır. Bu yaptırımlar, sağlanan yararın derecesine göre değişmekteydi (Aydın & Keskin, 2008, s. 198). Evrakta sahtecilik girişimleri genellikle ferman türü belgeler üzerinde yapılmıyordu. Devlet işleri ve şahıslarla ilgili türden yapılan bu sahte üretimlerin cezaları da türüne göre ağırlaşıyordu. Siyasi maksatlı girişimler, şahsi amaçlı sahtekarlıklara göre daha ağır cezalandırılıyordu. Evrakta sahtecilik olaylarının sonucunda suçun derecesine göre idam, küreğe göndermek ve yazanın elinin kesilmesi gibi cezalar tatbik edilmekteydi. Ancak şahısları ilgilendiren konularda ise çoğu zaman büyük cezalar vermekten imtina edilmiş ve sahtekarlığı yapanın akli dengesinin yerinde olmadığı gibi gerekçeler de üretilmişti (Aydın & Keskin, 2008, s. 201; Kütükoğlu, 2018, s. 123).

Sahte ferman ve berat düzenlenmesine dair en bilindik örnek Tarihçi Mustafa Selaniki tarafından kayda alınmıştır. Mustafa Selaniki'nin yaşadığı döneme ait olan Osmanlı tarihindeki en büyük sahtecilik olaylarından biri Ekim 1590'da¹² görülmüştü. Şark Seferi için Serdara hazırlanan tuğralı boş ahkam kağıtlarını¹³ ellerine geçiren Divan-ı Hümayun ve Maliye dairelerinde görevli bazı kâtipler, çok sayıda sahte ferman ve berat tertip etmişlerdi. On beşten fazla kâtibin yer aldığı bu toplu sahtecilik eylemi, yolsuzluğun boyutunu göstermesi bakımından önemlidir. Bu dönemde ilgili kitabet bürolarında 60 civarında kâtip çalışırdı. Tüm kitabet çalışanlarının dörtte birinin doğrudan sahteciliğe karışmış olması, üst yöneticileri teyakkuza geçirmiş, bu suça karışanlar ağır şekilde cezalandırılmıştı. Bu olay neticesinde kâtiplerin ikisine idam, yedisine küreğe mahkûmiyet cezası verilmişti. Altısının ise elleri kesilmişti. Daha az suçlu görülen birkaçı ise görevden uzaklaştırılmıştı (Aydın & Keskin, 2008, s. 201-202; Kütükoğlu, 2018, s. 123; Selaniki Mustafa Efendi, 1989, s. 227). Bu olayların inceleme konusu olan Cizre'deki iki sahte evrak tanzimi ile neredeyse aynı zamanda görülmesi, cezaların suça meyilli kâtipleri caydıramadığı intibainı uyandırmaktadır.

Osmanlı Devleti'nin merkez aleyhine yetkilerinin bir kısmını istimalet üzere mahalli idarecilere terk ettiği bir dönemde, Diyarbakır hükümetlerinden biri olan Eğil Hakimliği'nde güçlü bir idare kurmaya muktedir olan Cafer Bey'in¹⁴ yanında çalışanlardan birinin sahte evrak düzenleme suçuna karıştığını gösteren 1573 tarihli belge, olgunun araştırma döneminden kısa bir süre önce de cari olduğunu göstermektedir. İlgili belge merkezden Diyarbakır beylerbeyine gönderilmiş bir hükümdü. Buna göre, Eğil Hakimi Cafer Bey'in (BOA,

⁸ Osmanlı Devleti'nde evrak sahteciliği ile ilgili bazı çalışmalar için bkz. (Aydın & Keskin, 2008, s. 197-228; Güngör Yadi, 2021, s. 1-13; Güngör Yadi, 2023). Ayrıca Osmanlı Dönemi'nde rüşvet, sahtekarlık suçları ve bunlara verilen cezalar ile ilgili olarak şu çalışmaya bkz. (Daşcıoğlu, 2005, s. 119-124).

⁹ Ferman, Osmanlı Devleti'nde Padişah'ın verdiği, uyulması gereken hükümleri taşıyan yazılı buyruk anlamına gelir (Baykal, 2000, s. 54). Kütükoğlu'na göre ise Divan-ı Hümayun ve Paşa kapısı divanlarında alınmış kararlara uygun olarak yazılmış, tuğralı Padişah emirleridir (Kütükoğlu, 1995, s. 400).

¹⁰ Berat, Osmanlı Devleti'nde bir göreve atanan, aylık bağlanan ya da ayrıcalık verilenler için çıkarılan Padişah buyruğuydu (Baykal, 2000, s. 28). Kütükoğlu'na göre ise berat, üzerinde Padişah tuğrası bulunan ve bir atamanın, görevin veya muafiyetin verildiğine dair bilgileri gösteren belge idi (Kütükoğlu, 1992, s. 472).

¹¹ Osmanlı Devleti'nde sahte berat ve ferman ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. (Kütükoğlu, 2018, s. 122, 123, 144, 145).

¹² Aşağıda ayrıntıları ile ele alınacağı üzere, Cizre Hâkimiyet mücadelesinde Mir III. Şeref'in sahte evrakla suçlandığı yıl bu tarihe çok yakındır.

¹³ Eyaletlerde sancak beyi veya beylerbeyinin sefer sırasında Serdar olarak atandığı bilinmektedir. Serdarlara sefer sırasındaki mali gerekçeler için ve yararlılık gösterenlerin taltif edilmesi ve tersi durumdakilerin cezalandırılması hususlarında kullanılmak üzere çok sayıda tuğralı boş ahkam kağıtları verilir. Serdar-ı Ekrem'in ise ihtiyaca binaen bunları üretme hakkı vardı (Özcan, 2009, s. 551).

¹⁴ Cafer Bey, Şerefname'nin kaleme alındığı tarihte hükümet statüsündeki beyliğinin başında bulunmaktaydı. Şeref Han, onu güçlü ve işbilir bir yönetici olarak anmıştı. Cafer Bey, yöneticilik beratını Sultan II. Selim eliyle almış ve 1597 yılına değin geçen sürede 25 yıldan daha uzun bir süredir beyliği idare etmekteydi (Şeref Han, 1971, s. 208-209).

A.DVNS.MHM.d, Dosya No: 22, Gömlek No: 550) adamlarının elinde “*Diyarbakir havalisinde gönüllü gedğine dair müzevir hüküm*” bulunduğu sorulmuştu. Diyarbakir beylerbeyinin bu işi yaparı bilmediğini, ancak Eğil hakimî yanında ağalık hizmetinde bulunduğunu bildirmesi üzerine, merkez idarecileri, anılan sahte hükmü bir keseye koyup mühürlemek suretiyle Diyarbakir beylerbeyine göndermiş, hükmü yazdıran Cefer Bey'in kethüdası Hasan adlı ağayı ele geçirmesini ve hapsedip yargılamasını emretmişti.

16. yüzyılın sonundaki bu vakaların sonraki yüzyıllarda da devam ettiği anlaşılmaktadır. İlgili bir örnek 17. yüzyılın sonuna ait H. 1109/M. 1697-1698 tarihindeki bir sahtecilik vakası idi ve Silâhdâr Fındıklılı Mehmed Ağa'nın Nusretnâme adlı eserine de yansımıştı. Bu olayda kapıcıbaşı ünvanına sahip Çeleng Mustafa adlı biri, sahte fermanlarla Anadolu'da çok sayıda ümerayı “*haklamış*” ve ahaliden mal alarak haksız yere çokça kan dökmüştü. Tüm bu suçlara binaen Padişahın emri gereği Çeleng Mustafa, şehir meydanında katledilmişti ve ona ferman tanzim eden kâtipin ise eli kesilmişti (Silâhdâr Fındıklılı Mehmed Ağa, 2018, s. 477).

Sahte evrak üretimi 18. yüzyıl ortalarında da devlet yönetimi için sorun teşkil etmeye devam etmişti. Osmanlı yöneticileri bu sorunu çözmek için zaman zaman bazı girişimlerde bulunmuştu. Nitekim 1776 yılında saray kâtiplerinin rüşvet karşılığında “*erbab-ı mesalihin*” denilen zümre mensuplarına arzu ettikleri fermanları yazdırdıklarını öğrenen Divan'ın üst düzey idarecileri, Reisülküttâbı bu durumdan haberdar etmişler ve rüşvetle belge üretiminin engellenmesini emretmişlerdi (Kütükoğlu, 2018, s. 144).

Evrak sahteciliğinde çok sayıda kâtip yolsuzluğu mevcuttu. Kâtiplerin girdiği evrakta sahtecilik olaylarının 18. ve 19. yüzyılda da sürdüğü anlaşılmaktadır. Doğrudan belge üretim yeri olan kitabette çalışıyor olmaları itibarıyla kâtiplerin bu suçu işleyenlerine, ağır cezalar verilmiş ve hizmete alımlarda daha dikkatli davranılmasına özen gösterilmiştir (Aydın & Keskin, 2008, s. 201-204). Mübahat Kütükoğlu, Divan ve Maliye kalemlerinde çalışan kâtiplerin ferman yazımında kullanılan dil ve ifadeyi gayet iyi bildiklerinden müsvedde yazım sürecinden sonra ilgili belgelerin Reisülküttâp ya da diğer sorumlu çalışanlar tarafından düzeltilmesine dikkat çekerek burada çalışan kâtiplerin namuslu ve dürüst olmalarının önemine değinmişti. Bu hususa binaen dikkatle seçilmelerine rağmen kâtipler arasında sahte ferman üretiminin mühimme kayıtlarına yansıdığına değinmiştir. Mübahat Kütükoğlu, bu sahtekarlıkların şahsi menfaat temin etmek üzere yapıldığını kaydetmiştir (Kütükoğlu, 2018, s. 122).

Evrakta sahteciliğe yönelik cezai işlemlerin yanında önleyici bazı tedbirler de alınmıştı. Osmanlı Devleti'nde belge sahteciliğinin önlenmesi için özel bir yazı tipi ya da diplomatika geliştirilmiştir. Tedbirler arasında mühür basmak, imza atmak ve büyük ebatlı kâğıt kullanmak gibi önlemler yer almaktaydı. Ayrıca 1840, 1851, 1858 ve 1879 yıllarında çıkarılan ceza kanunlarıyla sahtekarlığın önü alınmaya çalışılmıştı (Aydın & Keskin, 2008, s. 197, 207-210). Sahte fermanların ve hükümlerin ele geçirildiği yerde hemen tahkik edilmesi ve sahtekarların yakalanarak hapsedilmesi veya başkente gönderilmesi mühimme defterlerine yansımış önlemlerdendi. Nitekim Bosna Beyi'ne 1568 yılında böyle bir emir gönderilmişti (Kütükoğlu, 2018, s. 123). Çalışmanın üzerine inşa edildiği her iki sahte belgede de mühimme defterlerine yansıyan önlemler aynıydı. Nitekim sahte belgenin bir keseye konulup mühürlenerek başkente gönderilmesi istenmişti.

Öte yandan berat sahtekarlıkları genellikle timar tevcihlerinde görülüyordu. Ölen sipahinin yerine hakkı olmayan birinin atanması durumunda bu yöntem kullanılıyordu. Bu tür sahtekarlıklar ancak timar mutasarrıfının ölümünden sonra fark edilebiliyordu. Savaş sonrası timar terakkilerinde de sahtekarlığa rastlanıyordu. Bu tür sahtekarlıklar çoğu zaman ilgili beratın başka kalemden çıkmasıyla mümkün olabiliyordu. Başka kalemden çıkan beratların kayıtları “*terkin*” (kaydın silinmesi) edilirdi. Çoğu zaman maliyeden çıkması gereken beratların askeriden çıktığı tespit edilince geçersiz sayılacağına dair hükümler ahkam defterlerinde mevcuttu. Mübahat Kütükoğlu, sahte berat tanzim edenlerin tespitinin önemine değinerek suç işleyenlere hapis ve görevden uzaklaştırma yanında kürek cezasının da verildiğini kaydetmiştir (Kütükoğlu, 2018, s. 144-145). Görüldüğü üzere sahte berat cezaları ferman sahteciliğinden daha hafif şekilde cezalandırılmıştır.

3. MİR III. ŞEREF'İN SAHTE EVRAK KULLANMAKLA SUÇLANMASI

Mir III. Şeref'in Cizre hâkimiyetini ele geçirmek için kardeşi Mir Muhammed ile girdiği mücadelede kullandığı iddia edilen sahte belgelerin esas nüshaları mevcut olmamakla birlikte, bunların ele geçirilip merkeze gönderilmesine dair yazışmalar Osmanlı Arşivi'nde yer edinmiştir. Mir III. Şeref, iktidar mücadelesi sırasında iki defa sahte belge kullanmakla suçlanmıştır. Aşağıda bunların ayrıntılarına değinilecektir.

Mir Aziz'in hâkimliğine başkaldıran Mir III. Şeref, Cizre Beyliği'ni ele geçirdiğinde Osmanlı hükûmeti, burayı kardeşi Mir Muhammed'e tevdi etti.¹⁵ Bu sırada Mir Muhammed'in öldürülmesine dair bir fermanın Mir III.

¹⁵ Mir Aziz ile Mir Muhammed'in kavgasında beylik Osmanlı Devleti tarafından Mir Muhammed'e verilmişti. Mir Aziz Serdarın desteğiyle başa geçmesine rağmen Osmanlı Devleti Mir Muhammed'i meşru bey olarak tanıdı. Giriş kısmında bu konuya dair teferruatlı bilgi mevcuttur.

Şeref'in elinde bulunduğu, kısa bir süre sonra da Cizre beyliğinin Mir III. Şeref'e verildiğine dair bir beratın mevcut olduğu iddiası kaynaklara yansımıştır.

1593 yılının kasım ayında Cizre'deki iktidar kavgasının yansımaları farklı bir boyuta taşınmıştı. Nitekim Osmanlı hükümetinin Diyarbekir Beylerbeyi'ne gönderdiği bir hükümde sabık Cizre Hâkimi Mir III. Şeref'in adamlarının Sarı Ali adlı bir kâtime Şair Şemsi hattıyla Cizre Hâkimi Mir Muhammed'in katli hakkında kaleme alınmış sahte bir emir yazdığını bildirmişti. Emrin devamında Diyarbekir Beylerbeyi'nin Mir III. Şeref'in adamlarının ellerindeki bu belgeyi ibraz ederek Mir Muhammed'i öldürmek istemeleri durumunda, belgenin aslının bulunmadığının bilinmesi istenmiştir. Ayrıca anılan sahte belgenin Mir Şeref ve adamlarının elinden alınıp bir keseye konularak mühürlendikten sonra Dersaadet'e gönderilmesi emredilmiştir. Belgede bu fermanı hazırlayan Sarı Ali'nin sahte evrak tanzim ve ibraz etmek suçuyla mahkûm edildiği, ceza olarak da elinin kesildiği bildirilmiştir (BOA, A.DVNSMHM.d, Dosya No: 71, Gömlek No: 246).

24 Kasım 1593 tarihinde kaleme alınmış bir diğer hükümde Mir III. Şeref'in elindeki "*eyalet-i mezbure bana verilmiştir deyu bir telbis emir ibraz edüp*" ifadeli yazıyı çevreye duyurduğu bildirilmiştir. Buna göre Mir III. Şeref, Cizre'deki Mir Muhammed'i bu fermana istinaden hâkimlikten ihraç etmiştir. Diyarbekir beylerbeyinden, maiyetindeki sancak beyleri, züema ve timar erbabıyla birlikte Mir III. Şeref'i ve ona tabi olanları Cizre'den çıkarmaları ve Mir Muhammed'i Cizre Hâkimi olarak idareye getirmesi istenmiştir. Ayrıca Mir III. Şeref'in elinde bulunan telbis emrin alınıp bir keseye konup mühürlenerek Dersaadet'e gönderilmesi emredilmiştir (BOA, A.DVNSMHM.d, Dosya No: 71, Gömlek No: 147).

Aynı konuya dair Şubat 1594 tarihli bir belgede, Diyarbekir Beylerbeyi muhatap alınmıştı. Buna göre "*Cizre eyaleti bilfiil cenab-ı emaretmeab Mir Muhammed'e yazılmış iken*" ve bir başkasına verilmemişken daha önceden bu eyaletin mutasarrıfı olan Mir III. Şeref, Südde-i Saadet'e adam göndermiş ve Cizre için telbis bir emir ibraz etmiştir. Ancak bundan önce bu emri yazan "*şaki*" yakalanıp hakkından gelinmişti. Yine de "*geri bir tarihle bir müzevvir emr dahi ibraz*" etmişti. Bu sebeple Mir III. Şeref'in Cizre'yi tekrar ele geçirme ihtimaline karşı buranın Mir Muhammed üzerinde kayıtlı olduğu belirtilmiştir. Hükümün varmasıyla şayet Mir III. Şeref bir şekilde müzevvir emri ibraz edip Cizre'yi ele geçirmek isterse buna izin verilmemesi ve buranın Mir Muhammed'in tasarrufuna bırakılması gerektiği emredilmiştir. Ayrıca Mir III. Şeref'in elindeki fermanın alınıp bir keseye konulup mühürlenerek Südde-i Saadet'e gönderilmesi istenmiştir (BOA, A.DVNSMHM.d, Dosya No: 72, Gömlek No: 390; Tanrıvermiş, 2014, s. 290).

Şubat 1594 tarihinde kaleme alınmış başka bir mühimme kaydında Mir Muhammed'i Cizre'den çıkaran Mir III. Şeref, "*müfsid*" olarak anılmış ve hakkından gelinemediğinden "*fesad ve şenaati*"nin arttığı vurgulanmıştır. Bu metne göre, Mir III. Şeref, Asitane'ye adam göndermiş ve "*telbis ve müzevvir¹⁶ evamir ihrac ittürüp eyalet-i zabt u tasarruf*" etmişti. Sahte emirleri yazan Sarı Ali adlı kâtimin elinin kesilerek siyaset (katl olunmuş olmalı) bulunduğu belirtilmiştir. Ancak bundan sonra yine Mir III. Şeref'in başka adamlarının başkente gelerek sahte bir emir daha çıkarttıkları bildirilmiştir. Osmanlı hükûmeti, Diyarbekir Beylerbeyi'nden Mir Muhammed'i Cizre'nin başına geçirmesini ve Mir III. Şeref'i yakalamasını istemiştir. Bu konudaki diğer belgelerdekilere ek olarak sahte belgelerin yanında Mir III. Şeref'in de başkente gönderilmesi buyrulmuştur (BOA, A.DVNSMHM.d, Dosya No: 72, Gömlek No: 229; Demir, 1999, s. 83; Tanrıvermiş, 2014, s. 171).

Yukarıdaki belge ile aynı gün Mir Muhammed'e hitaben kaleme alınmış bir hükümde Mir III. Şeref, "*şaki*" olarak anılmıştır. Hükümde Mir III. Şeref'in Sarı Ali adlı birine sahte bir ferman yazdırıp eyalet yönetiminin kendisine verilmesine muktedir olduğu, Ali'nin elinin kesilerek siyaset bulunduğu, ancak Mir III. Şeref'in bazı adamlarının tekrar başkente gelip sahte bir emir ibraz ettiklerinin ilam bulunduğu belirtilmiştir. Buna karşın Cizre Eyaleti'nin hala Mir Muhammed üzerinde kayıtlı olduğu ifade edilmiştir. Bu sebeple Mir Muhammed'in eyaleti zapt ederek "*şeriat-ı garra*"yı uygulayıp fukara ve züafaya siyanet etmesi, "*müfsid*" Mir III. Şeref'i ele geçirip elindeki sahte ferman ve beratları alarak Dersaadet'e göndermesi istenmiştir (BOA, A.DVNSMHM.d, Dosya No: 72, Gömlek No: 230; Demir, 1999, s. 83; Tanrıvermiş, 2014, s. 171-172).

Cizre'deki çekişmenin Haziran 1594 sonlarında da devam ettiği anlaşılmaktadır. Nitekim Diyarbekir beylerbeyi, başkente bir mektup göndermişti. Mektupta Cizre Hâkimi olan Mir Muhammed'in kardeşi Mir III. Şeref'in "*eyalet-i Cezire bana verilmiştir*" diyerek kendisine bir emir sureti gönderdiğini bildirmişti. Ancak bu emrin sıhhatinden şüphe duyan Diyarbekir Beylerbeyi, kendisine bir hüküm-i hümayun ile bu durumun izah edilmesini istemişti. Cevabi yazıda ise Cizre Eyaleti'nin Mir Muhammed üzerine kayıtlı olduğu belirtilmiş ve Mir Muhammed'in idareye getirilmesi, Mir III. Şeref'in buna müdahale etmesine izin verilmemesi istenmiştir (BOA, A.DVNSMHM.d, Dosya No: 72, Gömlek No: 679; Şahin, 2014, s. 226). Bu belgede Mir III. Şeref'in elindeki emir suretinin sıhhatinden şüphe duyanın Diyarbekir Beylerbeyi olduğu sonucuna varılmaktadır.

¹⁶ Bu incelemede tespit edilen sahte evrak üretimi için iki özel terim kullanılmıştır. Telbis ve müzevvir istilahları doğrudan sahte evrakı tanımlamak için istimal olunmuştur.

1594 Haziran ayı sonunda Diyarbakir beylerbeyine gönderilen emrin bir benzeri aynı tarihte Cizre Hâkimi Mir Muhammed'e de gönderilmişti. Mir Muhammed'e, kardeşi Mir III. Şeref'in sahte bir emirle “*eyalet bana verilmiştir*” diyerek Cizre'ye müdahale etmesine engel olmak üzere Diyarbakir beylerbeyinin görevlendirildiği bildirilmiştir. Ayrıca Cizre'nin Mir Muhammed'e tevcih edildiği kaydedilmiştir (BOA, A.DVNSMHM.d, Dosya No: 72, Gömlek No: 680; Şahin, 2014, s. 226). Mir Muhammed'e adeta Cizre Hâkimliği'nin yeniden tescillendiği bir atama yazısı olan bu emirde, vakit kaybetmeden eyaleti zapt etmesi istenmişti.

Yukarıdaki belgenin devamındaki bir diğer hükümde Mir Muhammed'in kardeşi Mir III. Şeref'in elinde olan eyaletin kendisine verildiğine dair emir suretini alması, bir keseye koyarak başkente göndermesi emredilmişti (BOA, A.DVNSMHM.d, Dosya No: 72, Gömlek No: 681; Şahin, 2014, s. 227).

Buraya kadar ele alınan belgelerde görüldüğü üzere Osmanlı hükümeti Cizre'de beylik makamında Mir Muhammed'i görmek istemiş, buna muhalif davranan ve iddiasını sahte evraklarla sürdüren Mir III. Şeref, bu mücadelede galip gelmiştir. Bu çekişmeden sonraki süreçte İstanbul'dan gönderilen emirlerde Mir III. Şeref'in Cizre Hâkimliği'nin Osmanlı yönetimine de tasdik edildiği anlaşılmaktadır (BOA, A.DVNSMHM.d, Dosya No: 81, Gömlek No: 613).

4. SONUÇ

16. yüzyıl sonlarında Osmanlı taşra düzeninde görülen yönetsel kırılmaların ve merkezi otoritenin sınır bölgelerindeki etkisinin tartışmalı olduğu örneklerden biri olan Cizre hâkimiyeti mücadelesi, yalnızca mahallî bir iktidar çatışması değil, aynı zamanda belge sahteciliği yoluyla meşruiyet üretme çabalarının da somutlaştığı bir vakadır. Cizre mirliği bağlamında Mir III. Şeref'in, kardeşi Mir Muhammed'e karşı yürüttüğü mücadelede sahte evrak tanzimiyle Osmanlı sultanının buyruğunu taklit ederek iktidarını meşrulaştırma girişimi, merkezin meşruiyet dağıtma tekeline zedelemeye yönelik ciddi bir ihlal olarak kayda geçmiştir. Mukayeseli bir değerlendirme yapabilme adına, bundan kısa süre önce Eğil Hakimi Cafer Bey'in adamlarından Kethüda Hasan'ın da böyle bir yola başvurmuş olması, mahallî yönetimde güç ve imkan edinme telaşındaki devletlülerin “imkanları zorlaması”na yorumlanabilir. Şu farkla ki Mir III. Şeref, başvurduğu suistimal ile esasında siyasi bir manevra yapmıştır. Bu çatışmanın kaynağı ise merkez-taşra ilişkilerinin gerilimli yapısından kaynaklanmış olmalıdır.

Osmanlı Arşiv belgelerinde ayrıntılarıyla izlenebilen bu süreçte, Mir III. Şeref'in iki kez sahte ferman ve berat düzenlediği, bunlardan birinin rakibinin tasfiyesine, diğerinin ise beylik tevcihine dair olduğu anlaşılmaktadır. Bu belgelerin merkezce sahte olduğunun tespiti, belgelerin mühürlenerek Dersaadet'e gönderilmesi ve sahteciliği gerçekleştiren kâtip Sarı Ali'nin ağır biçimde cezalandırılması, Osmanlı diplomatik kültüründe sahtecilik karşısındaki kararlı tutumu da gözler önüne sermektedir. Ancak tüm bu müdahalelere rağmen Mir III. Şeref'in nihayetinde beyliğe yerleşmesi ve sonradan bu durumun Osmanlı yönetimi tarafından fiilen tanınması, taşradaki fiilî iktidarın zaman zaman hukuki meşruiyetin önüne geçebildiğini göstermektedir.

Bu çalışma, Osmanlı klasik döneminde belge sahteciliğinin yalnızca bireysel menfaat sağlama amacıyla değil, taşradaki iktidar ilişkilerinin yeniden inşasında da araçsallaştırılabildiğini ortaya koymaktadır. Mir III. Şeref örneği, sahte evrakların salt merkezdeki kitabet dairelerinde değil, taşradaki beylerin güç devşirme stratejilerinde de etkin biçimde kullanıldığını göstermektedir. Aynı zamanda bu vaka, Osmanlı merkezî bürokrasisinin sahte evraklara karşı geliştirdiği kurumsal reflekslerin her zaman taşrada beklenen etkiyi yaratmadığını ve meşruiyet mücadelesinin yerel güç dengeleri tarafından şekillendirilebildiğini ortaya koyar.

Sonuç olarak, Cizre örneğinde tespit edilen sahte ferman ve berat vakaları, hem Osmanlı Arşiv kayıtlarının sunduğu mikro-tarihsel imkânları değerlendirmek açısından hem de belge sahteciliği olgusunun siyasi bağlamda nasıl işlediğini anlamak bakımından tarih yazımına katkı sunmaktadır. Bu tür örneklerin daha geniş coğrafi ve kronolojik bağlamlarda mukayeseli biçimde incelenmesi, Osmanlı taşrasında meşruiyetin nasıl üretildiği ve dönüştüğü üzerine yeni değerlendirmelere kapı aralayacaktır.

ÇALIŞMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “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.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %100'dür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA**Arşiv Kaynakları (T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri (BOA)Başkanlığı Osmanlı Arşivi)**

BOA, A.DVNS.MHM.d, Dosya No: 22, Gömlek No: 550.
BOA, A.DVNSMHHM.d, Dosya No: 53, Gömlek No: 548.
BOA, A.DVNSMHHM.d, Dosya No: 53, Gömlek No: 727.
BOA, A.DVNSMHHM.d, Dosya No: 71, Gömlek No: 147.
BOA, A.DVNSMHHM.d, Dosya No: 71, Gömlek No: 246.
BOA, A.DVNSMHHM.d, Dosya No: 72, Gömlek No: 229.
BOA, A.DVNSMHHM.d, Dosya No: 72, Gömlek No: 230.
BOA, A.DVNSMHHM.d, Dosya No: 72, Gömlek No: 390.
BOA, A.DVNSMHHM.d, Dosya No: 72, Gömlek No: 679.
BOA, A.DVNSMHHM.d, Dosya No: 72, Gömlek No: 680.
BOA, A.DVNSMHHM.d, Dosya No: 72, Gömlek No: 681.
BOA, A.DVNSMHHM.d, Dosya No: 81, Gömlek No: 613.

Kaynak, İnceleme ve Araştırma Eserler

- Aydın, B. & Keskin, İ. (2008). Osmanlı Bürokrasisinde Evrak Sahteciliği, Diplomatik ve Diplomatika Eğitimi. *Osmanlı Araştırmaları*, 31 (31), 197-228.
- Ayn Ali Efendi (2021). *Osmanlı Kanunları ve Devlet Teşkilatı*. Yeditepe Yayınevi.
- Baluken, Y. (2021). Aşiretten Mirlğe Buxtiler. *Kurdirname*, (4), 46-66.
- Baykal, B. S. (2000). *Tarih Terimleri Sözlüğü*. İmge Kitabevi.
- Daşcıoğlu, K. (2005). Osmanlı Döneminde Rüşvet ve Sahtekârlık Suçları ve Bunlara Verilen Cezalar Üzerine Bazı Belgeler. *Sayıştay Dergisi*, (59), 119-124.
- Demir, A. (1999). Osmanlı Döneminden Bir Kesit: XVI. Yüzyıl Sonlarında Cizre. *H. Nuh'tan Günümüze Cizre Sempozyumu Kitabı*. M. Sait Özervarlı (Haz.), İstanbul, Güzel Sanatlar Matbaası, 73-88.
- Ekinci, M. R. (2023), Peymana Hikimdarın 1535, Peymana Qanûnî Siltan Silêman Digêl Hakimên Kurd, Dewlet û Mîrgehên Kurdî li Serdemên Naverast û Nû da, Bergê Düyê, *Zakho Center For Kurdish Studies*, 17-30.
- Evliyâ Çelebi (2010). *Günümüz Türkçesiyle Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi*. Seyit Ali Kahraman ve Yücel Dağlı (Haz.), 4. Kitap, Cilt 2, Yapı Kredi Yayınları.
- Güngör Yadi, E. (2021). III. Selim Döneminde Evrak Sahteciliği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 1-13. <https://doi.org/10.51533/insanbilimleri.895358>
- Güngör Yadi, E. (2023). 17. ve 18. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti'nde Evrak Sahteciliği [Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Gümüş, E. & Ayhan, R. (2023). *Aşîlî: Osmanlı Devleti'nde Bir Kürt Aşireti*. İstanbul: Nûbihar Yayınları.
- İdris-i Bidlisi (1995). *Selîm Şâh-nâme*. Haz. Hicabi Kırılanc, [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- İpşirli, M. (1995). *Ferhad Paşa*. TDV İslâm Ansiklopedisi. C. 12, 383-384.
- Kanûn-nâme-i Sultânî Lî 'Azîz Efendi* (1985). Şinasi Tekin ve Gönül Alpay Tekin (Ed.), Harvard University.
- Kılıç, O. (1999). Yurtluk-Ocaklık ve Hükümet Sancaklar Üzerine Bazı Tespitler. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 10 (10), 119-137.
- Kütükoğlu, M. S. (2018). *Osmanlı Belgelerinin Dili (Diplomatik)*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kütükoğlu, M. S. (1995). *Ferman*. TDV İslâm Ansiklopedisi C. 12, 400-406.
- Kütükoğlu, M. S. (1992). *Berat*. TDV İslâm Ansiklopedisi C. 5, 472-473.
- Orhonlu, C. (1987). *Osmanlı İmparatorluğunda Aşiretlerin İşkânı*. Eren Yayıncılık.
- Osmanlı Devleti'nde Yurtluk-Ocaklık ve Hükümet Sancaklar* (2022). Erdal Çiftçi, Veysel Gürhan ve Mehmet Rezan Ekinci (Haz.), Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Özcan, A. (2009). *Serdar*. TDV İslâm Ansiklopedisi, C. 36, 551-552.
- Selaniki Mustafa Efendi (1989). *Tarihi Selaniki*. C. I. Mehmet İpşirli (Haz.). İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Silâhdâr Fındıklılı Mehmed Ağa (2018). *Nusretnâme, İnceleme-Metin (1106-1133/1695-1721)*. Mehmet Topal (Haz.). Türkiye Bilimler Akademisi.
- Sultanın Yurtluk-Ocaklık ve Hükümet Sancakları* (2024). Orhan Kılıç ve Yılmaz Kurt (Ed.), İdeal Kültür Yayıncılık.
- Şahin, Z. (2014). *72 Numaralı Mühimme Defteri (H.1002-1003), (VR. 231-473), İnceleme-Metin*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Şerefhan Bitlisi (2016). *Şerefname Kürt Tarihi*. İstanbul: Nûbihar Yayınları.
- Şeref Han (1971). *Şerefname*. C. 1. Mehmet Emin Bozarslan (Çev.). Ant Yayınları.
- Tanrıvermiş, A. (2014). *72 Numaralı Mühimme Defteri (H.1002-1003), (VR.1-230), İnceleme-Metin*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Taşkesenlioğlu, M. Y. (2017). Osmanlı Diplomatliğinde Mühür ve Bir Vaka Olarak Sahte Mühür Kullanımı. *History Studies*, 9 (4), 183-202. <https://doi.org/10.9737/hist.2017.556>
- Tuncel M. & Özaydın A. (1993). Cizre. TDV İslâm Ansiklopedisi, C. 8, 37-39.
- Ünal, M. A. (2006). XVI. Yüzyılda Güneydoğu Anadolu'da Tımar Tevcıhleri, Mîr-i Aşiret ve Cebelü Tımarları. İbrahim Özcoşar ve Hüseyin H. Güneş (Ed.). I. Uluslararası Mardin Tarihi Sempozyumu Bildirileri, (279-298).

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 09.11.2024
Kabul Tarihi : 19.03.2025

 <https://doi.org/10.29029/busbed.1581938>



TEKSTİL SEKTÖRÜNDE CRITIC TEMELLİ COPRAS VE MABAC YÖNTEMLERİ İLE FİNANSAL PERFORMANS DEĞERLENDİRİLMESİ

Seval SÜZÜLMÜŞ¹

ÖZ

Günümüzde rekabet ortamının giderek artması nedeniyle işletmelerin varlıklarını sürdürebilmesi için finansal performans analizi oldukça önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada; 2020-2023 yıllarında hisse senetleri Borsa İstanbul (BIST)'de işlem gören tekstil, giyim eşyası ve deri sektöründeki 26 işletmenin mali tablolarından elde edilen dört yıllık finansal verileri kullanılarak, işletmelerin finansal performans sıralamalarının belirlenmesi ve buna bağlı olarak bu işletmelere yönelik finansal performans sıralamasının yorumlanması amaçlanmıştır. Literatürde yaygın olarak kullanılan dokuz kriter ele alınarak, Çok Kriterli Karar Verme (ÇKKV) yöntemlerinden CRITIC yöntemiyle kriterler ağırlıklandırılmış, COPRAS ve MABAC yöntemleri kullanılarak performanslarına göre işletmelerin sıralamaları elde edilmiştir. Araştırma sonucunda işletmelerin finansal performans sıralamalarının yıllar itibarı ile ilk üç ve son üç sıralamalarının benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca COPRAS ve MABAC yöntemlerinden elde edilen sonuçlar arasında benzerlik olup olmadığını belirlemek için Spearman sıra korelasyonu testi ile incelenmiş ve tüm yıllar arasında güçlü bir korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan COPRAS ve MABAC yöntemlerine göre elde edilen işletmelerin finansal performanslarına göre sıralamalarının genel olarak birbirine benzer olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle söz edilen iki yöntemin, işletmelerin finansal performans sıralamalarının belirlenmesinde birbirlerinin yerine kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra, COPRAS ve MABAC yöntemlerinin tekstil sektöründeki işletmelerin finansal performanslarına göre sıralama belirlemede etkili ve verimli değerlendirme yöntemleri olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Finansal Performans, Tekstil Sektörü, CRITIC, COPRAS, MABAC

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Osmaniye Meslek Yüksek Okulu, sevalsuzulmus@osmaniye.edu.tr, 
<https://orcid.org/0000-0001-8519-3187>

Article Type : Research Article
Date Received : 09.11.2024
Date Accepted : 19.03.2025

 <https://doi.org/10.29029/busbed.1581938>



FINANCIAL PERFORMANCE EVALUATION WITH CRITIC-BASED COPRAS AND MABAC METHODS IN TEXTILE INDUSTRY

Seval SÜZÜLMÜŞ¹

ABSTRACT

Today, due to the increasing competitive environment, financial performance analysis is very important for companies to maintain their existence. Therefore, the aim of this study is to determine the financial performance ranking of 26 companies in textile, apparel and leather sector whose shares are traded in Borsa Istanbul (BIST) in 2020-2023 by using four-year financial data obtained from the companies' financial statements and to interpret the financial performance ranking of these companies accordingly. Nine criteria commonly used in the literature were considered, the criteria were weighted by CRITIC method, one of the Multi-Criteria Decision Making (MCDM) methods, and the rankings of the companies according to their performance were obtained by using COPRAS and MABAC methods. As a result of the research, it was found that the first three and the last three rankings of the financial performance rankings of the companies were similar in terms of years. In addition, Spearman rank correlation test was used to determine whether there is similarity between the results obtained from COPRAS and MABAC methods and it was found that there is a strong correlation among all the years. Therefore, it is found that the rankings of companies according to their financial performance obtained using the COPRAS and MABAC methods are generally similar. Therefore, it is concluded that these two methods can be used interchangeably in determining the financial performance rankings of companies. In addition, the COPRAS and MABAC methods were found to be effective and efficient evaluation methods for ranking companies in the textile sector according to their financial performance.

Keywords: Financial Performance, Textile Sector, CRITIC, COPRAS, MABAC

¹ Assistant Professor, Osmaniye Korkut Ata University, Osmaniye Vocational School, sevalsuzulmus@osmaniye.edu.tr, 
<https://orcid.org/0000-0001-8519-3187>

1. GİRİŞ

Performans değerlendirmesi; işletmelerin yoğun rekabet ortamında varlıklarını sürdürebilmeleri, geçmiş dönemlere ve rakiplerine oranla nerede olduklarını görebilmeleri, faaliyetlerini daha etkin ve verimli hale getirebilmeleri için oldukça önemlidir. Performans; işletmelerin, ekonomik kazanım elde etmesi amacıyla bir araya gelen verimli varlıkların birleşimi olup, belirlenen amaçlara ulaşılma derecesini gösterir ve bütün işletmeler için hayati önem arz eder. Performans düzeyi ise bir işletmenin sahip olduğu varlıklarla o işletmenin beklenen ekonomik faydayı gerçekleştirme düzeyidir. Performans değerlendirmesi, bir işletmenin varlığını sürdürebilmesi için finansal ve finansal olmayan ölçüm kriterleriyle geniş kapsamlı değerlendirme yapılması gerekliliği olarak tanımlanmaktadır (Barney, 2014, s. 15; Dayı & Çilesiz, 2022, s. 356; Ekizler, 2020; Yazıcıoğlu, 2002, s. 24).

Finansal performans göstergeleri işletmelerin bilanço ve gelir tablolarında bulunan kalemlerin birbirlerine oranlamasıyla elde edilen oranlar şeklinde yorumlanabilir (Ekizler, 2020, s. 25). Finansal performans analizi, işletmelerin kaynaklarının, ürün ve hizmetlerinin almış olduğu sonuçları izlemek için sistemli olarak bilgi toplama, aynı zamanda raporlama ve analiz sürecidir (Konak vd., 2018, s. 12; Uygurtürk & Korkmaz, 2012, s. 96). Bunun yanı sıra, finansal performans analizi, hem işletmelerin gelecekleriyle ilgili işletme yöneticilerine önemli kararlar almalarında, hem de kredi kurumlarına ve yatırımcılara işletmeyle ilgili bilgi akışı sağlamada yardımcı olur (Soba & Eren, 2011, s. 25; Uygurtürk & Korkmaz, 2012, s. 96).

Ülkelerin ekonomik bakımdan gelişip kalkınmasında finans sektörünün önemli bir katkısı vardır. Yapılan ve yapılacak tasarrufların verimli ve etkin bir şekilde reel sektöre aktarılması, finans sektörünün katkısıyla olmaktadır. Başarılı bir şekilde işleyen finans sistemi sayesinde oluşan güven ortamı, yatırımcıları çekerek ülke ekonomisinin gelişmesine fırsat sağlamaktadır. Finansal piyasaların büyük bir bölümünü oluşturan işletmelerin ekonominin işleyişinde merkezi bir rol oynayarak dünya ekonomisinin gelişimine katkısı oldukça önemlidir (Aydın, 2020, s. 830; Belke & Unal, 2017, s. 405; Ersoy ve Aydın, 2018, s. 158; Koşaroğlu, 2020, s. 407; Yüksel vd., 2018, s. 1-2).

İşletmelerin belirledikleri amaçlarına göre gerçekleştirdikleri faaliyetler sonucunda, finansal bakımdan başarılı olma olasılıkları kadar başarısız olma olasılıkları da vardır. İşletmelere başarı birçok getiri ve üstünlük sağlamanın yanı sıra, başarısızlık da pek çok olumsuz sonuç getirebilmektedir. Bu nedenle, işletmeler başarılı olabilmek için finansal sorunlarını ortaya çıkmadan önce tahmin etmeleri ve finansal sorunların hangi faktörlerden etkilendiğini belirlemeleri gerekir. Yapılan tespitler ve alınan önlemler finansal başarısızlığın önlenmesine olanak sağlar. Finansal başarısızlık, finansal yapıda yeniden yapılanma ve değişim gibi önlemlerin alınması ile aşılabilmektedir. Fakat alınan önlemlere rağmen işletmeler başarısız olabilmektedir. Bu gibi durumlarda hem işletmeciler, hem de yatırımcılar, kreditorler, tedarikçiler gibi işletmenin bütün paydaşları bu durumdan zarara uğramaktadırlar. Bu durumlarla karşılaşmamak için finansal bilgiler doğrultusunda yapılacak doğru tespitler yardımıyla düzeltici ve koruyucu önlemlerin zamanında alınmasıyla finansal başarısızlık engellenebilecektir. Aksoylu vd., 2024: s. 94; Akyüz vd., 2017: s. 61; Altman, 1968: s. 590; Ashraf vd., 2019: s. 14; Beaver vd., 2011: s. 99; Nadirli, 2015: s. 2).

Varlıklarını sürdürme ve büyüme isteği işletmelerin temel amaçlarındanıdır. Bu nedenle işletmelerin varlıklarını sürdürebilmeleri ve başarılı olabilmeleri için finansal performans analizi oldukça önemlidir. İşletmeler böylelikle finansal performans analizi ile önceden belirledikleri amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını takip edebilir (Bülbül ve Köse, 2011, s. 72).

Ülkelerin ekonomik büyümede devamlılığı sağlayabilmeleri için küresel ticaret içerisinde pazar paylarını artırmaları ve etkili rol oynamaları hayati olarak önemlidir (Çelik, 2016, s. 5). İşletmeler ülke ekonomilerinin gelişmesi, büyümesi ve kalkınmasında etkin bir role sahip olduğundan, finansal sistem içerisinde oldukça önemli bir yere sahiptir (Aydın, 2020, s. 830; Dietrich & Wanzendorf, 2014, s. 337). Tekstil sektörü, geleneksel üretim sürecine sahip olması ve emek gerektiren yoğun yapısından dolayı başta gelişmekte olan ülkelerin ve birçok ülkelerin istihdam, üretim hacmi ve dış ticaret kazancı yaratma potansiyeline, sanayileşme süreçlerine ve ekonomilerine önemli katkı sağlar (Altıntaş & Akpolat, 2013, s. 35; Gacener Atış, 2014, s. 315; Şişman & Bağcı, 2014, s. 31).

İmalat sanayisi altında faaliyet gösteren tekstil, giyim eşyası ve deri sektörü, hem ülke ekonomisine olan doğrudan katkısı, hem de arge, lojistik, üretim, hammadde gibi pek çok sektörle etkileşim içerisinde olmasından dolayı çalışmada araştırma konusu olarak seçilmiştir. Araştırmada hisse senetleri BIST’te tekstil, giyim eşyası ve deri sektöründe işlem gören işletmelerin, 2020-2023 yıllarına ait finansal tablolarından hareket edilerek, literatürde sık kullanılan 9 finansal oran kullanılarak, 26 işletmenin dört yıllık finansal verileri analiz edilmiştir. Tekstil sektörünün dinamikleri dikkate alınarak çalışmanın kriterleri belirlenmiş, işletmelerin finansal oranları ÇKKV tekniklerinden objektif bir ağırlıklandırma yöntemi olan CRITIC yöntemi ile ağırlıklandırılmış, COPRAS ve MABAC yöntemleri uygulanarak finansal performanslarına göre sıralama elde edilmiştir. Yapılan analiz sonucu ortaya çıkan finansal performans sıralamaları arasında korelasyon olup olmadığının belirlenmesi amacıyla

Spearman sıra korelasyon testi uygulanmıştır. Böylelikle çalışmada, tekstil işletmelerinin finansal performanslarının sıralamasının belirlenmesi ve buna bağlı olarak bu işletmelere yönelik finansal performans sıralamasının yorumlanması amaçlanmıştır.

Ülkelerin ekonomik olarak kalkınmalarında önemli bir yere sahip olan tekstil, giyim eşyası ve deri sektöründeki işletmelerin finansal performans analizi hem karar vericilere, hem yatırımcılara, hem de sektördeki diğer işletmelere yarar sağlayacağından bu araştırmanın ele alınması çalışmanın önemini vurgulamaktadır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Araştırmanın bu bölümünde literatürde yer alan son beş yılda farklı sektörlerde finansal performans değerlendirmesi ile ilgili ÇKKV yöntemleri uygulanarak analizlerinin yapıldığı bazı çalışmalar şu şekilde özetlenerek verilmiştir:

Akyüz vd. (2020); beş kriter belirleyerek 38 hayat dışı sigorta şirketinin 2016 yılı verilerini BWM ve TOPSIS yöntemlerini kullanarak analizini yapmışlardır. Analiz sonucunda performansı en yüksek 3 şirketi belirlemişlerdir.

Amjadian vd. (2020); Tarhan Borsası'nda faaliyet gösteren şirketlerin finansal performanslarının değerlendirilmesi için oluşturulan modelde 50 adet finansal orandan yararlanmışlardır. 516 şirketi BWM ve ARAS yöntemleri ile analiz ederek en yüksek performansa sahip üç şirketi belirlemişlerdir.

Çelik (2020); 2019 yılında ülkemizde faaliyet gösteren 6 katılım bankasının finansal oranını CRITIC yöntemi ile ağırlıklandırıp, performanslarını MABAC yöntemine göre sıraladığında birinci sırada Ziraat Bankası'nın, son sırada ise Albaraka Türk'ün yer aldığını belirlemiştir.

Ekizler (2020); 2011-2018 döneminde BIST tekstil, giyim eşyası ve deri sektöründe işlem gören 19 işletmenin finansal verilerini kullanarak işletmelerin finansal performanslarını TOPSIS ve VIKOR yöntemlerine göre ayrı ayrı sıralamıştır. Sırasıyla SNPAM ve YATAS işletmelerin en yüksek, DIRIT ve BREMEN işletmelerinin ise en düşük performansı gösterdiğini belirlemiştir.

İşıldak (2020); 2014-2017 döneminde BIST'te faaliyet gösteren tekstil, hazır giyim ve deri işletmelerinin finansal performans analizini AHP ve VIKOR tekniklerini kullanarak yapmıştır. Analiz sonucunda birinci sırada satış kârlılık oranının, son sırada ise stok bağlılığının yer aldığını belirlemiştir.

Satır vd. (2020); 2012-2018 döneminde BIST'te işlem gören sekiz perakende ticaret şirketinin finansal performanslarının TOPSIS yöntemi ile analizi sonucunda yatırım kârlılıkları arasında oldukça farklı sonuçlar elde etmişlerdir.

Söylemez (2020); TOPSIS ve gri ilişkisel analiz yöntemleri ile finansal performans değerlendirilmesinde Borsa İstanbul (BIST) ana metal sanayi sektöründe 2010-2019 yılları arasında faaliyet gösteren 25 finansal oran kullanılarak TOPSIS ve gri ilişkisel analiz yöntemleriyle elde edilen sonuçların BIST ana metal sektöründe uygulanması bakımından literatüre katkı sağlayacağı sonucuna varmıştır.

Yıldırım ve Çiftçi (2020); Borsa İstanbul BIST tekstil, giyim ve deri sektöründeki 2015-2019 döneminde faaliyet gösteren 21 tekstil işletmesinin finansal performanslarını WASPAS yöntemi ile değerlendirmişlerdir. Kesin sayılarla hesaplanmış finansal oranlar yerine çalışmada dilsel ifadelerin sezgisel bulanık sayı karşılıkları kullanılarak dönemleri değerlendirmişler ve çalışma sonucunda 2015-2019 dönemi için finansal performansı en yüksek işletmenin YATAS olduğunu tespit etmişlerdir.

Alnıpak ve Kale (2021); 2008-2020 yıllarına ait BIST ulaştırma endeksinde faaliyetlerini sürdüren 10 firmanın 17 finansal oranını eşit ağırlıklı kabul ederek, performanslarını OCRA yöntemine göre sıralayarak belirtilen yıllarda finansal yapılarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda Covid-19 pandemi sürecinin ilgili sektörün kârlılığını oldukça düşürdüğünü belirlemişlerdir.

Demir (2021); 2014-2019 yıllarında Türk bankacılık sektöründe faaliyet gösteren 8 özel sermayeli mevduat bankasının 10 adet finansal oranını SWARA yöntemi ile ağırlıklandırıp, RAFSI yöntemine göre performanslarını sıraladığında ilk beş yılda Akbank'ın, 2019 yılında ise Yapı Kredi Bankasının en iyi performansı gösterdiğini belirlemiştir.

Gülay vd. (2021); 2018-2020 döneminde BIST kurumsal yönetim endeksinde bulunan 4 bankanın finansal oranlarını Entropi yöntemi ile ağırlıklandırıp, finansal performanslarını MABAC yöntemiyle sıralamışlardır. Tüm yıllar itibari ile Garanti Bankasının ilk sırada, Şekerbank'ın ise son sırada olduğu görülmüştür.

Öndeş ve Özkan (2021); Covid-19 pandemisinin bilişim sektöründeki finansal performans etkisini ölçmek amacıyla 2020 yılının üç çeyrek dönemindeki 18 işletmenin 8 finansal oranını CRITIC yöntemi ile ağırlıklandırıp, EDAS yöntemine göre performanslarını sıralayarak üç çeyreğe ait ayrı ayrı en iyi üç şirketi belirlemişlerdir.

Ürgüp (2021); 2015-2020 yıllarında BIST tekstil, giyim eşyası ve deri sektöründe işlem gören şirketlerin finansal kriterlerinin ağırlığını SWARA yöntemiyle belirleyerek, finansal performanslarını MARCOS yöntemine göre sıraladıklarında 2015, 2016, 2017 ve 2018’de en başarılı şirketin SNPAM olduğu ortaya çıkmıştır.

Amjadian vd. (2022); Tarhan Borsasında işlem gören şirketlerin mali performansını ölçmek için 50 finansal oran kullanılarak BWM ve ARAS teknikleri ile analizi yapılarak 103 şirketi sıralamışlardır. Bektaş (2022); 2002-2021 yılları arası Türk Sigorta Sektörünün finansal performanslarını değerlendirmek için altı tane kriteri MEREC ve LOPCOW yöntemleri ile ağırlıklandırarak, CoCoSo ve EDAS yöntemleri ile de performanslarını değerlendirdiğinde en iyi performansın 2020 yılında gerçekleştiğini belirlemiştir.

Dayı ve Çilesiz (2022); BIST’de kayıtlı tekstil, giyim eşyası ve deri sektöründeki 2015-2019 yılları arasındaki verilerine ulaşılabilen 21 şirketin 15 adet finansal oranını BMW yöntemi ile ağırlıklandırıp, TOPSIS yöntemi ile firmaların finansal performans sıralamalarını elde etmişlerdir. Demir (2022); Anadolu Sigorta şirketinin 2013-2020 yıllarına ilişkin 12 performans kriterini PSI ve SD yöntemleri ile ağırlıklandırıp, MABAC yöntemine göre yıllara ilişkin performansını sıraladığında şirketin 2013 yılında en başarılı olduğu, 2018 yılında ise en başarısız olduğu yıl ortaya çıkmıştır.

Keleş (2022); 2016-2020 dönemi Türk Hava Yolları’nın performansını değerlendirmek için kriterleri CRITIC yöntemi ile ağırlıklandırıp, MABAC yöntemi ile de yıllar itibari ile performansı sıralamıştır. Çalışma sonucunda Türk Hava Yolları’nın en iyi performansı 2019 yılında, en düşük performansı ise 2016 yılında gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Say (2022); 2016-2020 dönemi Borsa İstanbul Teknoloji Endeksi’nde bulunan 18 teknoloji şirketinin 5 adet finansal oranının ağırlıklarının birbirine eşit olduğunu kabul ederek, finansal performanslarını COPRAS ve ARAS yöntemlerine göre sıralamıştır. Çalışma sonucunda her iki yöntemde de benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

Akbulut (2023); 2019-2022 döneminde ülkemizde faaliyet gösteren 6 katılım bankasına ait kriterleri CRITIC yöntemi ile ağırlıklandırıp, finansal performanslarını COPRAS yöntemi ile sıraladığında 2019, 2020 ve 2021 yıllarında Türkiye Finans, 2022 yılındaysa Kuveyt Türk’ün performansı en yüksek katılım bankası olduğu ortaya çıkmıştır.

Bektaş (2023); 2022 yılı itibari ile BIST100 endeksinde işlem gören 14 enerji firmasının 7 finansal oranını MEREC yöntemi ile ağırlıklandırıp, MABAC yöntemi ile finansal performanslarını sıralayarak analiz sonucunda performansı en iyi üç firmayı ve en önemli üç kriteri tespit etmiştir.

Doğan ve Karaçayır (2023); 2019-2022 döneminde Borsa İstanbul Teknoloji Endeksinde bulunan firmaların kriterlerini CRITIC yöntemi ile ağırlıklandırıp, TOPSIS ve MABAC yöntemleri ile finansal performanslarını yıllar itibari ile sıralayıp, en yüksek ve en düşük performanslı şirketleri belirlemişlerdir.

Kahreman (2023); 2008 kriz döneminde yer alan G20 ülkelerinin 2006-2015 yıllarında ekonomik performanslarını değerlendirmek amacı ile LOPCOW yöntemi ile kriterleri ağırlıklandırıp, CoCoSo yöntemi ile de ülkelerin performanslarını sıralamıştır. Belirtilen dönem içerisinde performansı en iyi ve en kötü üç ülkeyi tespit etmiştir.

Karabulut ve Akkaynak (2023); 2016-2022 yıllarına ait ülkemizde faaliyet gösteren mevduat bankalarının finansal oranlarını CRITIC yöntemi ile ağırlıklandırıp, COPRAS yöntemine göre bankaların finansal performanslarını sıralayarak en düşük ve en yüksek etkinlik düzeyine sahip bankayı belirlemişlerdir.

Onocak (2023); 2017-2021 yılları arası BIST’te faaliyetlerini sürdüren 9 konaklama işletmesinin finansal göstergelerini değerlendirmek amacıyla işletmelerin 11 kriterini CRITIC yöntemi ile ağırlıklandırıp, performanslarını TOPSIS yöntemine göre sıraladıklarında MAALT kodlu şirketin en başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Yavuz ve Sönmez (2023); 2019-2021 döneminde BIST Kurumsal Yönetim Endeksi’nde bulunan şirketlerin kriterlerini CRITIC ve ENTROPİ teknikleri ile ağırlıklandırarak yıllar itibari ile finansal performanslarını MABAC yöntemi ile sıralamışlardır. Analiz sonucunda CRITIC-MABAC ve ENTROPİ-MABAC yöntemlerine göre performansı en iyi şirketi belirlemişlerdir.

Aksoylu vd. (2024); 2017-2022 döneminde tekstil sektöründeki 22 işletmenin yıllık verilerini Altman Z-Skor modeli ve VIKOR yöntemine göre analizinde finansal oranları eşit ağırlıklı olarak kabul ederek, yıllar arasında korelasyon bulunduğunu belirlemişler ve iki yöntemden elde edilen bulguların genel olarak birbirine benzer olduğu sonucuna varmışlardır.

Arslan (2024); 2020-2022 yılları arası BIST’de kayıtlı dokuma giyim sektöründe yer alan 12 şirketin 8 finansal oranı yıllar itibari ile ayrı ayrı hesaplamış ve COPRAS yöntemine göre her bir yıl için en yüksek ve en düşük şirket performanslarını ayrı ayrı vermiştir.

Aydın (2024a); 2022 yılı Türkiye'nin 81 ili karayolu trafik kazası verilerine ait 10 değişken kullanarak, değişken ağırlıklarını IDDSWS ile hesaplamış, EDAS yöntemine göre illeri sıraladığı çalışma sonucunda en yüksek trafik güvenliği olan il İstanbul, en riskli trafiğin olduğu il ise Bingöl olarak belirlemiştir.

Aydın (2024b); 2022 yılında en çok yolcu taşıyan ilk 10 havayolu için müşteri görüşlerini içeren sekiz kriteri kullanarak D-CRITIC-TOPSIS ve CRITIC-TOPSIS yöntemleriyle karşılaştırmalı bir performans analizi yaparak, sıralamaları raporlaştırmıştır. Araştırma sonucunda D-CRITIC ve CRITIC yöntemlerinden elde edilen kriter ağırlıklarının farklılık gösterdiği, bu durumun havayollarının performans sıralamalarında değişikliğe neden olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Çokmutlu ve Abdullayev (2024); 2018-2022 yıllarında BIST teknoloji endeksindeki 17 firmanın 10 kriterini CRITIC yöntemi ile ağırlıklandırarak finansal performanslarını CoCoSo ve COPRAS yöntemleri ile sıralamışlardır. Analiz sonucunda her iki yöntemde LINK firmasının birinci sırada yer aldığı, diğer firmaların ise yıllar itibari ile sıralamalarının farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Çiftçi ve Aydın (2024); 2023 yılı Küresel yetenek Rekabeti Endeksi (GTCE) ve Lojistik Performans Endeksi (LPI) veri kümelerini kullanarak OECD ülkelerinin performanslarını MEREC, AHP ve TOPSIS yöntemlerini entegre ederek analiz etmişlerdir. MEREC ve AHP yöntemleriyle ülkelerin kriter ağırlıklarını belirleyerek, TOPSIS yöntemi ile ülkelerin performanslarını sıraladıklarında birinci sırada İsviçre, ikinci sırada ABD ve üçüncü sırada Danimarka'nın yer aldığı görülmüştür.

Kahreman (2024); 2011-2020 yıllarına ait D8 ülkelerinin ekonomik performanslarını değerlendirmeyi amaçladığı araştırmasında, LOPCOW ve CRITIC yöntemleri ile önem düzeylerini hesaplayarak sonuçları ortak ağırlıklandırma yöntemi ile birleştirerek, CoCoSo yöntemi ile ülkelerin performanslarını sıraladığında en yüksek performansı Malezya, en düşük performansı ise İran'ın gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Keleş (2024); 33 OECD ülkelerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini (BIT) sıralamak için LOPCOW ve CRITIC yöntemleri ile kriterleri ağırlıklandırmışlar, ARAS, EDAS ve COPRAS yöntemleri ile ülkeleri sıraladıklarında hemen hemen aynı sıralamayı elde ettiklerinden bu yöntemlerin birbirlerinin yerine kullanılabileceği sonucuna varmışlardır.

Özekenci (2024); 2022 yılında BIST'de faaliyet gösteren 22 enerji şirketinin on üç kriterini iki farklı objektif ağırlıklandırma yöntemi olan LOPCOW-CRITIC yöntemine göre ağırlıklandırıp, CoCoSo yöntemini kullanarak sıralayarak en yüksek ve en düşük finansal performansa sahip ilk üç şirketi belirlemişlerdir.

Özulucan vd. (2024); 2019-2020 yıllarında Türkiye Süper Ligindeki ve hisseleri BIST'de işlem gören dört büyük futbol kulübünün finansal performanslarının TOPSIS yöntemine göre değerlendirerek yıllar bazında en iyi ve en kötü performansları gösteren kulüpleri belirlemişlerdir.

Paksoy ve Küçük (2024); 2021-2023 döneminde Borsa İstanbul'da faaliyet gösteren bankaların 10 finansal oranını eşit ağırlıklı kabul ederek, 9 bankanın finansal performanslarını TOPSIS yöntemine göre sıralayıp, yıllar bazında en üst sırada ve en düşük sırada performans gösteren bankaları belirlemişlerdir.

Paksoy (2024); 2017-2022 yılları arası hisse senetleri BIST'te işlem gören 8 adet otomotiv sektörü işletmelerinin on bir tane finansal oranını kullanarak nakit akış profillerinin ve TOPSIS yöntemine göre finansal performanslarının karşılaştırmasını yapmıştır.

Şeyranhoğlu ve Kara (2024); BIST'te aracı kurum pay Endeksi'nde yer alan 5 şirketin 2020-2022 dönemine ait üç yıllık kriterlerini Entropi yöntemi ile ağırlıklandırıp, CODAS yöntemine göre borsa performanslarının sıralanması sonucunda üç yılda da ISMEN ve OSMEN aracı kurumlarının yüksek performans gösterdiğini belirlemişlerdir.

Yalçın ve Ersoy (2024); 2020-2022 döneminde BIST'te işlem gören ve enerji sektöründe faaliyetlerini sürdüren firmaların finansal oranlarını Entropi yöntemi ile ağırlıklandırıp, performanslarının TOPSIS tekniği ile analizi sonucunda yıllar bazında sıralamalarının değişkenlik gösterdiğini belirlemişlerdir.

Satan vd. (2025); 2020-2023 yılları arası Türkiye'nin dokuz konteyner limanı verileriyle dört kriter kullanarak karşılaştırmalı bir performans analizi yapılarak, elde edilen sıralamaları raporlamışlardır. D-CRITIC ve SWARA yöntemiyle kriterler ağırlıklandırılmış, COPRAS ile alternatif sıralamaları yapılmıştır. Literatürde ilk kez sözedilen üç yöntemin entegre şekilde kullanıldığı araştırma sonucunda oluşturulan senaryoların tümünde en iyi performans gösteren liman Tekirdağ iken, ikinci sırada Mersin, üçüncü sırada Aliaga, dördüncü sırada İzmir, beşinci sırada Antalya ve altıncı sırada Samsun olmuştur. Diğer limanlar ise farklı senaryolarda farklı sıralamalar göstermiştir.

Literatürde yer alan çalışmalar değerlendirildiğinde çeşitli sektörlerin finansal performanslarını değerlendirmek için, farklı ÇKKV yöntemlerinin uygulandığı pek çok sayıda araştırmanın mevcut olduğu görülmüştür. Bu

çalışmada tekstil sektöründe faaliyet gösteren işletmelerin finansal oranları CRITIC yöntemi ile ağırlıklandırılıp, belirlenen işletmelerin COPRAS ve MABAC yöntemleri ile finansal performansları sıralanarak değerlendirilmiştir. Tekstil sektöründe yer alan işletmelerin finansal performans değerlendirmesi üzerine COPRAS ve MABAC yöntemlerinin birlikte uygulandığı araştırmanın olmayışı bu araştırmanın temel motivasyonunu oluşturmuştur. Söz edilen yöntemlerin birlikte uygulandığı daha önce yapılmış çalışmaya rastlanılamamış olması ve araştırmanın güncel dönemler aralığında (2020-2023) olmasından dolayı literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. VERİ VE YÖNTEM

Araştırmada 2020-2023 yıllarında hisse senetleri Borsa İstanbul (BIST) tekstil, giyim eşyası ve deri sektöründe işlem gören 26 işletmenin finansal performanslarının sıralamasının belirlenmesi ve buna bağlı olarak bu işletmelere yönelik finansal performans sıralamasının yorumlanması amaçlanmıştır. Literatürde sık kullanılan işletmelerin dokuz finansal oranı ÇKKV yöntemlerinden objektif bir ağırlıklandırma yöntemi olan CRITIC yöntemiyle ağırlıklandırılmış, COPRAS ve MABAC yöntemleri uygulanarak finansal performansları ayrı ayrı sıralanmıştır. Yapılan analiz sonucu ortaya çıkan finansal performans sıralamaları arasında korelasyon olup olmadığı belirlenebilmek amacıyla Spearman sıra korelasyon testi uygulanmıştır.

3.1. CRITIC Yöntemi

ÇKKV tekniklerinden objektif ağırlıklandırma yöntemi olan ve Diakoulaki vd. (1995) tarafından literatüre kazandırılan CRITIC yöntemi; kriterler arasındaki korelasyonu dikkate alarak gerçek verilerle işlem yapar. Yöntemin beş işlem adımı olup aşağıda özetlenmiştir (Akbulut, 2023, s. 18; Çelik, 2020; Diakoulaki vd., 1995, s. 765; Onocak, 2023, s. 87; Öndeş & Özkan, 2021, s. 510-511; Yavuz & Sönmez, 2023, s. 284-285):

Adım1: Karar Matrisi Oluşturulur:

$$X = [X_{ij}]_{m \times n} = \begin{bmatrix} x_{11} & \dots & x_{1n} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ x_{m1} & \dots & x_{mn} \end{bmatrix}_{m \times n} \quad i = 1, 2, \dots, m ; j = 1, 2, \dots, n \quad (1)$$

m alternatif ve n kriter sayısı olmak üzere (1) eşitliğinde gösterilen karar matrisi oluşturulur.

Adım2: Karar Matrisi Normalleştirilir: Maksimum yönlü kriterler için (2) eşitliği, minimum yönlü kriterleri için (3) eşitliği kullanılarak karar matrisi normalleştirilir:

$$r_{ij} = \frac{x_{ij} - x_{\min}}{x_{\max} - x_{\min}} \quad j. \text{ kriter maksimum yönlü ise} \quad (2)$$

$$r_{ij} = \frac{x_{\max} - x_{ij}}{x_{\min} - x_{\max}} \quad j. \text{ kriter minimum yönlü ise} \quad (3)$$

Adım3: Kriterlerin Standart Sapmaları Bulunur: (4) eşitliğinden kriterlerin standart sapmaları hesaplanır.

$$s_j = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (r_{ij} - \bar{r}_j)^2}{n-1}} \quad i = 1, 2, 3, \dots, n \quad (4)$$

Adım4: Korelasyon Katsayısı Hesaplanır: (5) eşitliği ile korelasyon katsayısı hesaplanır:

$$\rho_{jk} = \frac{\sum_{i=1}^m (r_{ij} - \bar{r}_j)(r_{ik} - \bar{r}_k)}{\sqrt{\sum_{i=1}^m (r_{ij} - \bar{r}_j)^2 \sum_{i=1}^m (r_{ik} - \bar{r}_k)^2}} \quad j = 1, 2, 3, \dots, n; k = 1, 2, 3, \dots, n \quad (5)$$

Adım5: Kriter Ağırlıkları Hesaplanır: (6) eşitliğinden kriter ağırlıkları hesaplanır:

$$w_j = \frac{s_j \cdot \sum_{k=1}^n (1 - \rho_{jk})}{\sum_{k=1}^n (s_j \cdot \sum_{k=1}^n (1 - \rho_{jk}))} \quad (6)$$

3.2. COPRAS Yöntemi

Fayda fonksiyonları yardımıyla bir alternatifi ideal alternatifle karşılaştırarak alternatifin ideal alternatifle benzerlik yüzdesini ortaya çıkaran ÇKKV tekniklerinden biri olan COPRAS yöntemi ilk olarak Zavadskas vd. (1994) tarafından literatüre kazandırılmıştır. COPRAS yöntemi aşağıda özetlenen altı adımdan oluşur (Akbulut, 2023, s. 19; Arslan, 2024, s. 385; Çokmutlu & Abdullayev, 2024, s. 96-98; Ecer, 2020, s. 183; Karabulut & Akkaynak, 2023, s. 319; Kaya vd., 2024, s. 845-846; Say, 2022, s. 515-516; Satan vd., 2025, s. 68):

Adım1: Karar Matrisi Oluşturulur:

$$X = [X_{ij}]_{m \times n} = \begin{bmatrix} x_{11} & \dots & x_{1n} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ x_{m1} & \dots & x_{mn} \end{bmatrix}_{m \times n} \quad (7)$$

(7) eşitliği ile gösterilen matrisle karar matrisi oluşturulur. Matriste yer alan x_{ij} , i . alternatifi j . kritere göre performans değerini belirtmektedir.

Adım 2: Standart Karar Matrisi Oluşturulur:

COPRAS yönteminde kriterlerin fayda ya da maliyet nitelikli olmasına bakılmaksızın kriter türü ayrımı yapılmadan (8) eşitliği yardımıyla standartlaştırma yapılır:

$$\bar{x}_{ij} = \frac{x_{ij}}{\sum_{i=1}^m x_{ij}} \quad j = 1, 2, \dots, n \quad (8)$$

Adım 3: Ağırlıklandırılmış Standart Karar Matrisi Oluşturulur:

$$\hat{x}_{ij} = \bar{x}_{ij} \cdot w_j \quad (9)$$

Burada w_j , j . kriter ağırlığını göstermektedir.

Adım 4: S_{+i} ve S_{-i} Değerlerinin Hesaplanır: Kriterin fayda veya maliyet türünde olmasına göre kriter temelli toplam ağırlıklı standartlaştırılmış değerler sırasıyla (10) ve (11) eşitlikleri yardımıyla bulunur. Eşitliklerde gösterilen S_{+i} fayda kriterleri toplamını ve S_{-i} ise maliyet kriterleri toplamını, $\hat{x}_{+ij}$ fayda, $\hat{x}_{-ij}$ ise maliyet kriterlerine sahip performans değerlerini belirtmektedir.

$$S_{+i} = \sum_{j=1}^k \hat{x}_{+ij} \quad i = 1, 2, \dots, m ; j = 1, 2, \dots, k \quad (10)$$

$$S_{-i} = \sum_{j=k+1}^n \hat{x}_{-ij} \quad i = 1, 2, \dots, m ; j = k + 1, k + 2, \dots, n \quad (11)$$

S_{+i} değerinin ne kadar büyük, S_{-i} değerinin ise ne kadar küçük olması paydaşın hedefe ulaşmasının o kadar kolay olduğunu gösterir.

Adım 5: Göreceli Önem Değerlerinin Hesaplanır:

$$Q_i = S_{+i} + \frac{S_{-min} \cdot \sum_{i=1}^m S_{-i}}{S_{-i} \cdot \sum_{i=1}^m \left(\frac{S_{-min}}{S_{-i}} \right)} \quad (12)$$

(12) eşitliğindeki Q_i , i . alternatifi Q_i göreceli önem değeri olup, alternatifi ulaştığı memnuniyet düzeyini gösterir ve 0 ile %100 arasında değerler alır. Q_i değeri büyük olan alternatif ideal alternatife daha yakın alternatif olduğu anlamına gelir.

Adım 6: Performans İndeksi Değerleri Hesaplanır ve Alternatifler Sıralanır:

$$P_i = \left[\frac{Q_i}{Q_{max}} \right] \cdot 100\% \quad i = 1, 2, \dots, m. \quad (13)$$

Herhangi bir alternatifi ideal alternatife göre oransal benzerliği (13) eşitliği ile hesaplanarak bulunan P_i değerleri büyükten küçüğe doğru sıralanarak alternatiflerin tercih sıralaması belirlenerek sonuca varılır.

3.3. MABAC Yöntemi

2015 yılında Pamučar ve Ćirović tarafından literatüre kazandırılan MABAC tekniği her bir alternatife ait kriter fonksiyonunun sınır yaklaşım alanına uzaklığının belirlenmesini amaçlar. Kolay, anlaşılır hesaplama yönteminin olması ve tutarlı çözüm üretmesi nedeniyle, yöntem rasyonel karar alma için pratik, faydalı ve güvenilirdir. MABAC yöntemi potansiyel kazanım ve kayıp değerleri hesaplayarak sonuçları mümkün olduğunca kesin hale getirmeyi amaçlar. Bir kriterdeki istenmeyen bir değer diğer kriter tarafından tolere edilebilmesi, kriterlerin birbirinden bağımsız olması ve nitel kriterlerin, nicel kriterlere dönüştürülebilmesi yöntemin en temel özellikleridir. MABAC yöntemi aşağıdaki altı adımlardan oluşur (Bektaş, 2023, s. 120-121; Çelik, 2020, s. 321-322; Demir, 2022, s. 118-120; Doğan ve Karaçayır, 2023, s. 951-952; Kabak ve Çınar, 2020, s. 249-251; Keleş, 2022, s. 59-60):

Adım1: Karar Matrisi Oluşturulur: m alternatif, n kriter sayısını göstermek üzere başlangıç karar matrisi (14) eşitliği ile oluşturulur:

$$X = \begin{bmatrix} x_{11} & \dots & x_{1n} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ x_{m1} & \dots & x_{mn} \end{bmatrix} \quad (14)$$

Adım2: Karar Matrisi Normalleştirilir: Karar matrisinde; x_j^+ j . sütunun maksimum değerini, x_j^- j . sütunun minimum değerini göstermek üzere; fayda temelli kriterlerin standartlaştırılmasında (15) eşitliği; maliyet temelli kriterlerin standartlaştırılmasında (16) eşitliği kullanılarak karar matrisi normalleştirilir.

$$n_{ij} = \frac{x_{ij} - x_j^-}{x_j^+ - x_j^-} \quad (15)$$

$$n_{ij} = \frac{x_j^+ - x_{ij}}{x_j^+ - x_j^-} \quad (16)$$

Adım3: Normalleştirilmiş Karar Matrisi Ağırlıklandırılır: (17) eşitliği ile normalleştirilmiş karar matrisinin her elemanını, kriter ağırlıkları dikkate alınarak ağırlıklandırılır:

$$v_{ij} = w_i \cdot n_{ij} + w_i \quad (17)$$

Adım4: Sınır Yaklaşım Alanı Matrisi Oluşturulur: Bu matrisin elemanları, ağırlıklı matrisin sütun elemanlarının geometrik ortalaması olup (18) eşitliği kullanılarak hesaplanır:

$$g_j = (\prod_{i=1}^m v_{ij})^{1/m} \quad (18)$$

Böylece (19) eşitliği ile gösterilen G sınır yaklaşım alanı matrisi elde edilir.

$$G = [g_1 \ g_2 \ g_3 \ \dots \ g_n] \quad (19)$$

G matrisinin her bir elemanı, ilgili kritere göre bir sınır yaklaşım alanını gösterir.

Adım 5: Alternatiflerin Sınır Yaklaşım Alanı Matrisine Uzaklıkları Hesaplanır: (20) eşitliğinde görüldüğü gibi ağırlıklı matris V den sınır yaklaşım alanı matrisi G nin çıkartılması ile uzaklık matrisi Q elde edilir.

$$Q = \begin{bmatrix} v_{11} - g_1 & \dots & v_{1n} - g_n \\ \vdots & \dots & \vdots \\ v_{m1} - g_1 & \dots & v_{mn} - g_n \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} q_{11} & \dots & q_{1n} \\ \vdots & \dots & \vdots \\ q_{m1} & \dots & q_{mn} \end{bmatrix} \quad (20)$$

Bir A_i alternatifi sınır yaklaşım alanı üzerinde (G), üst sınır yaklaşım alanı (G^+) üzerinde ya da alt sınır yaklaşım alanı (G^-) üzerinde olabilir. Böylece (21) eşitliğinden yararlanarak A_i alternatifi için ait olduğu alan hesaplanır.

$$A_i \in \begin{cases} G^+ & \text{eğer } q_{ij} > 0 \text{ ise} \\ G & \text{eğer } q_{ij} = 0 \text{ ise} \\ G^- & \text{eğer } q_{ij} < 0 \text{ ise} \end{cases} \quad (21)$$

$q_{ij} > 0$ olması alternatifi en iyi olmaya, $q_{ij} < 0$ olması ise en kötü alternatif olmaya doğru götürür.

Adım6: Alternatifler Sıralanır: (22) eşitliği kullanılarak her bir alternatif için sınır yaklaşım alanlarına olan uzaklıklar toplamı bulunur. Elde edilen toplam sonuçlara göre alternatifler büyükten küçüğe doğru sıralanır.

$$S_i = \sum_{j=1}^n q_{ij} \quad i=1,2,\dots,m; j=1,2,\dots,n \quad (22)$$

Bir başka deyişle, Q matrisinin satırlarının toplamı, alternatifler için kriter fonksiyonlarının final değerleri anlamını taşır.

4. BULGULAR

Araştırmanın verileri hisse senetleri BIST tekstil, giyim eşyası ve deri sektöründe işlem gören 26 işletmenin 2020-2023 yıllarına ait dört yıllık finansal verilerinden oluşmaktadır. Dokuz adet finansal oranın kullanıldığı araştırmada, kriterler ÇKKV yöntemlerinden objektif ağırlıklandırma yöntemi olan CRITIC yöntemiyle ağırlıklandırılmış, COPRAS ve MABAC yöntemleri ile de işletmelerin finansal performansları değerlendirilmiştir. Çalışmada yöntemlerin analizi Microsoft Excel yazılımı ile yapılmıştır. Araştırmada incelenen tekstil işletmelerinin kodları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışmada Yer Alan İşletmelerin Listesi

İşletmeler	Kodu	İşletmeler	Kodu
1.İşletme	ARSAN	14.İşletme	ISSEN
2.İşletme	ARTMS	15.İşletme	KORDS
3.İşletme	ATEKS	16.İşletme	KRTEK
4.İşletme	BLCYT	17.İşletme	LUKSK
5.İşletme	BOSSA	18.İşletme	MEGAP
6.İşletme	BRKO	19.İşletme	MNDRS

Tablo 1.*Çalışmada Yer Alan İşletmelerin Listesi*

İşletmeler	Kodu	İşletmeler	Kodu
7.İşletme	BRMEN	20.İşletme	RODRG
8.İşletme	DAGI	21.İşletme	RUBNS
9.İşletme	DERIM	22.İşletme	SKTAS
10.İşletme	DESA	23.İşletme	SNPAM
11.İşletme	DIRIT	24.İşletme	SUNTK
12.İşletme	ENSRI	25.İşletme	YATAS
13.İşletme	HATEK	26.İşletme	YUNSA

Tablo1’de görüldüğü üzere 2020-2023 yıllarında hisse senetleri Borsa İstanbul’da işlem gören tekstil, giyim eşyası ve deri sektöründeki 26 işletmenin dört yıllık finansal verileri alınarak finansal performanslarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan kriterler Tablo2’de listelenmiştir.

Tablo 2.*Çalışmada Kullanılan Kriterlerin Listesi*

Kriterin Kodu	Kriterin Adı	Kriterin Niteliği	Kriterin Türü
CO	Cari Oran	Fayda	Maksimum
ADVH	Alacak Devir Hızı Oranı	Fayda	Maksimum
SDVO	Stok Devir Hızı Oranı	Fayda	Maksimum
ÇSDVO	Çalışma Sermayesi Devir Hızı Oranı	Fayda	Maksimum
VDHO	Varlık Devir Hızı Oranı	Fayda	Maksimum
ODHO	Özkaynak Devir Hızı Oranı	Fayda	Maksimum
AKK	Aktif (Varlık) Karlılık Oranı	Fayda	Maksimum
ÖKO	Özkaynak Karlılık Oranı	Fayda	Maksimum
FKMO	Faaliyet Kar Marjı Oranı	Fayda	Maksimum

Literatürdeki çalışmalardan yararlanarak araştırmanın finansal kriterleri belirlenmiştir. Finansal kriterler Tablo2’de gösterildiği gibi cari oran, alacak devir hızı oranı, stok devir hızı oranı, çalışma sermayesi devir hızı oranı, varlık devir hızı oranı, özkaynak devir hızı oranı, aktif (varlık) karlılık oranı, özkaynak karlılık oranı ve faaliyet kar marjı oranı şeklinde olup araştırma bu dokuz kriter ile uygulama yapılmıştır.

CRITIC, COPRAS ve MABAC yöntemlerinde kullanılacak karar matrisleri aşağıdaki Tablo3, Tablo4, Tablo5 ve Tablo6’da verilmiştir. 2020 yılına ait karar matrisi Tablo3’te gösterilmiştir:

Tablo 3.*2020 Yılına Ait Karar Matrisi*

İşletme Kodu	Kriterler								
	CO	ADVH	SDVO	ÇSDVO	VDHO	ODHO	AKK	ÖKO	FKMO
ARSAN	2,53	4,04	4,43	1,43	0,41	0,64	16,67	25,65	8,05
ARTMS	1,48	2,77	0,64	0,62	0,87	1,34	6,93	21,21	34,77
ATEKS	1,43	3,77	2,28	1,43	0,40	0,61	5,22	7,88	7,26
BLCYT	4,15	2,08	1,57	0,84	0,39	0,69	8,40	14,99	29,12
BOSSA	1,21	2,50	2,62	1,50	0,74	2,86	3,92	15,09	26,01
BRKO	0,79	10,64	1,08	1,08	0,18	0,30	-2,62	-4,27	-5,79
BRMEN	0,11	2,21	9,58	1,87	0,06	0,43	-22,82	-157,22	-45,82
DAGI	1,16	5,52	1,02	1,17	0,42	0,80	3,14	5,97	0,41
DERIM	1,43	0,90	15,77	0,78	0,77	3,35	-1,64	-7,16	1,46
DESA	1,60	7,57	0,76	0,97	0,65	2,48	0,46	1,75	15,03
DIRIT	0,19	1,54	0,00	1,11	0,08	0,00	-14,99	0,00	-34,21
ENSRI	0,95	2,27	0,77	0,77	0,34	0,90	4,94	12,99	40,46
HATEK	1,29	4,04	3,23	1,79	0,53	0,77	3,65	5,28	8,99
ISSEN	1,27	3,66	2,45	1,23	0,83	2,73	11,11	36,54	25,58
KORDS	1,14	4,40	2,76	1,52	0,61	1,88	2,07	6,34	6,38
KRTEK	1,26	3,56	3,00	1,22	0,71	3,10	4,29	18,70	16,62
LUKSK	2,11	3,60	2,88	1,28	0,50	0,97	3,38	6,61	31,85
MEGAP	1,40	5,13	19,38	2,53	2,19	8,32	12,17	46,34	3,69
MNDRS	1,10	8,79	2,90	2,02	0,87	4,05	-4,48	-20,90	13,40
RODRG	1,38	3,64	0,60	0,89	0,58	1,44	-4,09	-10,16	-0,70
RUBNS	0,93	6,99	6,87	3,30	0,79	1,77	9,02	20,17	22,08

Tablo 3.*2020 Yılına Ait Karar Matrisi*

İşletme Kodu	CO	ADVH	SDVO	ÇSDVO	VDHO	ODHO	AKK	ÖKO	FKMO
SKTAS	0,55	6,07	2,67	1,52	0,37	2,41	-7,07	-46,28	20,32
SNPAM	1,93	7,69	3,49	1,97	0,36	0,51	3,35	4,69	27,26
SUNTK	1,18	11,94	9,11	2,69	1,57	5,11	11,66	37,98	12,87
YATAS	1,53	11,34	3,65	2,51	1,49	3,80	14,47	37,00	14,74
YUNSA	1,54	4,31	2,01	1,27	0,92	3,18	3,08	10,71	7,13

Yöntemlerde kullanılacak olan 2021 yılına ait karar matrisi Tablo4'te gösterilmiştir:

Tablo 4.*2021 Yılına Ait Karar Matrisi*

İşletme Kodu	Kriterler								
	CO	ADVH	SDVO	ÇSDVO	VDHO	ODHO	AKK	ÖKO	FKMO
ARSAN	2,15	5,57	6,69	2,37	0,56	0,74	30,59	40,42	8,48
ARTMS	1,26	2,19	0,83	0,79	0,56	1,56	4,40	12,41	15,41
ATEKS	1,07	4,14	2,80	1,57	0,43	0,64	13,42	20,01	8,30
BLCYT	8,27	4,42	4,83	1,38	0,53	0,96	16,64	30,28	36,74
BOSSA	1,32	2,85	3,28	1,62	0,95	2,84	22,94	68,89	26,51
BRKO	0,99	4,69	1,85	1,48	0,42	0,75	0,71	1,27	18,23
BRMEN	0,13	1,99	10,74	1,77	0,55	0,00	-55,14	0,00	-21,77
DAGI	1,42	6,92	1,44	1,44	0,61	1,13	-3,24	-6,00	-4,21
DERIM	1,28	1,47	14,08	1,12	1,11	5,18	0,80	3,75	8,65
DESA	1,62	7,50	1,58	1,29	0,87	2,86	9,37	30,64	16,36
DIRIT	0,88	1,64	8,09	1,09	0,48	2,21	5,84	26,67	10,34
ENSRI	0,78	2,62	0,95	1,04	0,43	1,22	12,22	34,68	36,29
HATEK	1,19	3,37	2,59	1,42	0,57	0,91	6,00	9,63	17,92
ISSEN	1,73	3,96	3,12	1,34	0,96	2,48	11,43	29,70	19,68
KORDS	1,12	4,32	3,21	1,74	0,73	2,02	7,11	19,64	10,99
KRTEK	1,16	4,03	2,71	1,35	0,83	2,98	10,63	38,07	21,04
LUKSK	1,94	3,78	2,70	1,04	0,45	0,95	12,17	25,81	29,89
MEGAP	1,49	2,89	11,22	1,67	1,34	3,68	3,79	10,41	6,56
MNDRS	0,87	6,70	3,01	1,76	0,69	2,60	-8,26	-31,27	11,54
RODRG	1,47	8,73	0,60	1,03	0,63	1,43	-5,34	-12,06	-7,97
RUBNS	1,40	12,61	1,72	2,13	0,66	1,12	13,84	23,47	25,70
SKTAS	0,57	6,34	2,42	1,57	0,36	1,34	0,36	1,34	40,88
SNPAM	3,43	14,58	5,16	2,85	0,68	0,88	35,05	45,17	30,37
SUNTK	1,27	8,41	4,48	2,25	1,57	5,48	14,74	51,44	16,07
YATAS	1,42	15,25	3,44	2,64	1,58	3,72	14,17	33,33	12,13
YUNSA	1,28	4,94	2,13	1,31	0,95	3,42	7,38	26,47	17,70

Yöntemlerde kullanılacak olan 2022 yılına ait karar matrisi Tablo5'te sunulmuştur:

Tablo 5.*2022 Yılına Ait Karar Matrisi*

İşletme Kodu	Kriterler								
	CO	ADVH	SDVO	ÇSDVO	VDHO	ODHO	AKK	ÖKO	FKMO
ARSAN	1,92	10,76	9,61	3,77	0,80	0,99	10,51	13,07	20,88
ARTMS	1,36	3,28	1,36	1,04	0,74	1,68	0,63	1,44	-6,37
ATEKS	0,98	7,67	4,81	2,42	0,73	1,22	-5,32	-8,95	-15,39
BLCYT	13,53	6,41	8,25	1,97	0,71	1,13	18,19	28,83	23,97
BOSSA	1,31	5,81	5,74	2,55	1,12	2,36	23,30	48,89	2,83
BRKO	0,85	2,74	1,81	1,25	0,22	0,30	46,98	63,45	7,93
BRMEN	0,59	1,87	1,90	0,61	0,33	0,00	25,50	0,00	-199,84
DAGI	1,26	8,37	1,80	1,99	0,91	1,81	7,54	15,00	-0,80
DERIM	1,34	5,29	32,51	3,21	3,16	13,43	-6,93	-29,51	8,71
DESA	1,65	12,67	8,08	2,62	1,71	3,88	13,23	29,97	19,80
DIRIT	0,47	7,48	39,93	5,27	1,81	3,80	15,94	33,52	11,54
ENSRI	1,30	7,30	1,23	2,01	0,99	2,19	-5,07	-11,25	47,16
HATEK	1,35	6,79	3,56	2,07	0,94	1,54	-4,92	-8,08	10,67
ISSEN	2,01	6,46	5,29	2,09	1,18	2,14	-4,04	-7,29	16,38

Tablo 5.
2022 Yılına Ait Karar Matrisi

İşletme Kodu	CO	ADVH	SDVO	ÇSDVO	VDHO	ODHO	AKK	ÖKO	FKMO
KORDS	1,31	5,74	3,07	2,13	0,98	2,78	6,86	19,44	8,36
KRTEK	1,10	9,14	4,71	2,54	1,43	3,37	11,57	27,31	24,21
LUKSK	1,54	6,51	4,72	1,75	0,58	1,07	5,94	11,02	22,41
MEGAP	1,17	3,54	10,53	2,20	1,71	5,53	4,72	15,25	12,65
MNDRS	1,32	11,59	3,44	2,66	0,98	2,13	23,61	51,19	16,27
RODRG	1,11	20,94	0,94	1,23	0,69	1,84	-61,46	-163,83	10,35
RUBNS	1,41	58,43	3,84	4,52	1,65	2,52	84,18	128,54	61,23
SKTAS	0,66	7,80	4,32	2,43	0,63	1,77	-46,19	-128,99	-16,53
SNPAM	3,86	20,86	8,30	3,10	0,89	1,07	-12,74	-15,26	10,81
SUNTK	1,95	14,29	8,48	3,49	2,30	4,58	18,18	36,27	11,42
YATAS	1,19	17,49	6,92	4,06	2,26	4,87	6,21	13,35	2,57
YUNSA	1,97	9,17	5,20	3,07	2,16	4,83	48,71	108,90	18,19

Yöntemlerde kullanılacak olan 2023 yılına ait karar matrisi Tablo6'da verilmiştir:

Tablo 6.
2023 Yılına Ait Karar Matrisi

İşletme Kodu	Kriterler								
	CO	ADVH	SDVO	ÇSDVO	VDHO	ODHO	AKK	ÖKO	FKMO
ARSAN	7,47	2,34	5,05	0,32	0,08	0,10	11,22	13,85	-51,85
ARTMS	1,47	2,54	4,14	1,04	0,71	1,49	0,38	0,80	12,91
ATEKS	0,98	4,77	5,09	1,63	0,44	0,74	-0,44	-0,74	-11,26
BLCYT	11,75	1,80	2,91	0,49	0,17	0,25	13,65	19,91	20,25
BOSSA	1,55	3,94	4,53	1,78	0,67	1,15	15,52	26,66	6,24
BRKO	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
BRMEN	1,46	19,34	2,18	1,07	0,87	3,34	-10,50	-40,23	-19,53
DAGI	1,29	5,85	1,47	1,50	0,69	1,39	5,24	10,47	-5,19
DERIM	1,36	4,89	17,63	2,97	2,90	11,51	1,36	5,41	6,27
DESA	2,04	9,46	5,55	1,53	0,99	1,80	20,14	36,38	21,18
DIRIT	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
ENSRI	1,55	5,75	0,83	0,73	0,44	0,55	19,89	32,03	18,50
HATEK	1,14	4,52	2,53	0,91	0,39	0,65	-8,23	-13,63	-5,73
ISSEN	1,81	4,18	3,69	1,32	0,62	0,97	5,37	8,33	18,16
KORDS	1,24	5,44	3,13	1,82	0,80	2,25	0,63	1,76	4,25
KRTEK	1,51	5,81	3,75	1,67	0,81	1,52	6,91	13,03	10,45
LUKSK	1,34	3,60	4,04	1,27	0,33	0,51	11,55	18,13	16,39
MEGAP	1,19	2,65	5,56	1,60	1,25	3,95	7,53	23,88	16,96
MNDRS	1,63	6,32	3,18	1,51	0,52	0,88	9,01	15,44	3,03
RODRG	1,53	26,25	0,73	0,90	0,47	1,18	5,80	14,52	7,77
RUBNS	2,44	13,17	5,17	2,46	0,87	1,20	2,00	2,76	19,58
SKTAS	0,74	5,72	3,79	1,76	0,45	1,12	-0,31	-0,77	-14,15
SNPAM	2,48	8,99	7,19	1,78	0,43	0,50	-0,12	-0,14	-1,06
SUNTK	1,63	9,46	7,50	2,53	1,48	2,57	4,54	7,85	11,22
YATAS	1,16	9,36	5,36	2,54	1,35	3,04	7,00	15,72	6,17
YUNSA	1,92	5,48	3,49	1,62	0,81	1,27	20,24	31,67	19,40

3.1. CRITIC Yöntemi Uygulaması

2020-2023 yılları arası tekstil işletmelerinin kriter ağırlıkları ÇKKV yöntemlerinden CRITIC yöntemiyle beş adımda hesaplanarak, yıllar itibarı ile kriter ağırlıkları Tablo7'de verilerek, en yüksek ve en düşük ağırlığa sahip kriterler belirlenmiştir.

Tablo 7.
Finansal Göstergelere Ait CRITIC Yönteminden Hesaplanan Ağırlıklar

	CO	ADVH	SDVO	ÇSDVO	VDHO	ODHO	AKK	ÖKO	FKMO
2020	0.013	0.046	0.073	0.009	0.005	0.022	0.092	0.461	0.280
2021	0.027	0.063	0.073	0.008	0.005	0.024	0.234	0.318	0.249
2022	0.021	0.074	0.058	0.005	0.004	0.016	0.177	0.356	0.289
2023	0.054	0.126	0.051	0.011	0.008	0.036	0.146	0.280	0.287

Tablo7'ten görüldüğü gibi; en yüksek ağırlığa sahip kriterin Özkaynak Karlılık Oranı (ÖKO) olduğu ve kriter ağırlıklarının 0.280-0.461 aralığında değişkenlik gösterdiği; en düşük ağırlığı olan kriterin ise Varlık Devir Hızı Oranı (VDHO) olduğu ve kriter ağırlıklarının 0.004-0.008 aralığında değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Diğer kriterler ise Cari Oran (CO) 0.013-0.054; Alacak Devir Hızı Oranı (ADVH) 0.046-0.126; Stok Devir Hızı Oranı (SDVO) 0.051-0.073; Çalışma Sermayesi Devir Hızı Oranı (ÇSDVO) 0.005-0.011; Özkaynak Devir Hızı Oranı (ODHO) 0.016-0.036; Aktif (Varlık) Karlılık Oranı (AKK) 0.092-0.234; Faaliyet Kar Marjı Oranı (FKMO) 0.249-0.289 aralığında değişkenlik gösterdiği görülmektedir.

3.2. COPRAS Yöntemi Uygulaması

Lineer standartlaştırma temelli olan COPRAS yöntemi, alternatiflerin kritere göre aldığı değerlerinin fayda derecesinin kriter ağırlıkları üzerinde doğrudan ve oransal bağımlılığı olduğu varsayıma dayanarak geliştirilmiştir. 26 tekstil işletmesi arasından seçim ve işletmeleri sıralama yapabilmek için 2020-2023 yılları itibari ile finansal performans sonuçları COPRAS yöntemi yardımıyla 6 adımda gerçekleştirilmiş ve Tablo8'de verilmiştir.

Tablo 8.
COPRAS Yöntemi Uygulama Sonuçları

İşletme Kodu	2020	2021	2022	2023
ARSAN	7	6	12	20
ARTMS	8	21	23	19
ATEKS	20	19	22	21
BLCYT	10	3	4	3
BOSSA	13	2	10	11
BRKO	23	22	9	24
BRMEN	26	26	24	23
DAGI	21	23	18	17
DERİM	6	15	6	4
DESA	15	12	8	1
DIRIT	25	14	3	25
ENSRI	11	8	20	6
HATEK	17	20	21	26
ISSEN	5	11	19	15
KORDS	19	18	17	18
KRTEK	14	9	13	13
LUKSK	12	10	16	12
MEGAP	1	16	14	9
MNDRS	18	24	7	14
RODRG	24	25	26	2
RUBNS	4	7	1	7
SKTAS	22	17	25	22
SNPAM	9	1	15	16
SUNTK	2	4	5	10
YATAS	3	5	11	8
YUNSA	16	13	2	5

Tablo8'de COPRAS yöntemine göre ilk üç sıradaki finansal performansı yüksek işletmeler sırasıyla; 2020 yılında MEGAP, SUNTK, YATAS; 2021 yılında SNPAM, BOSSA, BLCYT; 2022 yılında RUBNS, YUNSA, DIRIT ve 2023 yılında ise DESA, RODRG, BLCYT olduğu görülmüştür.

Tablo8'de görüldüğü üzere COPRAS yöntemine göre son üç sıradaki finansal performansı en düşük işletmeler sırasıyla; 2020 yılında RODRG, DIRIT, BRMEN; 2021 yılında MNDRS, RODRG, BRMEN; 2022 yılında BRMEN, SKTAS, RODRG; 2023 yılında BRKO, DIRIT, HATEK olmuştur.

3.3. MABAC Yöntemi Uygulaması

Her bir alternatife ait kriter fonksiyonunun sınır yaklaşım alanına uzaklığının hesaplanması prensibine dayanan MABAC yöntemi, karmaşık hesaplamalar içermemesi, uygulamasının kolay olması ve tutarlı çözümler üretmesi nedeniyle bu araştırmada tekstil işletmelerinin finansal performansını değerlendirilmesi için seçilmiştir. 6 aşamada tüm işletmelerin puanları hesaplanarak büyüklük sırasına göre işletmelerin sıralama performansları elde edilerek Tablo9'da verilmiştir.

Tablo 9.
MABAC Yöntemi Uygulama Sonuçları

İşletme Kodu	2020	2021	2022	2023
ARSAN	9	5	11	24
ARTMS	6	21	22	16
ATEKS	17	17	23	20
BLCYT	8	4	6	4
BOSSA	12	2	8	6
BRKO	22	22	4	21
BRMEN	26	26	24	26
DAGI	20	23	17	17
DERIM	19	19	18	12
DESA	14	12	9	1
DIRIT	25	15	3	21
ENSRI	7	6	16	3
HATEK	16	20	21	25
ISSEN	4	11	19	14
KORDS	18	16	15	18
KRTEK	13	9	10	13
LUKSK	11	10	14	8
MEGAP	1	18	13	7
MNDRS	21	24	5	15
RODRG	23	25	26	5
RUBNS	5	8	1	10
SKTAS	24	14	25	23
SNPAM	10	1	20	19
SUNTK	2	3	7	11
YATAS	3	7	12	9
YUNSA	15	13	2	2

Tablo9'dan anlaşılabacağı üzere MABAC yöntemine göre ilk üç sıradaki finansal performansı yüksek işletmeler sırasıyla; 2020 yılında MEGAP, SUNTK, YATAS; 2021 yılında SNPAM, BOSSA, SUNTK; 2022 yılında RUBNS, YUNSA, DIRIT ve 2023 yılında ise DESA, YUNSA, ENSRI olduğu görülmüştür.

Tablo9'da görüldüğü üzere MABAC yöntemine göre son üç sıradaki finansal performansı en düşük işletmeler sırasıyla; 2020 yılında SKTAS, DIRIT, BRMEN; 2021 yılında MNDRS, RODRG, BRMEN; 2022 yılında BRMEN, SKTAS, RODRG; 2023 yılında ARSAN, HATEK, BRMEN olmuştur.

Tablo8 ve Tablo9'dan anlaşılabacağı üzere ilk üç ve son üç sıradaki tekstil işletmelerinin finansal performans sıralama sonuçları incelendiğinde bu sıralamaların COPRAS ve MABAC yöntemlerinin her ikisinde benzer sonuçlara sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

3.4. Spearman Sıra Korelasyon Testi

Tekstil işletmelerinin arasında korelasyon olup olmadığının belirlenebilmesi için Spearman sıra korelasyon testi uygulanarak elde edilen sonuçlar Tablo10'da verilmiştir.

Tablo 10.
Spearman Sıra Korelasyon Testi Sonuçları

	MABAC2020	MABAC2021	MABAC2022	MABAC2023
COPRAS2020	0.921**	0.581**	0.201	0.390*
COPRAS2021	0.665**	0.983**	0.400*	0.389*
COPRAS2022	0.210	0.386	0.915**	0.353
COPRAS2023	0.398*	0.315	0.252	0.927**

** 0.01 anlam düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı

*0.05 anlam düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı

Tablo10 incelendiğinde; COPRAS ve MABAC ÇKKV tekniklerinin yıllara ilişkin Spearman Sıra Korelasyon sonuçları 2020 yılı için 0.921; 2021 yılı için 0.983; 2022 yılı için 0.915; 2023 yılı için 0.927 ilişkili katsayıları olduğu görülmüştür. Buradan araştırma kapsamında analizi yapılan iki yöntemin dört yılın tümünde finansal performans sıralama sonuçları arasında güçlü bir korelasyon bulunduğu anlaşılmıştır. Bu durumdan iki yöntemin

birbirlerine oldukça benzer sonuçlar ürettiği ortaya çıkmıştır. Böylece iki yöntemin genellikle birbirlerinin yerine kullanabilecekleri sonucuna varılmıştır.

5.TARTIŞMA VE SONUÇ

Ekonominin temelini oluşturan işletmeler için finansal performans analizi oldukça önemli olup, yöneticilere işletme ile ilgili geleceğe dönük kararlar vermelerinde yardımcı olur. Günümüz piyasalarında yaşanan zorlu rekabet ortamı, işletmelerin finansal performans ölçümü yapmasını gerekli hale getirmiştir. Ulusal ve uluslararası piyasalarda varlıklarını sürdürebilme, rekabet edebilme, büyüme ve gelişme sağlayabilmeleri bakımından işletmeler için finansal performans ölçümü oldukça önemlidir.

Üretim, ihracat ve istihdama önemli katkılarda bulunan tekstil sektörü Türkiye ekonomisinin önde gelen sektörlerinden biridir. Sektör, 1980’li yıllardan beri uygulanmakta olan dışa dönük ekonomi modeli olup, dünya pazarında ülkemizi etkin bir konuma taşıyarak uluslararası ticarete de etkili bir konuma gelmesinde önemli bir katkı sağlamıştır.

Gerek üretim gerek dış ticaret payı ve gerekse çalışan sayısı bakımından diğer sektörlerle oranla oldukça önemli bir konumda olan imalat sanayisi altında faaliyet gösteren tekstil sektörü, ülkelerin ekonomik kalkınmalarında önemli bir yere sahiptir. Sektörde yer alan işletmelerin finansal performanslarının sürekli ve düzenli olarak ölçülmesi gerek yatırımcılar, gerek yöneticiler ve gerekse sektörde bulunan diğer işletmeler açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle, araştırmada 2020-2023 yıllarında hisse senetleri BIST’te işlem gören tekstil, giyim eşyası ve deri sektöründeki 26 işletmenin mali tablolarından elde edilen yıllık finansal verileri analiz edilerek, işletmelerin finansal performanslarının ÇKKV yöntemleri ile ölçülmesi amaçlanmıştır. Literatürde yaygın olarak kullanılan dokuz kriter CRITIC yöntemi ile ağırlıklandırılarak, işletmelerin finansal performansları COPRAS ve MABAC yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

Tablo 7 den CRITIC analizi yöntemine göre 2020 yılında en yüksek ağırlığa sahip kriter 0.461 ağırlıkla Özkaynak Karlılık Oranı (ÖKO), ikinci sırada 0.280 ağırlıkla Faaliyet Kar Marjı Oranı (FKMO); üçüncü sırada 0.092 ağırlıkla Aktif (Varlık) Karlılık Oranı (AKK); dördüncü sırada 0.073 ağırlıkla Stok Devir Hızı Oranı (SDVO); beşinci sırada 0.046 ağırlıkla Alacak Devir Hızı Oranı (ADVH); altıncı sırada 0.022 ağırlıkla Özkaynak Devir Hızı Oranı (ODHO); yedinci sırada 0.013 ağırlıkla Cari Oran (CO); sekizinci sırada 0.009 ağırlıkla Çalışma Sermayesi Devir Hızı Oranı (ÇSDVO) ve dokuzuncu sırada 0.005 ağırlıkla Varlık Devir Hızı Oranı (VDHO) bulunmuştur.

Tablo 7 den CRITIC analizi yöntemine göre 2021 yılında en yüksek ağırlığa sahip kriter 0.318 ağırlıkla Özkaynak Karlılık Oranı (ÖKO), ikinci sırada 0.249 ağırlıkla Faaliyet Kar Marjı Oranı (FKMO); üçüncü sırada 0.234 ağırlıkla Aktif (Varlık) Karlılık Oranı (AKK); dördüncü sırada 0.073 ağırlıkla Stok Devir Hızı Oranı (SDVO); beşinci sırada 0.063 ağırlıkla Alacak Devir Hızı Oranı (ADVH); altıncı sırada 0.027 ağırlıkla Cari Oran (CO); yedinci sırada 0.024 ağırlıkla Özkaynak Devir Hızı Oranı (ODHO); sekizinci sırada 0.008 ağırlıkla Çalışma Sermayesi Devir Hızı Oranı (ÇSDVO) ve dokuzuncu sırada 0.005 ağırlıkla Varlık Devir Hızı Oranı (VDHO) bulunmuştur.

Tablo 7 den CRITIC analizi yöntemine göre 2022 yılında en yüksek ağırlığa sahip kriter 0.356 ağırlıkla Özkaynak Karlılık Oranı (ÖKO), ikinci en yüksek ağırlığa sahip kriter 0.289 ağırlıkla Faaliyet Kar Marjı Oranı (FKMO); üçüncü sırada 0.177 ağırlıkla Aktif (Varlık) Karlılık Oranı (AKK); dördüncü sırada 0.074 ağırlıkla Alacak Devir Hızı Oranı (ADVH); beşinci sırada 0.058 ağırlıkla Stok Devir Hızı Oranı (SDVO); altıncı sırada 0.021 ağırlıkla Cari Oran (CO); yedinci sırada 0.016 ağırlıkla Özkaynak Devir Hızı Oranı (ODHO); sekizinci sırada 0.005 ağırlıkla Çalışma Sermayesi Devir Hızı Oranı (ÇSDVO) ve dokuzuncu sırada 0.004 ağırlıkla Varlık Devir Hızı Oranı (VDHO) bulunmuştur.

Tablo 7 den CRITIC analizi yöntemine göre 2023 yılında en yüksek ağırlığa sahip kriter 0.287 ağırlıkla Faaliyet Kar Marjı Oranı (FKMO); ikinci sırada 0.280 ağırlıkla Özkaynak Karlılık Oranı (ÖKO), üçüncü sırada 0.146 ağırlıkla Aktif (Varlık) Karlılık Oranı (AKK); dördüncü sırada 0.126 ağırlıkla Alacak Devir Hızı Oranı (ADVH); beşinci sırada 0.054 ağırlıkla Cari Oran (CO); altıncı sırada 0.051 ağırlıkla Stok Devir Hızı Oranı (SDVO) yedinci sırada 0.036 ağırlıkla Özkaynak Devir Hızı Oranı (ODHO); sekizinci sırada 0.011 ağırlıkla Çalışma Sermayesi Devir Hızı Oranı (ÇSDVO) ve dokuzuncu sırada 0.008 ağırlıkla Varlık Devir Hızı Oranı (VDHO) bulunmuştur.

Tablo 7’de kullanılan CRITIC analiz yöntemiyle Özkaynak Karlılık Oranı (ÖKO) değişkeninin en düşük standart sapma ağırlığa sahip olması ve diğer değişkenlerle yüksek korelasyona sahip olması nedeniyle ilgili değişkenin kriter ağırlığı en yüksek kriter olarak bulunmuştur. Buna karşın Varlık Devir Hızı Oranı (VDHO) değişkeninin ise en yüksek standart sapma ağırlığa ve diğer değişkenlerle en düşük korelasyona sahip olması nedeniyle bu değişkenin kriter ağırlığı en düşük kriter olarak belirlenmesine neden olmuştur.

Tablo8 ve Tablo9 incelendiğinde finansal performansı en yüksek ilk üç sıradaki işletmeler sırasıyla COPRAS yöntemine göre; 2020 yılında MEGAP, SUNTK, YATAS; 2021 yılında SNPAM, BOSSA, BLCYT; 2022 yılında

RUBNS, YUNSA, DIRIT ve 2023 yılında DESA, RODRG, BLCYT olduğu ve MABAC yöntemine göre ise; 2020 yılında MEGAP, SUNTK, YATAS; 2021 yılında SNPAM, BOSSA, SUNTK; 2022 yılında RUBNS, YUNSA, DIRIT ve 2023 yılında ise DESA, YUNSA, ENSRI olduğu görülmüştür. 2020 yılında elde edilen sonucun; literatürde yer alan Yıldırım ve Çiftçi (2020)'in çalışmasında elde edilen en başarılı işletmelerden biri olan YATAS kodlu işletme olması ile ve 2021 yılında elde edilen sonucun ise, Ekizler (2020) ve Ürgüp (2021)'in çalışmasında elde edilen en başarılı işletmenin SNPAM olması ile benzer olduğu belirlenmiştir.

Tablo8 ve Tablo9'dan anlaşılacağı üzere finansal performansı en düşük son üç sıradaki işletmeler sırası ile COPRAS yöntemine göre; 2020 yılında RODRG, DIRIT, BRMEN; 2021 yılında MNDRS, RODRG, BRMEN; 2022 yılında BRMEN, SKTAS, RODRG; 2023 yılında BRKO, DIRIT, HATEK; MABAC yöntemine göre ise; 2020 yılında SKTAS, DIRIT, BRMEN; 2021 yılında MNDRS, RODRG, BRMEN; 2022 yılında BRMEN, SKTAS, RODRG; 2023 yılında ARSAN, HATEK, BRMEN olmuştur. 2020 yılında elde edilen sonucun; literatürde yer alan Ekizler (2020)'in çalışmasında elde edilen performansı en düşük işletmelerden DIRIT ve BREMEN kodlu işletmelerin olması ile benzerlik göstermiştir.

Elde edilen sonuçlar yıllar bazında incelendiğinde COPRAS ve MABAC yöntemlerine göre elde edilen analiz sonuçlarının birbirine benzer sıralama sonucu verdiği, buna ilaveten finansal performans sıralamasında işletmelerin ilk sıralarda yer almasında Özkaynak Karlılık Oranı (ÖKO), Faaliyet Kar Marjı Oranı (FKMO), Aktif (Varlık) Karlılık Oranı (AKK), Stok Devir Hızı Oranı (SDVO), Alacak Devir Hızı Oranı (ADVH), Özkaynak Devir Hızı Oranı (ODHO), Cari Oran (CO); Çalışma Sermayesi Devir Hızı Oranı (ÇSDVO) ve Varlık Devir Hızı Oranı (VDHO) değişkenlerinde meydana gelen artışlar etkili olmuştur. En fazla etkinin ise Özkaynak Karlılık Oranı (ÖKO) kriterinde meydana gelen artış olmuştur. Finansal performans sıralamalarında geride olan işletmelerin ise yukarıda ismi geçen kriterlerin aldıkları değerlere ilişkin artışların düşük olmasından özellikle Varlık Devir Hızı Oranı (VDHO) kriterinde meydana gelen artışın düşük olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir.

Araştırmada yer alan 26 işletmenin finansal performans sıralamalarının yıllara göre dalgalanmalar gösterdiği; fakat sonuçların genel olarak birbirine benzer olduğu görülmüştür. Her iki yöntemden elde edilen sonuçlar arasında benzer sıralama sonucunun olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman sıra korelasyon testi ile incelenmiş ve çalışma sonucunda yıllar arasında güçlü bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Böylece COPRAS ve MABAC yöntemlerinden elde edilen sonuçların birbirine benzer olduğu ve finansal performans değerlendirilmesinde birbirlerinin yerine kullanabilecekleri sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmanın sonucunda; COPRAS ve MABAC yöntemlerinin tekstil sektöründe finansal performansları belirlemede etkili ve verimli değerlendirme yöntemleri olduğu tespit edilmiştir.

BIST Tekstil, giyim eşyası ve deri sektöründe işlem gören 26 işletmenin yıllık verileri kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmanın, gelecekte farklı dönemler, farklı finansal oranlar, farklı ÇKKV yöntemleri kullanılarak farklı sektörler üzerine pek çok finansal performans analizi yapılacak araştırmalarda referans olacağı düşünülmektedir. Tekstil sektöründe ileride çalışma yapacak araştırmacılara farklı ÇKKV yöntemleri uygulayarak karşılaştırmalı analizler yapılması ve ayrıca yıllar itibari ile değişen şartlar nedeniyle bu tür araştırmaların sık sık yapılması önerilmektedir. Böylece sektörde bulunan işletmelerin performanslarının düzenli olarak değerlendirilmesi ve ölçülmesi sağlanıp, karar vericilere, ortaklara, yatırımcılara ve yöneticilere yol gösterici ve önlemler almaları konusunda yardımcı olacaktır.

Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen sonuçların, tekstil sektöründe faaliyette bulunan işletmelere, bu sektöre yatırım yapmak isteyen yatırımcılara ve işletme yöneticilerine de referans olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra ülkeler arasında sektör bağlamında karşılaştırmalar yapılabileceği öngörülmüştür. Araştırmada uygulanan yöntemlerin farklı değişkenler kullanılarak farklı sektörlerde finansal performans ölçümü amacıyla uygulanabileceği düşünülmektedir. Finansal performans sıralaması konusunda gelecekte yapılacak araştırmalara çalışmanın referans olması öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, O. Y. (2023). Türkiye’de faaliyet gösteren katılım bankalarının finansal performansının CRITIC temelli COPRAS yöntemiyle değerlendirilmesi. *Uluslararası Güncel Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 15-24.
- Aksoylu, S., Altınışık, F., & Taşdemir, B. (2024). Bist tekstil endeksi’nde yer alan işletmelerin finansal risklerinin ve performanslarının Altman Z-Skor ve VIKOR yöntemleriyle analizi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (103), 93-112.
<https://doi.org/10.25095/mufad.1439649>
- Akyüz, G., Tosun, Ö., & Aka, S. (2020). Performance evaluation of non-life insurance companies with Best-Worst method and TOPSIS. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 16(1), 108-125.
<https://doi.org/10.17130/ijmeh.700907>
- Akyüz, K. C., Yıldırım, İ., Akyüz, İ., & Tugay, T. (2017). Borsa İstanbul’da işlem gören kâğıt ve kâğıt ürünleri sanayi işletmelerinin finansal başarısızlık düzeylerinin oran analizi ve diskriminant analizi yöntemleri kullanılarak ölçülmesi. *Düzce Üniversitesi Orman Fakültesi Ormancılık Dergisi*, 13(1), 60-74.
- Alnıpak, S., & Kale, S. (2021). COVID-19 sürecinin ulaştırma sektörü finansal performansına etkileri. *Ekonomi Politika ve Finans Araştırmaları Dergisi*, 6(İERFM Özel Sayısı), 139-156.
<https://doi.org/10.30784/epfad.1020882>
- Altıntaş, N., & Akpolat, A. G. (2013). Tekstil sektöründe avrupa birliği ile türkiye arasındaki rekabet analizi. *Kafkas University, Journal of Economics & Administrative Sciences Faculty/Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(6).
- Altman, E. I. (1968). Financial ratios, discriminant analysis and the prediction of corporate bankruptcy. *The Journal of Finance*, 23(4), 589-609.
<https://doi.org/10.2307/2978933>
- Amjadian, S., Mohammadi, A., & Parvizi, B. (2020). Identification and ranking performance indicators using ISM and BWM methods in companies listed in Tehran stock exchange. *Archives of Pharmacy Practice*, 1, 140-155.
- Amjadian, S., Mohammadi, A., & Parvizi, B. (2022). Evaluation of financial performance using ISM and BWM. *Evaluation*, 12(44), 111-130.
- Arslan, Ö. (2024). BIST’de işlem gören dokuma giyim işletmelerinin COPRAS yöntemi ile finansal performanslarının değerlendirilmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 16(1), 381-391.
<https://doi.org/10.20491/isarder.2024.1797>
- Ashraf, S., GS Félix, E., & Serrasqueiro, Z. (2019). Do traditional financial distress prediction models predict the early warning signs of financial distress?. *Journal of Risk and Financial Management*, 12(2), 2-17.
<https://doi.org/10.3390/jrfm12020055>
- Aydın, Y. (2020). Bütünleşik CRITIC ve MAIRCA yöntemleri ile kamu sermayeli bankalarının performans analizi. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(4), 829-841.
<https://doi.org/10.29106/fesa.834217>
- Aydın, U. (2024a). Türkiye’deki illerin karayolları trafik risk durumunun entegre IDDWS-EDAS yaklaşımıyla değerlendirilmesi. *Trafik ve Ulaşım Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 120-143.
<https://doi.org/10.38002/tuad.1351802>
- Aydın, U. (2024b). Havayolu performans analizi için yeni entegre D-CRITIC-TOPSIS yaklaşımı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(1), 226-250.
<http://dx.doi.org/10.16953/deusosbil.1339614>
- Barney, J. B. (2014). *Gaining and sustaining competitive advantage* (2nd ed.). Pearson Education.
- Beaver, W. H., Correia, M., & McNichols, M. F. (2011). Financial statement analysis and the prediction of financial distress. *Foundations and Trends® in Accounting*, 5(2), 99-173.
<http://dx.doi.org/10.1561/14000000018>
- Bektaş, S. (2022). Türk sigorta sektörünün 2002-2021 dönemi için MEREC, LOPCOW, COCOSO, EDAS ÇKKV yöntemleri ile performansının değerlendirilmesi. *BDDK Bankacılık ve Finansal Piyasalar Dergisi*, 16(2), 247-283.
<https://doi.org/10.46520/bddkdergisi.1178359>
- Bektaş, S. (2023). MEREC ve MABAC yöntemleri ile BİST 100’de işlem gören enerji firmalarının finansal performanslarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 24(2), 115-128.
<https://doi.org/10.24889/ifede.1340829>
- Belke, M., & Unal, E. A. (2017). Determinants of bank profitability: evidence from listed and non-listed banks in Turkey. *Journal of Economics Finance and Accounting*, 4(4), 404-416.
<https://doi.org/10.17261/Pressacademia.2017.750>
- Bülbül, S., & Köse, A. (2011). Türk gıda şirketlerinin finansal performansının çok amaçlı karar verme yöntemleriyle değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(Özel), 71-97.

- Çelik, C. (2016). *Türkiye'nin ihracat potansiyelinin artırılması kapsamında Çin'in ihracat politikalarının değerlendirilmesi* [Planlama Uzmanlığı Tezi]. T.C. Kalkınma Bakanlığı.
- Çelik, S. (2020). Türk katılım bankacılığı sektöründe performans analizi: bütünlük CRITIC ve MABAC uygulaması. *İslam Ekonomisi ve Finansı Dergisi (İEFD)*, 6(2), 312-335.
- Çiftçi, B., & Aydın, U. (2024). OECD ülkelerinde lojistik performans ve küresel yetenek rekabet gücü: Entegre MEREC-AHP-TOPSIS yaklaşımıyla bir analiz. *International Journal of Advances in Engineering and Pure Sciences*, 36(4), 367-395.
<https://doi.org/10.7240/jepps.1522197>
- Çokmutlu, M. E., & Abdullayev, M. (2024). COCOSO ve COPRAS yöntemleri ile BIST teknoloji endeksi firmalarının finansal performans analizi. *Ekonomi İşletme ve Yönetim Dergisi*, 8(1), 88-118.
<https://doi.org/10.7596/jebm.30062024.004>
- Dayı, F., & Çilesiz, A. (2022). BİST'e kayıtlı tekstil, giyim eşyası ve deri sektöründe faaliyet gösteren işletmelerin finansal performanslarının BWM tabanlı TOPSIS yöntemi ile değerlendirilmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 355-373.
<https://doi.org/10.33206/mjss.819025>
- Demir, G. (2021). Özel sermayeli mevduat bankalarında performans analizi: SWARA-RAFSI bütünlük model uygulaması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 35(4), 1359-1382.
<https://doi.org/10.16951/atauniibd.897065>
- Demir, G. (2022). Hayat dışı sigorta sektöründe kurumsal performansın PSI-SD tabanlı MABAC metodu ile ölçülmesi: *Anadolu sigorta örneği*. *Ekonomi Politika ve Finans Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 112-136.
<https://doi.org/10.30784/epfad.1072645>
- Diakoulaki, D., Mavrotas, G., & Papayannakis, L. (1995). Determining objective weights in multiple criteria problems: The CRITIC method. *Computers & Operations Research*, 22(7), 763-770.
[https://doi.org/10.1016/0305-0548\(94\)00059-H](https://doi.org/10.1016/0305-0548(94)00059-H)
- Dietrich, A., & Wanzenried, G. (2014). The determinants of commercial banking profitability in low-, middle-, and high-income countries. *The Quarterly Review of Economics and Finance*, 54(3), 337-354.
<https://doi.org/10.1016/j.qref.2014.03.001>
- Doğan, S., & Karaçayır, E. (2023). Borsa İstanbul'da faaliyet gösteren teknoloji firmalarının finansal performansının TOPSIS, MABAC yöntemleri ile değerlendirilmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 25(45), 945-965.
- Ecer, F. (2020). *Çok kriterli karar verme, geçmişten günümüze kapsamlı bir yaklaşım* (1. baskı). Seçkin Yayınevi.
- Ekizler, H. (2020). Dokuma, giyim eşyası ve deri sanayi sektöründeki işletmelerin performanslarının değerlendirilmesi: VIKOR ve TOPSIS yöntemleri. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 24-39.
<https://doi.org/10.25287/ohuiibf.556233>
- Ersoy, E., & Aydın, Y. (2018). Bankaların likiditesini etkileyen makroekonomik ve bankaya özgü faktörlerin ampirik analizi: Türkiye örneği. *Global Journal of Economics and Business Studies*, 7(14), 158-169.
- Gacener Atış, A. (2014). Türkiye'nin tekstil ve konfeksiyon sektörünün karşılaştırmalı rekabet analizi. *Ege Academic Review*, 14(2), 315.
<https://doi.org/10.21121/eab.2014218061>
- Gülay, G., Öncü, E., Karşılı, H., & Gündüz, V. (2021). BİST kurumsal yönetim endeksinde yer alan bankaların performans analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(4), 2001-2018.
<https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1015447>
- Işıldak, M. S. (2020). AHP ve VIKOR yöntemleri kullanılarak BİST'te işlem gören dokuma, giyim eşyası ve deri işletmelerinin finansal performans analizi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(5), 1435-1446.
<https://doi.org/10.18506/anemon.668761>
- Kabak, M., & Çınar, Y. (Ed.). (2020). *Çok kriterli karar verme yöntemleri: MS Excel® çözümlü uygulamalar* (1. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kahreman, Y. (2023). G20 ülkelerinin ekonomik performanslarının 2008 krizi döneminde LOPCOW-COCOSO yöntemi ile değerlendirilmesi. *İzmir İktisat Dergisi*, 38(3), 786-803.
<https://doi.org/10.24988/ije.1232306>
- Kahreman, Y. (2024). D8 ülkelerinin ekonomik performanslarının CRITIC/LOPCOW-COCOSO modeli ile değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 534-559.
<https://doi.org/10.53443/anadoluibfd.1340466>
- Karabulut, T., & Akkaynak, B. (2023). Türkiye'deki mevduat bankalarının CRITIC-COPRAS yöntemleriyle sıralaması. *EKEV Akademi Dergisi*, (94), 315-329.
<https://doi.org/10.17753/sosekev.1234728>
- Kaya, S. N. F., Bozdaş, N., & Çağıl, G. (2024). Bir müşteri için Türkiye'deki popüler online yemek sipariş uygulamalarının duygu analizi ve ÇKKV yöntemleri ile sıralanması. *International Journal of*

- Engineering Research & Development (IJERAD)*, 16(2), 832-851.
<https://doi.org/10.29137/umagd.1449759>
- Keleş, M. K. (2022). CRITIC temelli MABAC yöntemi ile Türk Hava Yollarının yıllara göre performansının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 6(1), 53-67.
<https://doi.org/10.31200/makuubd.1070559>
- Keleş, N. (2024). OECD ülkelerinde kullanılan bilgi ve iletişim teknolojilerinin çok kriterli karar verme yöntemleriyle karşılaştırılması. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(2), 215-229.
<https://doi.org/10.30855/gieb.2024.10.2.002>
- Konak, T., Elbir, G., Yılmaz, S., Karataş, B., Durman, Y., & Düzakın, H. (2018). Borsa İstanbul'da işlem gören tekstil firmalarının TOPSIS ve MOORA yöntemi ile analizi. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(1), 11-44.
- Koşaroğlu, Ş. M. (2020). BİST'te işlem gören bankaların performanslarının SD ve EDAS yöntemleriyle değerlendirilmesi. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 406-417.
<https://doi.org/10.29106/fesa.758281>
- Nadirli, N. (2015). Kredi riskinin ölçülmesinde z-skör yönteminin rolü. *Journal of Banking and Financial Research*, 2(1), 1-6.
- Onocak, D. (2023). BİST'te işlem gören konaklama işletmelerinin finansal performanslarının CRITIC ağırlıklandırılmış TOPSIS yöntemine göre değerlendirilmesi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (97), 79-98.
<https://doi.org/10.25095/mufad.1177612>
- Öndeş, T., & Özkan, T. (2021). Bütünleşik CRITIC-EDAS yaklaşımıyla covid-19 pandemisinin bilişim sektörü üzerindeki finansal performans etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 506-522.
- Özekenci, S. Y. (2024). Financial Performance Analysis of BIST Energy Index Companies with LOPCOW_CRITIC Based COCOSO Methods. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 27(1), 48-64.
- Özulucan, A., Temel, E., & Keleş, D. (2024). Borsa İstanbul'da (Bist'te) işlem gören futbol kulüplerinin Covid-19 pandemi döneminde finansal performanslarının TOPSIS yöntemi ile analizi. *Hitit Ekonomi ve Politika Dergisi*, 4(1), 1-18.
- Paksoy, Ö. B. (2024). İşletmelerin nakit akış profillerinin ve finansal performanslarının karşılaştırılması: BİST otomotiv sektöründe bir uygulama. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (102), 57-78.
<https://doi.org/10.25095/mufad.1411962>
- Paksoy, Ö. B., & Küçüker, M. (2024). Bankacılık sektöründe finansal performans analizi: BIST bankacılık endeksi üzerine bir inceleme. *Muhasebe ve Finans İncelemeleri Dergisi*, 7(2), 170-189.
<https://doi.org/10.32951/mufider.1519449>
- Pamuçar, D., & Čirović, G. (2015). The selection of transport and handling resources in logistics centers using Multi-Attributive Border Approximation area Comparison (MABAC). *Expert Systems with Applications*, 42(6), 3016-3028.
<https://doi.org/10.1016/j.eswa.2014.11.057>
- Satan, E., Aydın, U., & Atak, Ü. (2025). Liman performans analizi için yeni entegre D-CRITIC-SWARA-COPRAS yaklaşımı. *Verimlilik Dergisi*, 59(1), 61-76.
<https://doi.org/10.51551/verimlilik.1520629>
- Satır, H., Kısakürek, M., & Yaşar, F. (2020). Likidite ve finansal performans arasındaki ilişkinin TOPSIS analiz yöntemi ile değerlendirilmesi: BIST perakende ticaret sektöründe bir uygulama. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-15.
- Say, S. (2022). ARAS ve COPRAS yöntemleri ile BIST teknoloji endeksindeki şirketlerin finansal performans analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 25(Özel Sayı), 511-523.
<https://doi.org/10.29249/selcuksbmyd.1142373>
- Soba, M., & Eren, K. (2011). TOPSIS yöntemini kullanarak finansal ve finansal olmayan oranlara göre performans değerlendirilmesi. *Şehirlerarası Otobüs Sektöründe Bir Uygulama*, *Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 15(21), 23-40.
- Söylemez, Y. (2020). Finansal performans değerlendirmesinde TOPSIS ve Gri İlişkisel Analiz yöntemlerinin karşılaştırılması. *Journal of Management and Economics Research*, 18(3), 61-79.
<https://doi.org/10.11611/yead.771575>
- Şeyranlıoğlu, O., & Kara, M. A. (2024). Aracı kurumların borsa performanslarının Entropi ve CODAS yöntemleri ile değerlendirilmesi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 31(1), 183-202.
<https://doi.org/10.18657/yonveek.1271659>
- Şişman, M., & Bağcı, E. (2014). Türkiye tekstil ve hazır giyim sektöründe ithalat bağımlılığı. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 36(1), 29-53.
<https://doi.org/10.14780/iibdergi.201417535>

- Uygurtürk, H., & Korkmaz, T. (2012). Finansal performansın TOPSIS çok kriterli karar verme yöntemi ile belirlenmesi: Ana metal sanayi işletmeleri üzerine bir uygulama. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(2), 95-115.
- Ürgüp, S. E. (2021). Firma performansı ile pay senedi getirisi arasındaki ilişkinin SWARA-MARCOS modeliyle analizi: BİST tekstil, giyim eşyası ve deri sektörünün örneği. *Ekonomi ve Finansal Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 91-109.
- Yalçın, İ., & Ersoy, H. (2024). Şirketlerin nakit akış analizine dayalı performans ölçümü: BIST’de işlem gören enerji şirketleri üzerine bir araştırma. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 63-82. <https://doi.org/10.29106/fesa.1432986>
- Yavuz, S., & Sönmez, A. R. (2023). CRITIC-MABAC ve ENTROPİ-MABAC yöntemleri ile finansal performans değerlendirmesi: BIST kurumsal yönetim endeksi üzerine bir araştırma. *EKEV Akademi Dergisi*, (94), 278-300. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1215740>
- Yazıcıoğlu, İ. (2002). *Konaklama işletmelerinde finansal performans değerlendirme aracı olarak kârların kalitesinin analizi ve ortaya çıkan eğitim ihtiyacı* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yıldırım, B. F., & Çiftçi, H. N. (2020). BIST’te işlem gören tekstil firmalarının finansal performanslarının dinamik sezgisel bulanık WASPAS yöntemi ile değerlendirilmesi. *İzmir İktisat Dergisi*, 35(4), 777-791. <https://doi.org/10.24988/ije.202035408>
- Yüksel, S., Mukhtarov, S., Mammadov, E., & Özşarı, M. (2018). determinants of profitability in the banking sector: an analysis of post-Soviet countries. *Economies*, 6(3), 41. <https://doi.org/10.3390/economies6030041>
- Zavadskas, E. K., Kaklauskas, A., & Šarka, V. (1994). The new method of multicriteria complex proportional assessment of projects. *Technological and Economic Development of Economy*, 1(3), 131-139.

ÇALIŞMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada “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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Çalışmanın tamamı tek yazar tarafından yürütülmüştür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 10.05.2024
Kabul Tarihi : 26.03.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1481728>

OKUL ÖNCESİ SINIF REHBERLİK PROGRAMININ EĞİTİM PROGRAMLARININ ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Şule FIRAT DURDUKOCA¹, Fatih KARADAĞ², Firdevs DOĞAN³, Sera ARAS⁴

ÖZ

Türkiye’de okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi, Türk eğitim sisteminde rehberlik hizmetleri kapsamında oldukça yeni bir hizmettir. Okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetlerine yönelik atılan adımlardan biri 2012 Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı’nın yürürlüğe girmesi, ardından 2020-2021 eğitim öğretim yılından itibaren okul öncesi eğitimde 2020 Sınıf Rehberlik Programı’nın uygulanmaya başlamasıdır. Uygulayıcıların geliştirilen veya değiştirilen eğitim programlarını öğretme öğrenme sürecinde kılavuz olarak görüp kullanabilmeleri için programların belirli birtakım özelliklere sahip olmaları gereklidir. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak hâlihazırda uygulanmakta olan okul öncesi sınıf rehberlik programını bir eğitim programının sahip olması gereken özellikler açısından incelemektir. Araştırmadan elde edilen sonuçların 2020 Okul Öncesi Sınıf Rehberlik Programı’nın güncellenmesi sürecinde uzmanlara veri kaynağı olacağı umulmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 15 rehber öğretmen oluşturmaktadır. Veriler görüşme formu kullanılarak toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda katılımcı öğretmenlerin eğitim programlarının sahip olması gereken; ülkenin eğitim politikalarına uygunluk, evrensel ve milli değerlere uygunluk, işlevsellik, esneklik, dinamiklik özellikleri açısından programa yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca programın “uygulanabilirlik” özelliğine yönelik öğretmenlerin kutuplaşmış görüşlere sahip olmaları araştırmanın öne çıkan bulgularından olmuş, yapılan analizler sonucunda bu yönde görüş belirten öğretmenlerin resmi programdan çok, sınıf ortamında uyarlamalar yaparak uyguladıkları programın uygulanabilirlik özelliği hakkında görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programı, Sınıf rehberlik programı, Okul öncesi sınıf rehberlik programı

¹ Prof. Dr., Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, drsulefirat@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8864-3243>

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, fatihkaradag36@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-6280-7983>

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, firdevs.dogan1993@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-1943-601X>

⁴ Yüksek Lisans Öğrencisi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, sera.aras.96@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-0107-7804>

Article Type : Research Article
Date Received : 10.05.2024
Date Accepted : 26.03.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1481728>

EXAMINING THE PRE-SCHOOL GUIDANCE PROGRAM ACCORDING TO TEACHER OPINIONS IN TERMS OF THE CHARACTERISTICS OF THE CURRICULUM

Şule FIRAT DURDUKOCA¹, Fatih KARADAĞ², Firdevs DOĞAN³, Sera ARAS⁴

ABSTRACT

The implementation of guidance services in preschool education in Turkey is a fairly new service within the scope of guidance services in the Turkish education system. One of the steps taken towards guidance services in preschool education is the entry into force of the 2012 Preschool Guidance Program, followed by the 2020-2021 school year in the 2020 Classroom Guidance Program in preschool education. The curriculum must have certain features so that practitioners can use the developed/changed curriculum as a guide in the teaching-learning process. The purpose of this research is to evaluate Preschool Guidance Program (2020) according to opinions of guidance counselors working in preschool education in terms of the features that a curricula should has-such as compliance with the country's education policies, compliance with universal and national values, functionality, flexibility, dynamism and applicability. It is hoped that the results obtained from the research will be a source for experts during the updating of the 2020 Preschool Guidance Program. Case study design was used in the research. The study group consisted of 15 guidance counselors determined by the criterion sampling method. Data were collected using the interview and analyzed using the descriptive analysis method. As a result of the research, it was determined that guidance counselors generally have positive opinion about the curricula according to features that an curricula should has, such as functionality, flexibility and dynamism. In addition, one of the prominent findings of the research was that teachers had polarized views regarding the "applicability" feature of the curricula. As a result of the analysis, it was determined that the teachers who expressed their opinions in this direction expressed their opinions about the applicability of the curricula they implemented by making adaptations in the classroom environment rather than the official curricula.

Keywords: Curriculum, Guidance curriculum, Pre-school guidance curriculum

¹ Prof. Dr., Kafkas University, Dede Korkut Faculty of Education, drsulefirat@gmail.com , <https://orcid.org/0000-0001-8864-3243>

² Graduate Student, Kafkas University, Department of Social Sciences, fatihkaradag36@gmail.com , <https://orcid.org/0009-0000-6280-7983>

³ Graduate Student, Kafkas University, Department of Social Sciences, firdevs.dogan1993@gmail.com , <https://orcid.org/0009-0005-1943-601X>

⁴ Graduate Student, Kafkas University, Department of Social Sciences, sera.aras.96@gmail.com , <https://orcid.org/0009-0009-0107-7804>

1. GİRİŞ

Toplumsal değişimin gerektirdiği insan tipini yetiştirmekle sorumlu olan eğitim sistemi, amacına ulaşmak için sistemin bir parçası olan eğitim programlarını çağın ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde güncellemek durumundadır. Bu gereklilik nedeniyle ülkemiz milli eğitim sisteminde çağdaş adımlar atılmakta, bireylerin içinde bulunduğumuz 21. yüzyıl becerileriyle donanmış olmalarında önemli bir yeri olan okul rehberlik hizmetlerinde gelişmeler yaşanmaktadır.

Rehberlik ve psikolojik danışma (RPD) hizmetleri; her gelişim döneminde bireylerin sağlıklı ve uyumlu bir gelişim kaydedebilmeleri için bireylere kendilerini anlamaları, geliştirmeleri, çevrelerine uyum sağlamaları, karar verebilme becerisi kazanmaları, tehlikelerden korunmaları, güçlü ve zayıf yönlerini kabul etme ve geliştirmelerini sağlamaları, meslekleri keşfetmeleri gibi mesleki, kişisel ve eğitimsel alanlarda gelişim sağlayacak, sürekli değişim halinde olan toplumsal yapıya uyum sağmalarını kolaylaştıracak nitelikte uzmanlar tarafından verilen yardımı ifade etmektedir (Kuzgun, 1992; Tan, 1992; Yeşilyaprak, 2004). RPD hizmetlerine sağlıkta, sosyal yardım alanında, endüstride ihtiyaç duyulsa da, bu hizmetlere en çok gereksinim duyulan alanlardan birisi eğitimidir. Eğitim kurumlarında öğrenenlerin eğitimin genel amaçları doğrultusunda gelişebilmeleri için RPD hizmetlerinin yürütülmesi bir gerekliliktir (Baysal, 2004). Güven (2004, s.64) okul RPD hizmetlerini; “öğrencinin kendini daha iyi tanıması, özelliklerinin farkında olması, kendisine açık olan fırsatları, seçenekleri tanıması, kendisi için gerçekçi kararlar alabilmesi, potansiyellerini geliştirebilmesi, karşılaştığı engellerle, sorunlarla uygun baş etme becerileri gösterebilmesi, çevresiyle dengeli bir uyum sergileyebilmesi için yürütülen psikolojik yardım hizmetleri” olarak tanımlamaktadır.

Ülkemizde eğitim kademelerinde öğrenenlere sunulan RPD hizmeti uygulamalarının başlangıcının cumhuriyetin ilk yıllarına kadar dayandığı görülmektedir (Meydan, 2014). 2005 yılından itibaren eğitim sisteminde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsenmesiyle birlikte hız kazanan program geliştirme çalışmaları doğrultusunda sınıf rehberlik programları da geliştirilmiş ve geliştirilmeye devam etmektedir. Bu kapsamda; 2006 yılında birinci sınıftan 12. sınıfa kadar tüm sınıf düzeyleri için, 2012 yılında okul öncesi eğitim kademesi için, 2020 yılında ise okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve liseler için sınıf rehberlik programları geliştirilerek uygulamaya konulmuştur (Milli Eğitim bakanlığı [MEB], 2006, 2012, 2020). Geçmişten günümüze sınıf rehberlik faaliyetleri sınıf rehberlik programları çerçevesinde yürütülmektedir.

Günümüze kadar okullarda uygulanan RPD hizmetlerinde farklı anlayışlar ve uygulama modelleri ortaya çıkmış, Myrick (1997) bunun temel nedenini toplumsal gelişime bağlı olarak rehberlik hizmetlerinde temele alınan yaklaşımların farklılık göstermeye başlaması olarak ifade etmiştir. Türk Milli Eğitimi’nin Genel Amaçları ile Temel İlkeleri ve 2023 Eğitim Vizyonu esas alınarak hazırlanan ve yürürlükte olan 2020 Sınıf Rehberlik Programı’nda program tasarlanırken her aşamasında sorun odaklı bir yaklaşımdan ziyade öğrenenleri gelecekte karşılaşılabilecekleri sorunlara yönelik hazırlıklı hale getirmeyi amaçlayan bir yaklaşım benimsendiği belirtilmiştir. Ayrıca programın tek bir modele dayanmadığı, aksine gelişimsel, yeterlik, güç temelli, problem odaklı ve kültürel farklılıkları dikkate alan kapsayıcı bir yaklaşım benimsendiği açıkça ifade edilmiştir (MEB, 2020). Bu kapsayıcı yaklaşımda rehberlik bir programa dayandırılmakta, bu program; program geliştirme ilkeleri doğrultusunda tasarlanmakta, eğitim paydaşlarının aktif desteği ile okul rehber öğretmenleri tarafından organize edilerek uygulanan etkinlikleri içermekte (Gysbers & Henderson, 2012), ayrıca öğrenenlerin gelişimsel görevlerini güçlendirici önleyici etkinlikleri de kapsamaktadır (Terzi, 2009).

1.1. Okul Öncesi Sınıf Rehberlik Programı

Okul öncesi eğitimde RPD hizmetlerinin yürütülmesi, Türk eğitim sisteminde RPD hizmetleri kapsamında oldukça yeni bir hizmettir. Aygün (2022) okul RPD hizmetleri incelendiğinde, bu hizmetin en zayıf şekilde okul öncesi eğitim kademesinde sunulduğunu belirtmektedir. Esasen okul öncesi RPD hizmetlerine yönelik ilk somut ve nitelikli adımın 2012 Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı ile atıldığı görülmektedir. Ancak program 2014 yılında istihdam ve ekonomik nedenlerle yürürlükten kaldırılmış, bağımsız anaokullarında görev yapan rehber öğretmenler diğer eğitim-öğretim kademelerine yönlendirilmiştir. 2015 yılında ise bu karardan geri dönülerek rehber öğretmenlerin yeniden bağımsız anaokullarında görev yapmaları sağlanmıştır (Aygün, 2022).

Okul öncesi eğitim-öğretim kademesinde RPD hizmetleri kapsamında atılan ikinci önemli adım ise 2020 Sınıf Rehberlik Programı’nın 2020-2021 eğitim ve öğretim yılından itibaren tüm sınıf düzeylerinde uygulanmasına başlanmasıdır. MEB (2020) programın genel özelliklerini şöyle sıralamaktadır: (1)Programın özel amaçlarının tasarlanmasında; program paydaşlarının (öğrenci-veli-öğretmen) rehberlik ihtiyaçları, çeşitli çalıştaylar sonuçlarında tespit edilen ihtiyaç analizi sonuçları, karakter güçleri, kök değerler ve erdemler, 21. yüzyıl becerileri dikkate alınmıştır. (2)Program tasarlanırken Akademik, Kariyer ve Sosyal Duygusal gelişim alanları temele alınmış, bu alanlarda bilişsel ve devinışsel davranışların kazandırılmasından çok, duyuşsal davranışların kazandırılmasına odaklanılmıştır. (3)Genel ve özel amaçların birbirini tamamlayan bir yapıda oluşturulmasına dikkat edilmiştir. (4)Kazanımlar tasarlanırken bireysel farklılıklar, program tasarlanırken ise öğrencilerin

gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınmış, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar gözetilmiştir. (5)Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı doğrultusunda geliştirilen program, uygulayıcılarına ihtiyaç duyulduğu takdirde kazanımların sırasında değişiklik yapabilme esnekliği sunmaktadır.

MEB 2020 Sınıf Rehberlik Programı'na ek olarak, her eğitim kademesi ve düzeyi için programdaki kazanımlara yönelik haftalık uygulanabilecek örnek etkinlikleri içeren “Sınıf Rehberlik Etkinlikleri” adlı etkinlik kitabı tasarlanmıştır. Etkinlik kitabının temel amacı çocuk ve gençlerin eğitim-öğretim sürecinde akademik, kariyer ve sosyal duygusal gelişimlerini sağlamaktır. Bu etkinlikler kâğıt-kalem uygulamalarından çok öğrenenlerin etkinlik sürecine aktif katılımlarını sağlayacak, yansıtıcı düşünme ve hayal kurma becerilerinin gelişimine olanak tanıyacak şekilde hazırlanmış örnek etkinliklerdir. Uygulayıcıların 2020 Sınıf Rehberlik Programı'nın kazanımlarını temele alarak öğrenci, okul, çevre gibi değişkenlere göre yeni etkinlikler geliştirebilecekleri de özellikle vurgulanmıştır (MEB, 2021).

2020 Sınıf Rehberlik Programı okul öncesi düzeyinde incelendiğinde programda; Akademik Gelişim Alanı'ndan 12, Kariyer Gelişim Alanı'ndan üç, Sosyal Duygusal Gelişim Alanı'ndan 15 ve tüm alanlardan bir olmak üzere toplam 31 kazanım yer almaktadır. Özellikle okul rehber öğretmeni tarafından uygulanması gerekli görülen Sosyal Duygusal Gelişim Alanı'nda “Kişisel Güvenliğini Sağlama” yeterliği kapsamında sadece bir kazanım yer almaktadır (MEB, 2020).

1.2. Eğitim Programı, Özellikleri Ve RPD Programı İle İlişkisi

Eğitim öğretim faaliyetlerinin planlanması ve uygulanmasında öğretmenlere kılavuzluk ederek eğitimde verimliliğin artmasında önemli bir değişken olan eğitim programı, okul içinde ve dışında yapılacak tüm planlı etkinlikleri kapsamaktadır. Eğitim programının uygulayıcılarının tasarlanan, geliştirilen veya değiştirilen eğitim programlarını kılavuz olarak görüp kullanabilmeleri için programın belirli birtakım özelliklere sahip olmaları gereklidir. Bu özellikler şöyle sıralanmaktadır (Fırat-Durdukoca, 2022). Amaca uygunluk; programın devletin ve milli eğitimin amaçlarına, evrensel ve milli değerlere uygun olmasını ifade eder. İşlevsellik (görevsellik); programda öğrenciye kazandırılması için yer verilen bilgi, beceri, değer ve tutumların gerçek yaşamda işe yarar, geçerli olmasını ifade eder. Dinamiklik; programın toplumsal değişime/gelişime bağlı olarak güncellenebilir olmasını ifade eder. Esneklik; uygulayıcıların programın tüm veya belirli öğelerinde uyarlamalar yapabilme yetkisini açıklar. Bilimsellik; programın içerik öğesinin bilimsel verilere göre oluşturulması anlamını taşır. Uygulanabilirlik ise programın açık ve anlaşılır olmasını, ülke gerçekliği ile tutarlı olmasını, uygulanacak olan okulların ve uygulayacak olan personelin özelliklerine uygun olmasını ifade eder.

Okullarda sunulan RPD hizmetleri ve uygulanan RPD programları okulun eğitim programının bir parçasıdır (Rotter, 1990). Küçükahmet (2009, s.9) eğitim programlarının öğrenme-öğretim süreçlerini kapsayan öğretim programları ve öğretim programları dışında; rehberlik hizmetleri, eğitsel kol çalışmaları, gezi-gözlemler, kültürel faaliyetler gibi planlı ve/veya programlı ders dışı faaliyetleri kapsadığını ifade etmekte, bu faaliyetlerin eğitim programları çerçevesinde programlanması gerektiğini belirtmektedir. Erkan (2017) her ne kadar kazanım, içerik, öğretme-öğrenme yaşantıları ve değerlendirme biçimleri açısından RPD programlarının diğer eğitim programlarından çeşitli farklılıkları olsa da, RPD programlarının geliştirilme sürecinin özü itibarıyla bir program geliştirme süreci olduğunu, okul RPD programlarını geliştirmekten sorumlu olan okul rehber öğretmenlerinin genel program geliştirme süreçleri hakkında bilgi ve becerilerinin olması gerektiğini ifade etmektedir. Gysbers ve Handerson (2012) okul RPD programlarının diğer eğitim programları ile benzer özellikler taşıdıklarını belirtmiş, RPD programlarının program bileşenlerini içerdiğini, bu bileşenlerin RPD programlarına rehberlik ve danışmanlık içeriğinin tüm öğrencilere sistematik bir şekilde aktarmaya yönelik bir araç olmasına imkân tanıdığını ifade etmişlerdir. Bu açıklamalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, okulda uygulanan eğitim programlarının ana unsurlarından biri olan RPD programlarının tüm eğitim ve öğretim programlarında olduğu gibi eğitim programlarının sahip olması gereken özelliklere göre hazırlanmış olması, eğitim programı ile bir bütünlük oluşturması bakımından gerekli ve önemlidir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan rehber öğretmenlerin görüşlerine göre 2020 Okul Öncesi Sınıf Rehberlik Programı'nı bir eğitim programının sahip olması gereken özellikler açısından incelemektir. Bunun için programın uygulayıcılarından biri olan okul rehber öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda araştırmada “Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan rehber öğretmenlerin 2020 Okul Öncesi Sınıf Rehberlik Programı'nın sahip olduğu özelliklere ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Literatürde 2020 yılında güncellenen sınıf rehberlik programının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesini temele alan çalışmalara rastlanmaktadır. Bu kapsamda Adıgüzel (2023) çalışmasında, sekizinci sınıf rehberlik programı kazanımlarını öğrenci algılarına göre incelemiş, öğrencilerin kazanımlara yönelik

katılımlarının üst düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Aygün (2022) ise program öğelerine dönük değerlendirme tekniği kullanarak okul öncesi eğitim rehberlik programının okul öncesi öğretmenleri ve okul rehber öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi amacıyla yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin genel olarak rehberlik programının öğelerine yönelik olumlu değerlendirmelerde bulunduklarını tespit etmiştir. Ancak okul öncesi sınıf rehberlik programını uygulayıcılardan biri olan okul rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre eğitim programının özelliklerine uygunluğu açısından incelemeyi amaçlayan çalışmalara rastlanmamıştır. Araştırma konusu bu açıdan özgün olup literatürdeki boşluğu doldurmaya katkı sağlayacağı umulmaktadır. Çocuğun okul öncesi eğitim döneminde edineceği beceriler sonraki eğitim hayatını da etkileyecektir. O nedenle okul öncesi eğitimde yürütülecek olan RPD hizmetleri, diğer tüm eğitim-öğretim kademelerinde olduğu gibi belirli bir plan ve program dâhilinde yürütülmeli, yapılandırılmış ve hedefleri belirlenmiş RPD programları sayesinde çocukların tüm eğitim hayatları olumlu bir şekilde desteklenmelidir (Bilgin, 2010). Dolayısıyla okul öncesi eğitim kademesi için geliştirilen sınıf rehberlik programının uygulayıcılarından biri olan okul rehber öğretmenleri tarafından, eğitim programlarının sahip olmaları gereken özellikler açısından incelenmesi araştırmaya değer görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçların; okul öncesi eğitim kademesi RPD hizmetlerine yönelik yurt içi alanyazına katkı sağlayacağı, program geliştirme uzmanlarına ilgili programın geliştirilmesine yönelik gelecekte yapılacak olan çalışmalar için veri kaynağı olacağı umulmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması araştırmaları, araştırmacının gerçek yaşamla, güncel sınırlı bir durumla ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlarla ilgili çeşitli bilgi kaynakları (görsel-işitsel materyaller, gözlem, görüşme, raporlar vb) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgileri topladığı, bir durum betimlemesi veya durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2009). Bu çalışmada 2020 Okul Öncesi Sınıf Rehberlik Programı “durum” (analiz birimi) olarak belirlenmiş, bu durum hakkında bir eğitim programının sahip olması gereken özellikler ölçüt olarak kabul edilip öğretmenlerden görüşler alınmıştır. Dolayısıyla çalışmada durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler derinlemesine incelenip yorumlanarak programın etkililiğinin artırılmasına yönelik önerilerin sunulması amaçlanmıştır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’nin Doğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan bir ilde 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde anasınıflı ve anaokullarında görev yapmakta olan, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 15 okul rehber öğretmeni yer almaktadır. 2020 Okul Öncesi Sınıf Rehberlik Programı hakkında daha gerçekçi veriler elde edebilmek amacıyla çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt, en az üç yıllık okul rehber öğretmeni deneyimine sahip olmaktır. Tablo 1’de öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1.

Çalışma Grubunu Oluşturan Okul Rehber Öğretmenlerinin Özellikleri

	Cinsiyet	Kıdem	Öğrenim durumu	Programla İlgili Eğitim Alma durumu	Programı İnceleme Durumu
Ö1	Kadın	5yıl	Lisans	Eğitim almadım	İnceledim
Ö2	Kadın	4yıl	Lisans	Eğitim almadım	İnceledim
Ö3	Kadın	6yıl	Lisans	Eğitim almadım	İnceledim
Ö4	Kadın	4yıl	Lisans	Eğitim almadım	İnceledim
Ö5	Erkek	4yıl	Lisans	Eğitim almadım	İnceledim
Ö6	Kadın	9yıl	Lisans	Eğitim almadım	İnceledim
Ö7	Erkek	6yıl	Lisans	Eğitim almadım	İnceledim
Ö8	Erkek	11yıl	Yüksek lisans	Yüksek lisans kapsamında eğitim aldım	İnceledim
Ö9	Kadın	5yıl	Lisans	Eğitim almadım	İnceledim
Ö10	Kadın	4yıl	Lisans	Eğitim almadım	İnceledim
Ö11	Kadın	6yıl	Lisans	Eğitim almadım	İnceledim
Ö12	Kadın	5yıl	Lisans	Eğitim almadım	İnceledim
Ö13	Erkek	11yıl	Lisans	Eğitim almadım	İnceledim
Ö14	Erkek	9yıl	Yüksek lisans	Eğitim almadım	İnceledim
Ö15	Erkek	6yıl	Lisans	Eğitim almadım	İnceledim

2.3. Veri Toplama Araçları Ve Süreci

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. İki bölümden oluşan formun ilk bölümde katılımcı öğretmenlerin demografik bilgilerinin tespitine yönelik sorular, ikinci bölümde ise okul öncesi sınıf rehberlik programını eğitim programının özelliklerine göre incelemelerine yönelik oluşturan yedi adet açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular şöyledir: Okul Öncesi Sınıf Rehberlik Programı'nın; (1) Ülkenin eğitim politikalarına uygunluğu açısından görüşleriniz nelerdir? (2) Evrensel ve milli değerlere uygunluğuna yönelik görüşleriniz nelerdir? (3) İşlevselliğine yönelik görüşleriniz nelerdir? (4) Esnekliğine yönelik görüşleriniz nelerdir? (5) Uygulanabilirliğine yönelik görüşleriniz nelerdir? (6) Dinamikliğine yönelik görüşleriniz nelerdir? (7) Güçlü ve zayıf yönleri hakkında görüşleri nelerdir? Görüşme formunun kapsam ve görünüş geçerliliği için iki eğitim bilimleri alan uzmanı akademisyen ve üç rehber öğretmen, dil geçerliği için Türkçe Eğitimi alanından bir akademisyenin görüşleri alınmıştır. Eğitim bilimleri alan uzmanı akademisyenlerin uzmanlık alanları Eğitim Programları Öğretim (EPÖ) Anabilim Dalı olup program uyarlama ve öğretim programlarının değerlendirilmesi, öğretmen görüşlerine göre programların çeşitli öğelerinin incelenmesi konularında araştırmaları bulunmaktadır. Görüşme formunun kapsam ve görünüş geçerliği için görüşleri alınan üç rehber öğretmenden biri EPÖ Anabilim Dalı'nda yüksek lisans derecesine sahiptir. Geriye kalan iki rehber öğretmen ise EPÖ Anabilim Dalı kapsamında yüksek lisans eğitim-öğretim süreci içerisindeyler. Araştırmanın çalışma grubunun dışında kalan okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan üç rehber öğretmen ile pilot uygulama gerçekleştirilmiş; görüşmenin süresi, soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği sorgulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda, görüşme süresinin ortalama 20 dakika süreceği görülmüş, soruların açık ve anlaşılır olduğu katılımcı tüm öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcıların izinleri alınarak sesleri kayıt altına alınmış, katılımcılara istedikleri takdirde kayıtların dinlenerek Microsoft Word belgesine aktararak yazılı hale dönüştürüldükten sonra silinebileceği belirtilmiştir. Araştırmanın yapı geçerliğini desteklemek amacıyla katılımcı teyidi yöntemi kullanılmış, görüşme sürecinin sonunda katılımcıların her bir soruya verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından özetlenerek katılımcılara tekrar sunulmuş ve doğruluğu teyit edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda yüz yüze toplanan veriler betimsel analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Bu süreçte bir eğitim programının sahip olması gereken; ülkenin eğitim politikalarına, evrensel ve milli değerlere uygunluk, işlevsellik, esneklik, uygulanabilirlik, dinamiklik özellikleri ile öğretmenlerin programın güçlü ve zayıf yönlerine yönelik görüşleri veri analizi için çerçeve olarak kabul edilmiştir. Bu çerçevelere göre verilerin hangi temalar altında kategorize edileceği araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Mevcut çerçeveye göre toplanan veriler düzenlenmiş, aralarında mantıksal ilişki bulunan veriler ilgili temalar altında toplanarak veri analizi süreci tamamlanmış, bulgular tablolara dönüştürülerek sunulmuştur. Ayrıca örnek öğretmen görüşlerine de yer verilmiştir.

2.5. Veri Analizinin Geçerlik Ve Güvenirliği

Veri analizinin geçerliğini arttırmak için araştırma süreci anlaşılır ve açık şekilde ortaya konulmuş (Yıldırım, 2010), görüşlerden doğrudan alıntılara yer verilmiş, bulguların kendi içerisindeki anlamlılığı ve tutarlılığı araştırma sonucunda genel olarak anlamlı bir bütüne ulaşıp ulaşılmadığı açısından değerlendirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veri analizinin güvenilirliğini arttırmak için ise bilgisayar ortamına aktarılan verilerin bütünü program geliştirme ve nitel araştırmalar konusunda çalışmaları olan başka bir uzman tarafından incelenerek kodlama çalışması yapılmıştır. Bu araştırmayı yürüten birinci araştırmacı ve uzman tarafından yapılan kodlamalar bir araya getirilerek kodlamaların birbirleriyle örtüşme düzeyleri Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik hesaplaması formülü kullanılarak %92,00 olarak bulunmuştur. Görüşler öğretmenlerin görüşme formu numaraları ve öğretmeni temsil eden "Ö" harfi birleştirilerek -örneğin Ö3, Ö6- kodlanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde öncelikle araştırmanın katılımcıları olan rehber öğretmenlerin 2020 Okul Öncesi Sınıf Rehberlik Programı'nın bir eğitim programının sahip olması gereken özelliklere uygunluğuna ilişkin genel görüşlerini yansıtan bulgular sunulmuştur. Ardından programın sahip olduğu her bir özelliğe yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgulara tablolarda yer verilmiştir. Son olarak öğretmenlerin programın güçlü ve zayıf yönlerine yönelik görüşleri örnek ifadelerle desteklenerek sunulmuştur.

Tablo 2'de katılımcı öğretmenlerin 2020 Okul Öncesi Sınıf Rehberlik Programı'nın bir eğitim programının sahip olması gereken özelliklere uygunluğuna yönelik genel görüşleri sunulmaktadır.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Program Hakkında Genel Görüşleri

	Milli eğitim politikalarına uygun	Evrensel ve milli değerlere uygun	İşlevsel	Esnek	Uygulanabilir	Dinamik
Ö1		✓		✓	✓	✓
Ö2	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ö3	✓	✓	✓	✓		✓
Ö4		✓	✓	✓	✓	✓
Ö5	✓	✓	✓		✓	✓
Ö6						✓
Ö7		✓	✓	✓		✓
Ö8	✓	✓	✓	✓		
Ö9	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ö10	✓	✓				
Ö11	✓	✓		✓	✓	✓
Ö12	✓		✓	✓		✓
Ö13	✓	✓	✓			✓
Ö14	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ö15	✓	✓	✓	✓		✓

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf rehberlik programına yönelik genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerden 13'ü programın evrensel ve milli değerlere uygunluk ve dinamiklik özelliği açısından uygun olduğuna yönelik görüş belirtmişlerdir. Sekiz öğretmen programın “uygulanabilirlik” özelliğine yönelik olumsuz görüş beyan etmiştir.

Tablo 3’de öğretmenlerin 2020 Okul Öncesi Sınıf Rehberlik Programı’nın ülkenin eğitim politikalarına uygunluğuna yönelik gerekçeli görüşleri yer almaktadır.

Tablo 3.

Programın Ülkenin Eğitim Politikalarının Uygunluğuna Yönelik Görüşler

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Milli eğitim sistemi açısından uygunluk	Milli eğitim vizyonu	Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15
	Teknoloji	Ö3, Ö5
	Özel gereksinimli öğrenciler	Ö6
	Okul öncesi rehberlik hizmetleri	Ö1
	Okulların imkânları	Ö4
Programın uygulanışı açısından uygunluk	Uygulamadaki farklılıklar	Ö2, Ö13

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin programın ülkenin eğitim politikalarına uygunluğuna yönelik görüşleri “Milli Eğitim Sistemi Açısından Uygunluk” ve “Programın Uygulanışı Açısından Uygunluk” olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. “Milli Eğitim Sistemi Açısından Uygunluk” kategorisinde öğretmenlerin sekizi programı milli eğitim sisteminin vizyonu ile tutarlılık durumu açısından irdelemiş, yedi öğretmen konuya ilişkin olumlu görüş (Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15), bir öğretmen ise olumsuz görüş (Ö7) beyan etmiştir. Olumlu görüş belirten öğretmenler programların revize edilmesi sürecinde 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi, Milli Eğitim Kalite Çerçevesi, Türkiye Yeterlikler Çerçevesi, Fatih Projesi gibi eğitim politikalarını yansıtan proje ve belgelerden yararlandığını, pek çok kazanımın 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda öğrencilerde bilgi ve beceri oluşturmaya sağladığını ifade etmişlerdir. Örneğin öğretmenlerden biri: “...Program öğrencilerin kendi potansiyellerini fark edip bunu dışarıya yansıtmaya amacına dayanmaktadır. Dolayısıyla milli eğitim sistemimizin genel amaçlarına ve politikalarına uygundur, 21.yüzyıl becerilerini kazandıracak niteliktedir...” (Ö9) şeklinde görüşünü belirtirken bir diğeri: “...uygun olduğunu düşünüyorum. Çağımızın en önemli sorunlarından biri duygularını doğru bir şekilde ifade edebilme noktasında programda yeterli düzeyde kazanım bulunmakta. Ayrıca çocuklara günlük hayatlarında karşılaşacakları birçok problemi çözme noktasında rehberlik etmektedir.” (Ö10) şeklindeki görüşüyle programın öğrenenleri toplumun ihtiyaç duyduğu insan nitelikleri ile donanmış olarak yetiştirecek nitelikte olduğunu, dolayısıyla ülkenin eğitim politikalarına uygun olduğunu belirtmişlerdir. Milli eğitim sisteminin vizyonu ile tutarsız olduğu gerekçesi ile programın ülkenin eğitim politikalarına uygun olmadığını belirten bir öğretmen, öğrenenlere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmayı vizyon edinerek hazırlanan program kazanımlarının bu becerilerin tamamını yansıtmadığını ifade etmiştir. Öğretmen görüşünü: “...21. yüzyıl becerilerinden olan bilim ve sanatın eğitimde yer edinmesi durumu programda göremiyoruz...” (Ö7) şeklinde belirtmiştir.

“Teknoloji” kodu kapsamında katılımcı iki öğretmen programın MEB tarafından yürütülen Fatih Projesi gibi teknoloji temelli projelere entegre bir şekilde tasarlandığını ifade ederek programın ülkenin eğitim politikalarına uygun olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri: “...program Fatih projesi başta olmak üzere teknolojiyle entegre, öğrencilerin teknolojiye merakını artırıyor...” (Ö3) şeklinde görüşünü belirtmiştir. Aynı kategori kapsamında öğretmenlerden bir diğeri millî eğitimimizin özel gereksinimli öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine yönelik çabalarını karşılayacak nitelikte olmadığı, bu öğrencilere yönelik herhangi bir kazanım içermediği (Ö6) gerekçesi ile programı eleştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca bu kapsamda görüş açıklayan bir öğretmen de, millî eğitim sistemini okul öncesi eğitimde rehberlik çalışmalarına yeterince yer vermemesi açısından eleştirmiş ve yürürlükte olan sınıf rehberlik programının da millî eğitim politikaları doğrultusunda hazırlandığı için bazı eksiklikler taşıdığını (Ö1) belirtmiştir. “Okulların İmkânları” kodu kapsamında katılımcı bir öğretmen programın ülkenin eğitim politikalarına uygunluğunun okulların olanaklarına göre değişkenlik gösterebileceğini, gerek fiziki gerek materyal açısından donanımlı olan okullarda programın öğrenme çıktılarının diğer okullardan farklılık göstereceğini belirtmiş ve hâlihazırda görev yaptığı okul açısından durum değerlendirmesi yaparak programın ülkenin eğitim politikalarına uygunluğuna yönelik olumlu görüş (Ö4) beyan etmiştir. Öğretmen görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“...özel gereksinimli öğrencilere yönelik hiçbir kazanım yok.” (Ö6).

“...okul öncesinde rehberlik çalışmalarına gereken özen ve önemin verilmemesi nedeniyle program yetersiz.” (Ö1).

“...çalıştığım okulun imkânları diğer okullardan daha iyi olduğu için program millî eğitim politikaları doğrultusunda yürütülüyor...” (Ö4).

“Programın Uygulanışı Açısından Uygunluk” kategorisinde katılımcı iki öğretmenin uygulanmak üzere okullara gönderilen resmi programın öğretmenler tarafından öğrenme-öğretme ortamında uygulanma şeklinin farklılık gösterebildiğini, resmi programın ülkenin eğitim politikalarına uygun olduğunu ancak çeşitli nedenlerle sınıfta uyarlamalar yapılarak uygulanan bu resmi programın öğretmenlerin programa olan olumsuz tutumlarından etkilendiğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda öğretmenlerden biri: “...teorik olarak birey merkezli, öğretmenin bilgiye rehberlik etme tarzı vurgulamaları millî eğitim politikasıyla uyumlu gözüküyor ama işte okulda uygulamayla teori arasında öğretmenlerin tutumları nedeniyle fark olabiliyor...” (Ö13) şeklinde görüşünü açıklamıştır. Araştırmada resmi programın ülkenin eğitim politikalarına uygunluğunun incelenmesi amaçlandığından öğretmenlerin bu görüşleri, “olumlu” olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4’de okul rehber öğretmenlerinin programın evrensel ve millî değerlere uygunluğuna yönelik görüşleri sunulmaktadır.

Tablo 4.

Programın Evrensel ve Millî Değerlere Uygunluğuna Yönelik Görüşler

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
İçerik açısından uygunluk	Kök değer Millî değer	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15 Ö6, Ö12

Tablo 4’e göre rehber öğretmenlerin 2020 Okul Öncesi Sınıf Rehberlik Programı’nın evrensel ve millî değerlere uygunluğuna yönelik görüşleri “İçerik Açısından Uygunluk” olmak üzere tek kategoride toplanmıştır. Bu kategoride “Kök Değer” kodu kapsamında 13 rehber öğretmen programın içeriğinin MEB tarafından öğretim programlarında belirtilen kök değerlerin kazandırılmasını sağlayacak nitelikte hazırlandığını, ayrıca programda belirtilen bu kök değerlerin de evrensel ve millî değerleri yansıttığını belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Her programda olduğu gibi rehberlik programında da kök değerler var. Bu kök değerlerde evrensel değerler dikkate alınmış. Sevgi, saygı, özgüven, duyguların farkındalığı, kendini fark edebilme, empati gibi konular programda yer alıyor. Millî değerler olarak baktığımızda da onlara da yer veriyor. Özel günler, bayramlar, kutlama zamanlarında millî değerler verilmiş oluyor.” (Ö7).

“...kök değerler içeriğe yansıtılmış durumda. ...içerikte evrensel değerler de var, millî değerler de. Barış, demokrasi, saygı, sevgi gibi insanları ortak noktada toplayan evrensel değerler kazandırılıyor. Vatan ve bayrak sevgisi gibi millî değer de aşıyor...” (Ö11).

“Millî Değer” kodu kapsamında görüş açıklayan iki öğretmenden birinin programı millî değerlere yeterince yer vermediği için “millî değerlere uygunluk” ölçütü açısından olumsuz olarak değerlendirdiği (Ö6) belirlenmiştir. Aynı kod kapsamında bir diğer öğretmen ise sınıf ortamında çeşitli öğelerine uyarlamalar yaparak uyguladığı programın millî değerleri kazandırmada yetersiz kalabileceğini (Ö12) ifade etmiştir. Bu görüşü savunan öğretmen RPD alanındaki uygulamaların ana kaynaklarının yurt dışında yürütülen çalışmalar olduğunu, hizmet öncesi süreçte bu uygulamalar konusunda ayrıntılı bilgi edindiklerini ancak pek çok uygulamanın millî değerlerimizle

örtüşmediğini belirtmiş, bir rehber öğretmen olarak uygulama sürecinde evrensel değerleri öğrencilere kazandırmakta zorluk yaşamadığını ancak milli değerleri yeterince kazandıramadığını ifade etmiştir. Esasen öğretmenin bu görüşü resmi programın öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitime göre uygulamada şekillendiğini açıkça gözler önüne sermektedir. Öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“...milli değerlere yönelik özel bir içerik yok...” (Ö6).

“...RPD alanındaki genel uygulamaların kaynağının yurt dışında yürütülen çalışmalar olması, öğretmenler olarak milli değerleri kazandırmada bizi yetersiz kılıyor.” (Ö12).

Tablo 5’de katılımcı öğretmenlerin programının işlevselliğine yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 5.

Programın İşlevselliğine Yönelik Görüşler

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Kazanımlar açısından işlevsellik	Gerçek yaşam	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö14, Ö15
	Yetenek gelişimi	Ö5, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13
Uygulama süreci açısından işlevsellik	Program ve uygulanması	Ö6
	Öğretmen nitelikleri	Ö1
	Etkinlikler	Ö10, Ö11

Tablo 5 incelendiğinde programın işlevselliğine yönelik öğretmen görüşlerinin iki kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Kazanımları işlevsellik açısından irdeleyen öğretmenlerden 6’sı programın okul öncesi eğitimdeki öğrencilerin gerçek yaşamlarında işlerine yarayacak kazanımlar edinmelerini sağladığını ifade etmiş (Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö14,Ö15), programın kazanımlarının işlevsel olduğunu belirtmiştir. Örneğin bir öğretmen: “...program okula uyumlu başlar. Sonrasında okul ve çevresine uyum, sınıf kurallarına uyum olarak devam eder. Sonraki konularda aile içindeki rol ve sorumluluklar, okuldaki rol ve sorumluluklar işlenir. Yani program hayatın bir parçası olarak hazırlanmış, geçerli ve işlevsel.” (Ö7) şeklinde programın işlevsel olduğuna yönelik görüşlerini program içerisinden örneklerle gerekçelendirmiştir. Benzer şekilde bir diğer öğretmen: “...ihmal ve istismar, teknoloji bağımlılığı konusunda kazanımlar var. Parkta, sokakta, ailesinde böyle durumlara maruz kaldığından gerçek hayatta karşısına çıkacağı durumlara da hazırlıyor.” (Ö4) diyerek programın işlevselliğini örneklerdirerek açıklamıştır. Aynı kategori kapsamında katılımcı öğretmenlerden beşinin programın kazanımlarının öğrenenlerin yeteneklerini açığa çıkarma ve geliştirme fırsatı sunduğunu, ancak okul öncesi öğretmenlerinin de öğrenenlerin yeteneklerini keşfetme ve geliştirmesine katkı sağlama noktasında en az program kadar önemli bir yere sahip olduğunu, rehber öğretmenlerin mesleki bilgi, ilgi ve yeterliklerinin ilgili konu kapsamında oldukça önem taşıdığını (Ö5, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13) belirtmişlerdir. Örneğin bir rehber öğretmen: “Kazanımlar öğrencilerin yeteneklerini açığa çıkarıyor. Ama bu konuda öğretmenleri de değerlendirmek gerek. Mesela öğrencilerin yetenekleri her öğretmen fark edemeyebiliyor. ...bazı öğretmenlerimiz öğrencilerin etkinliklerde veya sınıf içerisinde göstermiş olduğu yetenekleri göz ardı edebiliyor...” (Ö8) şeklinde görüşünü açıklarken bir diğeri: “Program kazanımları bu konuda çok etkili. Okullarda etkili bir şekilde uygulanırsa, öğretmen arkadaşlar da kendi üzerlerine düşenleri yaparlarsa öğrencilerin yetenekleri açığa çıkacaktır.” (Ö5) diyerek kazanımlar kadar rehber öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve ilgilerinin de konu üzerindeki önemine değinmiştir. Benzer şekilde başka bir öğretmen: “Birçoğu zaten hayatla ilişkilendiriliyor. Birçok noktasını sosyal yaşam defalarca önüne çıkardığı için eğer öğretebilirsek işlevsel olmama gibi bir durum yok.” (Ö12) diyerek görüşünü belirtmiştir.

Uygulama süreci açısından programın işlevselliğini irdeleyen dört öğretmenden biri okul öncesi sınıf rehberlik programının öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenler tarafından; öğrenci ilgileri ve ihtiyaçları, okul imkânları, okulun bulunduğu çevrenin özellikleri vb. nedenlerle farklılaştırıldığını, bu farkın büyüklüğünün programın işlevselliği ile ilgili olduğunu, ilgili programın bu özellikten yoksunluğunun teori ve uygulama arasındaki farkın büyüklüğüne yol açtığını (Ö6) belirtmiştir. Bu kategori kapsamında bir öğretmen de uygulayıcı okul öncesi öğretmenlerinin programı yazıldığı gibi uygulayacak donanıma sahip olmamaları nedeniyle uygulama sürecinde programın işlevselliğini yitirdiğini (Ö1) belirtmiştir. İki öğretmen ise programın içeriğinin öğrencilerin gerçek yaşantılarında karşılaşılabilecekleri problemleri içermesi açısından işlevsel olduğunu (Ö10 ve Ö11) belirtmişlerdir. Ancak öğretmenler içeriğin aktarımında kullanılan etkinliklerin yetersizliği konusuna değinmiş, etkinliklerin yetersizliği nedeniyle programın içerik açısından işlevselliğini yitirdiğini ifade etmişlerdir. Örnek öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“...teorik ile uygulama arasında sıkıntılar olduğu için işlevsel olarak bulmuyorum.” (Ö6).

“...program okul öncesi öğretmenlerinin yetersizliği ve rehberlik ilkesine gereken önemi vermemelerinden ötürü işlevselliğini yitirmiş durumda.” (Ö1).

“...içerik olarak işe yarar diyebilirim. Öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabileceği konular işleniyor. Ancak etkinlikler yetersiz...” (Ö10).

“...aslında içerikteki konu başlıkları güzel ama içeriği uygularken program işlevselliğini yitiriyor çünkü içeriği aktaracak etkinlikler bulmakta öğretmenler zorluk yaşıyor.” (Ö11).

Öğretmenlerin programın esnekliğine, uygulanabilirliğine ve dinamikliğine yönelik görüşleri Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6.

Programın Esnekliğine, Uygulanabilirliğine ve Dinamikliğine Yönelik Görüşler

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Kazanım açısından esneklik	Kazanımlarda uyarılama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15
Uygulandığı okullar açısından uygulanabilirlik	Okulların imkânları	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15
İçerik açısından dinamiklik	Güncel konular	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15
	Konu eksiklikleri	Ö10
	Güncelliğini yitirmiş konular	Ö8
	Öğrencilerin gelişimsel özellikleri	Ö8

Tablo 6 incelendiğinde rehber öğretmenlerin 2020 Okul Öncesi Sınıf Rehberlik Programı’nın esnekliğine, uygulanabilirliğine ve dinamikliğine yönelik görüşlerinin tek kategorilerde toplandığı görülmektedir. Esnekliği programın kazanımları açısından ele alan öğretmenlerden 11’i öğrenenleri içeriğe ulaştıracak etkinliklerin öğrencilerin özelliklerine göre uyarlanabildiğini, etkinliklerde yapılan bu uyarlamaların kazanımların da uyarlanması ile sonuçlandığını, dolayısıyla programların kazanımlarının öğrencilerin özelliklerine göre uyarlanabilecek esneklikte olduğunu (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö8,Ö7,Ö9,Ö11,Ö12,Ö14,Ö15) ifade etmişlerdir. Örneğin bu kapsamda görüş açıklayan bir öğretmen: “*Rehberlik kazanımları ve etkinlikleri uygulanırken her hafta yapılacaklar bellidir. ...ama, öğrencinin ihtiyacına göre de etkinlikler seçilebilir. Mesela nisan ayında uygulanması gereken bir etkinliğe daha önceki aylarda ihtiyaç duyulmuşsa değişiklik yapılabilir. O haftanın kazanımı diğer haftalara da ertelenebilir...*” (Ö7) diyerek programın kazanım ögesi açısından esnek olduğunu belirtmiştir. Kazanımlar açısından programın esneklik özelliğine yönelik görüş açıklayan dört öğretmen programı esnek olmadığı için (Ö5, Ö6, Ö10, Ö13) eleştirmiştir. Bu görüşe sahip öğretmenler kazanımların önceden belirlenmiş bir şekilde öğretmenlere sunulduğunu, öğretmenlerin kazanımları kazandırmaktan başka bir tercihi olmadığını ifade etmişlerdir. Örneğin bir öğretmen: “*...kazanım sayıları ve haftalık olarak yapılacak etkinliklerimiz bellidir. Yapılması gereken şeyler önümüze hazır olarak, önceden belirlenmiş bir şekilde geliyor. Onun için öğretmenlere uygulama sürecinde esneklik tanıdığını düşünmüyorum.*” (Ö6) diyerek esasen rehberlik programlarına bağlı olduklarını, ancak bu bağlılığın ana kaynağının öğretmenlerin programları yazıldığı gibi uygulama zorunluluklarının olması olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö5: “*...Çünkü kazanım ve etkinlik çok, etkinliklerin yetişmesi için devam durumunu engelleyecek bir durumun yaşanmaması gerekiyor.*” şeklindeki görüşüyle programda yer alan kazanımların niceliği ile esneklik kavramını ilişkilendirmiş, öğretmenlerin program kazanımlarını kazandırma zorunlulukları olduğuna yönelik düşüncesini vurgulamıştır.

Tablo 6’da, öğretmenlerin programın uygulanabilirlik özelliğinin sadece uygulandığı okulların alt yapısına uygunluk ölçütü açısından sorguladıkları, sekiz öğretmenin bu açıdan programın uygulanabilirlik özelliğinden yoksun olduğunu (Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15), yedi öğretmenin ise programın uygulanabilir olduğunu (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö14, Ö9, Ö11) ifade ettikleri görülmektedir. Farklı görüşe sahip bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“*Gayet uygulanabilir. Mesela teknoloji bağımlılığı ile ilgili MEB’in verdiği araç-gereçlerle herhangi bir etkinliği çok rahat uygulayabilirsiniz. Tüm sınıflarda akıllı tahta var. Ayrıca etkinlikleri basitleştirerek sadece kâğıt kullanarak da uygulayabilirsiniz.*” (Ö5).

“*İmkânlar açısından avantajlı bir bölgede çalıştığım için etkinliklerde zorlanmıyorum. Daha önce dezavantajlı bir okulda görev yapıyordum. Projeksiyon, akıllı tahta, renkli yazıcı sağlama imkânı yoksa bazı sıkıntılar yaşanabiliyor. Genel olarak bu gerekçe ile uygulanabilir bulmuyorum.*” (Ö8).

“*İçerik Açısından Dinamiklik*” kategorisinde katılımcı öğretmenlerin programın dinamiklik özelliğini içerik ögesi açısından ele alarak görüş belirtmişlerdir. Bu kapsamda olumsuz görüş belirten öğretmenlerden biri, programın içerik ögesinin güncelliğini yitirmiş etkinlikler içerdiğini, programa eklenen teknoloji destekli konuların öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olmadığını düşündüğünü (Ö8) ifade etmiştir. Aynı kategori kapsamında bir diğer öğretmen (Ö10) ise programın içeriğine teknolojinin doğru kullanımını ele alan bir konunun

eklenmesi gerektiğini belirterek genel olarak içeriğin toplumun değişen tüm ihtiyaçlarını karşılamadığını vurgulamıştır. Katılımcı 13 öğretmen programın içerik ögesi açısından dinamik olduğunu, içeriğin toplumun değişen ihtiyacına cevap verdiğini ve güncelliğini yitirmiş konular içermediğini (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15) belirtmişlerdir. Bu kapsamda bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“Rehberlik etkinlikleri RİBA[Rehberlik ihtiyacı Belirleme Anketi]’lar ile yenilenmeye çalışılıyor. Bölgesel, ülkesel, okul olarak bizim neye ihtiyacımız var sorularına yönelik program hazırlanıyor. Rehberlik kazanımları çocuğun okulu, çevreyi tanıması, kuralları bilmesi, okula uyumunun sağlanması, hak ve sorumluluklarını bilmesi gibi konuları kapsıyor...” (Ö7).

“...mevcut eğitim sistemi, çağın gereği doğrultusunda gelişen dijital çağ ve yeni eğitim anlayışları dikkate alındığında programın geçici popüler konulara değil, yaşama uygun konulara yer verdiğini görüyoruz.” (Ö1).

“Programımız zaten yenilenmiş olduğu için çağın ihtiyacına cevap verebiliyor ve güncelliğini koruyor. Tabii zaman geçtikçe değişen şartlara göre düzenlemeler yapılabilir.” (Ö9).

“Kurallar ve güvenliğimiz etkinliğinde sınıfta maske takmak ve sosyal mesafe kuralına uymak gerektiği anlatılıyor. Şuan buna ihtiyaç yok. Bu etkinlik değiştirilmeli. ...teknoloji destekli temalar okul öncesi için uygun değil. Biz bu yaşlarda çok fazla teknoloji kullanmalarını istemiyoruz...” (Ö8).

Tablo 7’de katılımcı öğretmenlerin programın güçlü ve zayıf yönlerine yönelik görüşleri sunulmaktadır.

Tablo 7.

Programın Güçlü ve Zayıf Yönlerine Yönelik Görüşler

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Beceri gelişimi açısından güçlü yönler	Gelişim alanlarını desteklemesi	Ö1,Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö14, Ö15
Uygulanabilirlik açısından güçlü yönler	Program öğeleri	Ö12, Ö3, Ö1
	Toplumsal beklentileri ve ihtiyaçları	Ö2, Ö13
	Dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçları	Ö9
	Oyun	Ö11
Uygulanabilirlik açısından zayıf yönler	Dijital bütünlük	Ö8, Ö10
Kazanım açısından zayıf yönler	“Teknoloji” konusunda kazanım yetersizliği	Ö10
	Kazanımlara ulaşmada etkinlik sayısı	Ö6
	Kazanımların esnek olmaması	Ö5
İçerik açısından zayıf yönler	Etkinliklerin yaş gruplarına göre çeşitlenmemesi	Ö14

Tablo 7, katılımcı öğretmenlerden 10’unun programın güçlü yönlerine, 5’inin ise zayıf yönlerine yönelik görüş belirttiklerini göstermektedir. Güçlü yönlerine yönelik görüş açıklayan öğretmenler, programın beceri gelişimini sağlama ve uygulanabilirlik özellikleri açısından güçlü yönlerinin olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin görüşleriyle en çok vurgu yaptıkları güçlü yön ise programın öğrenenlerin becerilerinin gelişimini desteklediği görüşüdür. Bu kapsamda örnek öğretmen görüşleri şöyledir:

“...her yönden gelişimini sağlıyor diyebilirim. Bu yönden programı olumlu eleştiriyorum” (Ö7).

“Sosyal duygusal gelişim başta olmak üzere, duygu farkındalığı kazandırıyor, sosyal ilişkileri düzenliyor, iletişim kurmalarına fırsat veriyor...” (Ö14).

“Öğrenci merkezli; bilişsel, duyuşsal, sosyal, ahlaki, özbakım açılarından gelişimlerini sağlıyor.” (Ö4).

“Uygulanabilirlik Açısından Güçlü Yönler” kategorisinde; “Program Öğeleri” kodunda katılımcı rehber öğretmenler program öğelerinin açık ve uygulanabilir nitelikte olduğunu (Ö12, Ö3, Ö1), “Toplumsal Beklentileri ve İhtiyaçları” kodunda programın kazanımlarının toplumun beklentilerini ve ihtiyaçlarına cevap verici nitelikte olduğunu (Ö2, Ö13), “Dezavantajlı Öğrencilerin İhtiyaçları” kodunda programın özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak tasarlandığını (Ö9), “Oyun” kodunda ise programın oyun temelli olduğunu, kazanımlara ulaşmada oyunun programın temeline alındığını (Ö11) ifade etmişlerdir. Örnek öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Programın kazanımları, içeriği, uygulama süreci, değerlendirmesi hepsi gayet net ve öğretmene yol gösteriyor, uygulaması kolay bir program.” (Ö1).

“Toplumsal ihtiyacı yansıtmayan kazanım yok.” (Ö2).

“Özel gereksinimli veya risk altındaki öğrenciler dikkate alınarak hazırlanmış bir program...” (Ö9).

“Öğrencilerin oyun yoluyla kazanımlarına ulaşmalarını sağlaması açısından avantajlı.” (Ö11).

Programın zayıf yönlerine yönelik görüş açıklayan beş öğretmen ise programın uygulanabilirlik özelliğini, kazanımlarını ve içeriğini çeşitli açılardan zayıf gördüklerini ifade etmişlerdir. Uygulanabilirlik özelliği açısından programın zayıf olduğunu belirten öğretmenlerden ikisi uygulanabilirliği programa erişim olarak ele almışlardır. Programın kazanımlarına ve etkinlik örneklerine bir bütün olarak erişim sağlayamadıklarını, programın bu iki ögesine yönelik bilgilerin MEB’in farklı web sayfalarında ilan edildiğini (Ö8 ve Ö10) ifade etmişlerdir. Kazanım açısından programın zayıf yönlerini ifade eden öğretmenlerin görüşleri farklılık göstermektedir. Öğretmenlerden biri kazanımların öğretmenlere inisiyatif tanıyacak esneklikte olmadığını (Ö5), bir diğeri ise öğrencilerin kazanımlara ulaşabilmeleri için fazla sayıda etkinlik yürütmek gerektiğini (Ö6) belirtmiştir. Programın içerik ögesi açısından zayıf yönünü ifade eden bir öğretmen (Ö14), okul öncesi rehberlik etkinliklerinin yaş gruplarına göre çeşitlilik göstermediğini, bu durumun etkinliklerin seçimini zorlaştırdığını vurgulayarak esasen 2020 Okul Öncesi Sınıf Rehberlik programı yerine rehberlik etkinliklerinin yer aldığı etkinlik kitabını eleştirmiştir.

Örnek öğretmen görüşleri şöyledir:

“Program MEB sayfasında ayrı bir yerde, etkinlikler ayrı bir yerde. Bir bütün olarak tek parça yayınlanmalı.” (Ö8).

“Her bir kazanım için birden fazla etkilik yapmak beni de öğrenciyi de yoruyor.” (Ö6).

“Kazanımları mecbur hizmet gibi desek yerinde bir ifade olur...” (Ö5).

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın sonucunda okul rehber öğretmenlerinin 2020 Okul Öncesi Sınıf Rehberlik Programı’nı eğitim programlarının sahip olması gereken özellikler açısından genel olarak olumlu değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Şüphesiz bu bulgu ile okul öncesi eğitimde etkili ve verimli bir rehberlik hizmeti sürecinin sürdürüleceği yargısına varmak mümkün olmayacaktır. Ancak bulgu uygulayıcılara, hâlihazırda uygulanan sınıf rehberlik programının okul öncesi boyutunun kendisinden beklenen kılavuzluğu yapabileceği konusunda önemli bir ipucu sağlamaktadır. Akpınar (2017, s.14) iyi bir eğitim programının uygulayıcılara iyi bir metot kitabı olma özelliği taşıması gerektiğini belirtmiş, bu niteliğin de özellikle hizmet sürecinin başında olan öğretmenler için önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin de çoğunlukla yedi yılın altında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler olduğu göz önüne alındığında, programın öğretmenlere kılavuzluk görevini yürütebileceği konusunda eğitim paydaşlarına bir öngörü oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın sonucunda katılımcı öğretmenler arasında programın uygulanabilirlik özelliği konusunda görüş ayrılıklarının olduğu, öğretmenlerin programların uygulanabilirlik özelliğini sadece programın uygulanacağı okulların alt yapısı açısından ele aldıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla alt yapı açısından donanımlı okullarda görev yapan öğretmenlerin programı uygulanabilir olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Uygulanabilirlik özelliği kapsamında eğitim programlarının uygulanacağı okulların donanımına uygun olması gerekliliği yer almakta iken bu özelliği sadece bu gereklilikle açıklamaya çalışıp mevcut programları da bu doğrultuda değerlendirmek oldukça hatalı olacaktır. Karacaoğlu (2020, s.13) bir eğitim programının uygulanabilirliğini; “bilimsel, ekonomik ve toplumsal yapı ile çelişmeyen nitelikte olması” şeklinde açıklamıştır. Ancak bu araştırmada öğretmenler resmi 2020 Okul Öncesi Sınıf Rehberlik Programı’nı uygulama sürecindeki etkinliklerde kullanılan öğretim materyallerine erişim konusunda değerlendirerek programın uygulanabilirliğini yorumlamışlardır. Kısaca öğretmenler sınıf ortamında kendileri tarafından farklı gerekçeler (örneğin; öğrencilerin öğrenme stilleri, ilgileri, ihtiyaçları, hazırbulunuşlukları, okulun bulunduğu çevrenin özellikleri, okulun materyal açısından donanım durumu, öğretmenlerin kişisel tutum ve inançları vb) ile çeşitli öğelerinde uyarlamalar yaparak uyguladıkları programı ki Posner’e göre uygulamadaki programı (Posner, 1995) uygulanabilirlik özelliği açısından değerlendirmişlerdir. Ornstein ve Hunkins (2016)’a göre uygulamadaki program, içeriğin, öğretim materyallerinin, öğrenme-öğretme süreçlerinin öğretmenler tarafından organize edilip öğretimin gerçekleştirildiği programdır. Buna ilaveten resmi program ile uygulamadaki programın farkına değinerek; resmi programın bir takım ölçütlere göre bir kurul tarafından hazırlanırken uygulamadaki programın ise eğitim durumlarında fiili olarak sınıf içerisinde geliştiği ve öğretmenlerin gerekli gördüğü yerde düzenleme yapabileceği program türü olduğuna dikkat çekmektedirler. 2020 Okul Öncesi Sınıf Rehberlik Programı incelendiğinde ise, programda tüm eğitim-öğretim kademeleri için sadece kazanımlar, gelişim alanları ve yeterliklere yer verildiği, kazanımlara yönelik etkinliklerin -özellikle programın açıklamalar kısmında belirtilmediği sürece- okul öncesi öğretmenleri tarafından uygulanacağı açık bir ifade ile belirtilmiştir (MEB, 2020, s.9). Araştırmada böyle bir bulguya ulaşılmasının olası nedenlerinden biri; öğretmenlerin programı yeterince incelememiş olmaları veya program hakkında yeterli bilgilendirme hizmeti almamaları olmuş olabilir. Literatürde bu araştırmanın sonucuyla benzer olarak öğretmenlerin değişen öğretim programlarına yönelik yeterli bilgilendirme hizmeti almadıklarını gösteren

araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Arslan ve Demirel, 2007; Duru ve Korkmaz, 2010). Benzer şekilde Altun ve Şahin (2009) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin programın uygulanabilirliğini okulların fiziksel altyapısına ve öğretmenlerin program hakkında edindikleri eğitime göre değerlendirdiklerini, program hakkında yeterli bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin programın uygulanabilirliğini “düşük” olarak değerlendirdiklerini tespit etmişlerdir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin programın bizzat kendisini değil sınıf ortamındaki uygulanış biçimini uygulanabilirlik açısından değerlendirmelerinin bir diğer olası nedeni; program hakkında bilgi edinme ihtiyacı hissetmemeleri, program okuryazarlık düzeyleri ve bu düzeye yönelik algıları ile ilişkili olabilir. Literatürde okul rehber öğretmenlerinin program okuryazarlıklarına yönelik farklı sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin; Demir ve Toraman (2021) rehber öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin bilgi boyutuna yönelik puan ortalamalarının sınıf ve dil alanı öğretmenlerine göre düşük olduğunu tespit etmiştir. Fırat-Durdukoca vd. (2024) ve Güneş-Şinego ve Çakmak (2021) tarafından yürütülen çalışmalarda okul rehber öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin “yüksek” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının spesifik olarak programla ilgili bir eğitim almadıkları ancak programı inceledikleri (Bkz:Tablo 1) göz önüne alındığında, öğretmenlerin program okuryazarlıklarının tespitinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Keskin ve Korkmaz (2021) program okuryazarlığını, öğretmenin eğitim programına özgü özelliklerin farkında olarak eleştirel bakış açısıyla yorumlamalar ve değerlendirmeler yaparak eğitim programını kendine rehber olarak kullanabilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Erdamar ve Akpınar (2020) ise program okuryazarlığını öğretmenin uyguladığı programı tanıması ve doğasına uygun bir biçimde uygulaması olarak açıklamaktadırlar. Bu tanımlar öğretmenlerin bir programı inceleyerek program okuryazarı olamayacaklarını göstermektedir. Program okuryazarı olmak, programın sahip olması gereken özellikleri bilmek ve bu özelliklere göre programı eleştirel bir gözle inceleyip teori ve uygulama arasında uçurum yaratmadan programı öğrenme ortamında uygulayabilmek ile gerçekleşir. Bu durumda bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle okul rehber öğretmenlerinin program okuryazarlıklarının tespitine ve varsa öğretmenlerin bu konudaki yetersizliklerini giderecek çalışmaların yürütülmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Ayrıca bu çalışmalar katılımcı öğretmenlerde program okuryazarlık algılarına yönelik kişisel farkındalık yaratarak öğretmenlerin programlar hakkında daha fazla bilgi edinme ihtiyacı hissetmelerine yol açabilir.

Bu araştırmanın sonucunda katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun 2020 Okul Öncesi Sınıf Rehberlik Programı’nı esnek olarak değerlendirdiği tespit edilmiştir. Bu bulgu programa uygulayıcılarının ve öğrencilerin kolay uyum sağlayabileceklerine yönelik önemli bir öngörü olarak yorumlanabilir. Elliot (1983) programın esnek olmasını gerektiren nedenleri; ülkedeki okulların çevresel özellikler açısından farklılık göstermesi, öğrenciler arasında öğrenme hızları, öğrenme stilleri vb. açılardan bireysel farklılıkların bulunması, bilimsel, teknolojik ve toplumsal alanda yaşanan değişimler olarak sıralamaktadır. Bu nedenler göz önüne alındığında esnek programların öğretmenlere programın uygulama süreci açısından inisiyatif tanıma şansı yarattığı, dolayısıyla öğretmenlerin programlara daha kolay uyum sağlamalarına yol açtığı söylenebilir. Programı esnek olarak değerlendirmeyen katılımcı öğretmenlerin bu olumsuz değerlendirmelerinin ana nedeninin program kazanımlarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler programda yer alan kazanımları adeta “kalıp yapılar” olarak görmektedirler. Dolayısıyla programı esnek olarak değerlendirmeyen öğretmenlerin programlara bağlılıkları ve bu bağlılığın altında yatan ana nedenin ise programları uygulama zorunlulukları yönündeki algıları, araştırmada böyle bir sonuca ulaşılmasına yol açmıştır. Benzer şekilde Özpolat (2013) çalışmasında Türk eğitim sisteminde öğretim programlarının adeta anayasa olarak kabul edildiğini, araştırmasına katılan önemli orandaki öğretmenin kendisini öğretim programı odaklı davranmak zorunda hissettiğini ifade etmiştir. Tasarlanan programların uygulamaya öğretmenler tarafından tam olarak yansıtılması beklenen bir sonuçtur (Hill vd., 2014). Ancak bu beklenti, öğretmenlerin her ne şart ve koşulda olursa olsun programın hiçbir ögesi üzerinde uyarılama yapamayacağı anlamını taşımamaktadır. Lappan (1997) günümüzde hiçbir öğretim programının öğretmene uygun olmadığı inancının yaygın olduğunu, öğretim programlarının yazılı formdan uygulamaya geçirilirken zorunlu olarak değişiklikler meydana geldiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Forbes ve Davis (2010) öğretmenlerin öğretim programlarını amaçlandıkları gibi kullandıklarına inansalar dahi, genellikle onları farklı şekillerde uyguladıklarını, programları olduğu gibi kullanmak yerine onları yeniden yaratarak uyarılama ve değiştirme yoluyla değiştirdiklerini ifade etmişlerdir. Nitekim 2020 Sınıf Rehberlik Programı’nda sınıf ve okul rehber öğretmenlerin kazanımlarda değişiklik yapabileceklerine yönelik bir açıklama yer almasa da, genel olarak programın öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarının dikkate alınarak tasarlandığı, bireysel farklılıkların gözetildiği belirtilmiştir. Ayrıca programda açıkça uygulayıcıların; MEB’in önceliklerine, okulun bulunduğu bölgenin, ilin, okulun ve öğrencilerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre kazanımların sırasında ve uygulanacağı haftalarda değişiklik yapılabileceği belirtilmiştir (MEB, 2020). Öğretmenlerin bu açıklamayı göz ardı ederek programı esneklik özelliği yönünden olumsuz değerlendirmelerinin, programa yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıkları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla okul rehber öğretmenlerine programı tanıtıcı bilgilendirme hizmetinin sunulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Literatürde öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programını yeteri kadar tanımadıklarını (Fırat-Durdukoca, 2019; Kahramanoğlu, 2019; Kaymakçı, 2015; Şimşek, 2017) program değişikliklerini takip etmediklerini (Aslan ve Gürten, 2019) gösteren araştırma bulguları da yer almaktadır.

Araştırmanın sonucunda katılımcı öğretmenlerin genel olarak 2020 Okul Öncesi Sınıf Rehberlik Programı'nı ülkenin eğitim politikalarına uygun ve işlevsel olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Ancak bazı öğretmenler teori ve uygulama arasındaki farkın fazlalığına dikkat çekerek sınıf ortamında uyguladıkları programı yeteri kadar amaca uygun ve işlevsel olmadığı yönünde değerlendirmişlerdir. Bu bulgu esasen okul rehber öğretmenlerinin programın okul öncesi öğretmenleri tarafından uygulanış şekline dikkat çekmek istediklerinin göstergesidir. Nitekim bir öğretmen okul öncesi öğretmenlerinin programı uygulayacak donanımına sahip olmadığını düşündüğünü açıkça dile getirmiştir. Araştırmada dikkati çeken bu sonuç programın amacına ulaşmasında okul öncesi öğretmenlerinin RPD hizmetleri konusunda hizmet içi eğitim ihtiyaçları olabileceğini göstermektedir. Ülkemizde okul öncesinde rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine yönelik çabalar oldukça yenidir. Okul öncesi öğretmenlerinden sadece hizmet öncesi dönemde haftada iki kredilik zorunlu “Okullarda Rehberlik” dersini alarak rehberlik hizmetlerini sağlıklı bir şekilde yürütmeleri beklenmektedir. Yapılan araştırmalarda; okul öncesi öğretmenlerinin etkili rehberlik uygulamalarının gerçekleştirilebilmesinde, rehberlik alanında (kişisel, eğitsel ve özellikle mesleki rehberlik) yetersiz oldukları, özel gereksinimli öğrenciler ve ailelerine yönelik rehberlik hizmetleri konusunda desteklenmeleri gerektiği (Kılıçoğlu, 2013), çocuk psikolojisi konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri (Tekin, 2012) belirlenmiştir. Kanak vd., (2018) çalışmalarında okul rehber öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik hizmetine yönelik eğitim ihtiyaçları olduğunu ve bu ihtiyaçlardan bazılarının; psikolojik destek, rehberlik etkinliklerinin uygulanması, veli rehberliği, aile danışmanlığı olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen sonuç ile bütünleştirildiğinde okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik ihtiyaçlarının tespiti ve giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

- Okul öncesi eğitim-öğretim kademesinde görev yapan okul rehber öğretmenlerine 2020 yılında güncellenen sınıf rehberlik programına yönelik programı tanıtıcı nitelikte hazırlanmış hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Böylelikle öğretmenlerin programın amacını, vizyonunu, genel özelliklerini, uygulamada dikkat edilecek noktaları tanımları sağlanarak, programın amacına ulaşmasında öğretmenlerden kaynaklanan olumsuz faktörlerin de azaltılması sağlanmış olur.
- Okul öncesi eğitimde görev yapmakta olan okul rehber öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlıklarının incelenmesini temele alan araştırmalar yürütülerek bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar bir ihtiyaç analizi olarak değerlendirilip (varsa) öğretmenlerin bu konudaki yetersizliklerini giderecek hizmet içi eğitim/seminer çalışmaları düzenlenebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin RPD hizmetlerine yönelik ihtiyaçlarının tespitini amaçlayan çalışmalar yürütülerek öğretmenlerin bu hizmetleri daha sağlıklı bir şekilde sunabilmeleri için ihtiyaç duydukları konularda desteklenmelerini sağlayacak çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- Gelecekte bu araştırmaya benzer araştırmalar daha geniş ve çeşitli (okul rehber öğretmenleri ve okulöncesi öğretmenleri) örneklem grupları ile yürütülerek Okul Öncesi Sınıf Rehberlik Programı'nın uygulayıcılara “iyi bir metot kitabı olma özelliği” konusundaki katkısı değerlendirilebilir. Elde edilen sonuçlar programın revize edilmesi sürecinde program geliştirme uzmanlarına ve RPD alan uzmanlarına önemli veriler sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Z. F. (2023). *Ortaokul 8. sınıf rehberlik programı kazanımlarının öğrenci algılarına göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Data.
- Altun, T., & Şahin, M. (2009). Değişen ilköğretim programının sınıf öğretmenleri üzerindeki psikolojik etkilerinin incelenmesi üzerine nitel bir araştırma. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 15-32.
- Arslan, A., & Demirel, Ö. (2007). İlköğretim 5. sınıf yeni Sosyal Bilgiler programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(175), 198-208.
- Aslan, S., & Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186.
- Aygün, E. (2022). Okulöncesi eğitim rehberlik programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Baysal, A. (2004). Psikolojik danışma ve rehberlikte başlıca hizmet türleri. A. Kaya (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik içinde* (ss. 35-60). Anı.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3rd Ed.). Sage.
- Demir, E., & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528. <https://doi.org/10.24315/tred.858813>
- Duru, A., & Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 67-81.
- Elliott, J. (1983). A curriculum for the study of human affairs: The contribution of Lawrence Stenhouse. *Journal of Curriculum Studies*, 15(2), 105-123.
- Erdamar, F. T. ve Akpınar, B. (2020). Yönetici perspektifinden sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık becerilerinin analizi. *Journal of History School*, 52, 1861-1884.
- Erkan, S. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlikte program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Fırat-Durdukoca, Ş. (2019). Identifying the attitudes and views of social sciences teachers toward values education in Turkey. *World Journal of Education*, 9(1), 103-117. <https://doi.org/10.5430/wje.v9n1p103>
- Fırat- Durdukoca, Ş. (2022). Eğitim programı ve öğretimin unsurları. H. İ. Kaya & M. Korucuk (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 33-61). Vizetek.
- Fırat-Durdukoca, Ş., Karadağ, F. & Aras S. (2024). *Okul rehber öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin ve programa yönelik metaforik algılarının incelenmesi*. 12. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, 394-395.
- Forbes, T. C., & Davis, A. E. (2010). Curriculum design for inquiry: Preservice elementary teachers' mobilization and adaptation of science curriculum materials. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(7), 820-839. <https://doi.org/10.1002/tea.20379>
- Güneş Şinigo, S. and Çakmak, M. (2021). Examination of education program literacy levels of teachers. *The Journal of Kesit Academy*, 7(27), 233-256.
- Güven, M. (2004). Okullarda rehberlik servisleri-hizmetler. A. Kaya (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik içinde* (ss.63-91). Anı.
- Gysbers, N. C., Hughey, K. F., Starr, M., & Lapan, R. T. (1992). Improving school guidance programs: A framework for program, personnel, and results evaluation. *Journal of Counseling & Development*, 70(5), 565-570.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2012). *Developing & managing your school guidance & counseling program* (5th ed.). American Counseling Association.
- Hill, J. N., Snelgrove-Clarke, E., & Slaughter, S. E. (2014, December 8-9). *Assessing the extent and quality of documentation of fidelity to the implementation strategy: A proposed scoring mechanism*. [Oral presentation] 7th Annual Conference on the Science of Dissemination and Implementation in Health North Bethesda, MD, USA.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 12(65), 827-840. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>
- Kanak, M., Ersoy, M., & Yerliyurt, N. S. (2018). Okul öncesinde rehberlik hizmetlerinin gerekliliğinin rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 76, 187-208.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2020). *Eğitimde program geliştirme* (2.Baskı). Nobel.
- Kaymakçı, S. (2015). Öğretmen görüşleri ışığında 1998 ve 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programlarındaki değişimi anlamak. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 293-309.
- Keskin, A., & Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 857-884

- Kılıçoğlu, E. A. (2013). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin etkili rehberlik uygulamalarının gerçekleştirilmesinde eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kuzgun, Y. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. ÖSYM Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim* (24.baskı). Nobel.
- Lappan, G. T. (1997, November 6-8). *Lessons from the Sputnik era in mathematics education*. [Oral presentation] National Academy of Sciences Symposium, Washington, DC.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An Expanded sourcebook*. Sage.
- MEB (2006). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programı*. MEB Basımevi.
- MEB (2012). *Okul öncesi eğitim rehberlik programı*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_11/05043157_rehberlik_okuloncesi_2.pdf
- MEB (2020). *Sınıf rehberlik programı (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim/lise)* <https://orgm.meb.gov.tr/www/sinif-rehberlik-programi/icerik/1362>
- MEB (2021). *Sınıf rehberlik etkinlikleri*. <https://orgm.meb.gov.tr/disrep/index.html>
- Meydan, B. (2014). Psikolojik danışman adaylarına psikolojik danışma becerilerinin kazandırılması. Karşılaştırmalı bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 110-123.
- Myrick, R. D. (1997). *Developmental guidance and counseling: A practical approach* (3rd ed.). Educational Media Corporation.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2016). *Foundations, principles and theory*. (2th. ed.). Pearson.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200) , 5-27.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. McGraw-HNll.
- Rotter, J. C. (1990). Elementary school counselor preparation: Past, present, and future. *Elementary School Guidance & Counseling*, 24, 180-188.
- Şimşek, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nı tanıma yeterlikleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 143-157.
- Tan, H. (1992). Psikolojik danışma ve rehberlik. Milli Eğitim Basımevi.
- Tekin, G. (2012). Counseling and guidance services in early childhood education: The case of public preschools in Malatya, Turkey. *US- China Education Review*, 10(2012), 875-880.
- Terzi, Ş. (2009). Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi. A. Kaya (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik içinde* (ss. 355-367), (6. Baskı). Anı.
- Yeşilyaprak, B. (2004). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği arttırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Genişletilmiş Baskı). Seçkin.

ÇALIŞMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada “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.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi:24.11.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:51

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1.yazarın araştırmaya katkı oranı %40, 2., 3. ve 4. yazarların araştırmaya katkı oranı, her bir yazar için %20 olmak suretiyle, toplam % 60’dır.

Yazar 1: Verilerin analizi, literatür taraması ve raporlama

Yazar 2-3 ve 4: Verilerin toplanması ve literatür taraması

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü : İnceleme Makalesi
Geliş Tarihi : 05.11.2024
Kabul Tarihi : 19.04.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1580132>



TEACHER COMPETENCIES IN TURKISH MINISTRY OF EDUCATION CONTEXT: A KEY TO UNLOCKING EDUCATIONAL POTENTIAL

Ayşe ZAMBAK¹

ABSTRACT

Extensive research has consistently emphasised the pivotal significance of education in the progress of a nation, underscoring the need to invest resources in education. This emphasis highlights the importance of teacher competencies, which refer to educators' fundamental skills, knowledge, and attitudes to effectively instruct and assist students, ensuring that these resources are utilised to their full potential. The significance of teacher competencies is immense since they directly influence student learning results, teacher job satisfaction, and the overall success of the educational system. Thus, educators, policymakers, and administrators must enhance and assist teacher skills to enhance educational results and foster a favourable and efficient learning atmosphere. For this reason, this study, which adopts the document analysis method, examines the steps and revisions taken so far in the field of teacher competencies in the context of the Ministry of National Education (MoNE), the strengths and aspects that need to be developed in the historical development of these studies together with teacher standards in different countries. The study also offers suggestions for developing or re-updating the relevant competencies by referring to the “General Competencies for the Teaching Profession” document shared by the Ministry of National Education in 2017 due to today's rapidly developing and changing dynamics.

Keywords: Teacher competencies, Skills, Knowledge, Attitudes

¹ Dr, Ministry of National Education, aysezambak@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1386-9920>

Article Type : Review Article
Date Received : 05.11.2024
Date Accepted : 19.04.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1580132>

TÜRK MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ: EĞİTİM POTANSİYELİNİ AÇIĞA ÇIKARMANIN ANAHTARI

Ayşe ZAMBAK¹

ÖZ

Kapsamlı araştırmalar, eğitimin bir ulusun ilerlemesindeki kilit önemini sürekli olarak vurgulamış ve eğitime kaynak yatırımı yapılması gerektiğinin altını çizmiştir. Bu vurgu; eğitimcilerin, öğrencileri etkili bir şekilde eğitmek ve onlara yardımcı olmak için sahip oldukları temel beceri, bilgi ve tutumları ifade eden öğretmen yeterliklerinin önemini ortaya koymakta ve bu kaynakların tam potansiyeliyle kullanılmasını sağlamaktadır. Öğretmen yeterliklerinin önemi çok büyüktür; çünkü bu yeterlikler, öğrencilerin öğrenme sonuçlarını, öğretmenlerin iş memnuniyetini ve eğitim sisteminin genel başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle eğitimciler, politika yapıcılar ve yöneticiler; eğitim sonuçlarını iyileştirmek ve olumlu, verimli bir öğrenme ortamı sağlamak için öğretmenlerin becerilerini geliştirmeli ve onlara destek olmalıdır. Doküman analizi yönteminin benimsendiği bu çalışmada; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bağlamında öğretmen yeterlikleri alanında bugüne kadar atılan adımlar ve revizyonlar, bu çalışmaların tarihsel gelişimi içerisinde güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri ile birlikte farklı ülkelerdeki öğretmen standartları doğrultusunda incelenmektedir. Çalışma ayrıca, günümüzün hızla gelişen ve değişen dinamikleri nedeniyle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında paylaşılan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" belgesine atıfta bulunarak ilgili yeterliklerin geliştirilmesi veya yeniden güncellenmesi için öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yeterlikleri, Beceriler, Bilgi, Tutumlar

¹ Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, aysezambak@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1386-9920>

1. INTRODUCTION

The tremendous technical breakthroughs of the twenty-first century and the sociological transformations that have resulted compel all civilisations to adapt to the ever-changing circumstances of the Information Age. This significant shift underscores the importance of high-level cognitive abilities such as effective communication, cultural awareness, collaboration, global competence, and solution-oriented thinking. As a result, teachers are now faced with new responsibilities. In addition to being a profession with numerous general duties, fulfilling these responsibilities necessitates specific competencies that serve as the foundation of a teacher's role.

Competency refers to the essential characteristics required to effectively meet the demands of a profession (Şişman, 2009). Conversely, Şahin (2004) asserts that competency should be viewed as the minimum standard for a job and underscores its significance in terms of professional performance. Competency is also described as the attributes that empower individuals to fulfil a specific role or the absence of attributes that hinder them from doing so. Teacher competencies encompass the knowledge, skills, and attitudes necessary for educators to effectively and efficiently fulfil their roles (MEB, 2017).

Studies have long underlined the importance of education in a country's growth, highlighting the necessity to devote resources to education. Recently, research has focused on the relationship between development and the quality of education. Teachers, as practitioners, are responsible for interpreting any changes in the education sector and have the most direct impact on educational quality. Therefore, the presence of highly qualified teachers is essential for educational reform.

Studies on the characteristics of the teaching profession and teacher competencies in Türkiye began in the 1970s and are in line with similar studies conducted worldwide. Teaching was officially acknowledged as a profession for the first time in Türkiye's National Education Basic Law No. 1739, which was enacted in 1973 (Article 43). Article 45 of the same law pertains to the qualifications required for teachers. According to this law, all teachers must have graduated from a higher education institution and possess three essential qualifications: general culture, subject knowledge, and pedagogical knowledge.

The first official inquiry into teacher competency in Türkiye began in 1998. In 1998–1999, as part of the "Pre-Service Teacher Training of the National Education Development Project," teacher training standards and accreditation studies were conducted with the assistance of the World Bank and the Council of Higher Education (CoHE). Four aspects of teacher competencies are covered in this discussion: subject-specific and field-related education, the learning and teaching process, monitoring and evaluating student learning, maintaining student learning records, and complementary professional competencies (MEB, 2017). The MONE started working on the teacher competencies document in 1999, which was implemented in 2002. It is known that the teacher competencies document was created with three main categories in mind: general culture knowledge and skills, subject matter knowledge and skills, and education-teaching qualifications. MEB (2017). They passed on their competencies to universities offering undergraduate programs so that they may be considered for pre-service teacher education.

The European Union Commission and the Turkish government signed a financing agreement on February 8, 2000, which resulted in the launch of the Basic Education Support Program. The program included a study on teacher qualifications. Activities for the project began in September 2002 and focused on areas such as communication, non-formal education, administration and organisation, educational quality, and teacher readiness. The Directorate-General for Teacher Training and Education was responsible for the teacher training component. The research aimed to identify the competencies educators require to meet EU standards. The "General Competencies for Teaching Professions" were developed through workshops, pilot projects, and input from national and international stakeholders, including academics, professors, and specialists. This draft contained 233 performance indicators, 31 sub-domains, and six primary competency areas. To evaluate the knowledge, skills, attitudes, and values teachers need in relation to their subject matter, there have been attempts to develop "field-specific teaching competencies" in addition to the general teaching competencies. Field-specific competencies were implemented in 2008 for primary education and in 2011 for secondary education (MEB, 2017).

In light of the recent advancements in education and enhancements in the Turkish education system, 'The General Competencies for the Teaching Profession' required updating. The revision of these competencies involved soliciting input from various entities, including YÖK (Council of Higher Education), ÖSYM (Assessment, Selection, and Placement Center), the Vocational Qualifications Authority, the Board of Education and Training, as well as other Ministry organisations. Valuable input was also received from numerous academicians and teachers, and a comprehensive analysis of educational and teaching policy materials from esteemed international organisations such as the European Council, World Bank, ILO, OECD, UNESCO, and UNICEF was conducted. Furthermore, competency documents from several countries, including the United States, Australia, Finland, France, the United Kingdom, Canada, and Singapore, were examined. Stakeholder meetings were organised to

ensure extensive participation in revising the teaching competencies. Despite the development of distinct competencies for each specific field, the general competencies were expanded to encompass subject matter knowledge and pedagogical content knowledge, creating a comprehensive, unified framework. Consequently, the General Competencies of the Teaching Profession have been revised to include three additional categories of competency: “professional knowledge”, “professional skills” and “attitudes and values”.

In parallel with these developments, the enactment of the Teacher Profession Law (No. 7354) in 2022 marked a significant legislative step toward the institutionalization of teaching as a profession in Türkiye. It has been claimed that the law's narrow scope and implementation issues prevent it from completely meeting the expectations of the teaching community (Demir, Sezgin, & Çalık, 2024; Akın & Çolak, 2024). Critics have also highlighted the law for failing to prioritize teacher well-being, involve stakeholders in policymaking, and clearly define professional rights and responsibilities (Altan & Özmuşul, 2022; Tuna & Kazdal, 2021). In response to Constitutional Court annulments and public discussion, the Turkish MONE suggested a new version of the legislation and founded the National Education Academy to improve teacher training and standardization issues (Karataş, 2024).

The establishment of the National Education Academy (NEA) in 2024 marked a strategic transition in Türkiye's teacher training and professional development system, aligned with the legislative changes introduced by the Teacher Profession Law. The NEA is designed to centralize teacher preparation, administrator training, and in-service professional development by offering structured, practice-oriented programs across different stages of educators' careers (Polat, 2024). A core mission of the Academy is to cultivate continuous professional growth through the identification and periodic revision of educator competencies, ensuring their relevance in response to evolving educational needs (MEB, 2025). In this context, the NEA aims to equip teachers, school leaders, and educational personnel with essential pedagogical knowledge, values, attitudes, digital literacy, and instructional skills. By assessing the training needs of various stakeholders and designing targeted programs accordingly, the Academy seeks to enhance both the quality and relevance of educational practices. Viewed as a promising innovation, the NEA has the potential to bridge the persistent gap between theoretical training and real classroom demands, provided its implementation remains transparent, participatory, and aligned with both national priorities and international standards (Polat, 2024).

The historical, policy-based, and institutional developments highlight the growing importance of teacher competencies in shaping the quality of education in Türkiye. However, despite numerous reforms, there is still a need for systematic academic research to understand how national policies have reshaped the expectations, roles, and competencies of teachers. Thus, this study employs a document analysis approach to investigate the evolution of teacher competency frameworks and relevant policy documents. By analyzing national competency guidelines, the study aims to provide a comprehensive understanding of how teacher professionalization has been structured within the current educational reform agenda. In doing so, it contributes to the literature on educational policy and teacher development by offering insights into the relationship between policy discourse and competency-based teacher education in Türkiye.

1.1. Aim of the Study

This study aims to examine the development and current status of teacher competencies within the framework of the Turkish MoNE, emphasizing their pivotal role in enhancing educational quality and outcomes. Employing a document analysis method, the research explores the historical progression, structural features, and areas for improvement in Türkiye's teacher competency framework—particularly focusing on the “General Competencies for the Teaching Profession” document published in 2017. The study also conducts a comparative review of international teacher standards to contextualize Türkiye's approach within global practices. Through this analysis, the research seeks to offer evidence-based recommendations for updating existing competencies in line with contemporary educational demands, contributing to more effective teacher development and improved instructional practices in the Turkish education system.

2. METHODOLOGY

2.1. Research Design

This study adopts a qualitative research design, specifically utilizing the document analysis method to explore the evolution, current status, and alignment of teacher competencies within the framework of the Turkish MoNE. Document analysis is an accepted research method that entails the methodical evaluation of official documents to derive insights into their meanings, contexts, and developments (Bowen, 2009; Morgan, 2022). This method is

particularly effective for analyzing policy documents, national reports, strategic papers, and laws influencing educational practices, which are the primary focus of this study (Cardno, 2018).

The study's data comprises primary sources, including the 2006 and 2017 versions of the "General Competencies for the Teaching Profession" issued by Turkey's Ministry of National Education (MoNE), as well as policy documents like the Teacher Strategy Document (2017–2023). Additional materials include national legislation, institutional publications, and comparative frameworks from countries such as Finland, Singapore, the United Kingdom, and Canada. These resources were selected for their relevance in shaping and reflecting teacher competency standards.

2.2. Data Analysis

This study employed a structured content analysis to examine key documents related to teacher competencies. Initially, each document was reviewed in its historical context to better understand its background and purpose. The analysis then focused on identifying recurring themes such as professional knowledge, pedagogical skills, attitudes and values, field-specific competencies, and performance indicators. These themes helped frame comparisons of the documents in terms of their structure, content, and intended outcomes across different time periods. In addition, international standards were examined to highlight similarities and differences, offering insights into how Türkiye's approach aligns with or diverges from global trends. Through this systematic process, the study sheds light on the evolution of teacher competencies in Türkiye and explores ways they can be adapted to meet the changing needs of today's educational landscape.

3. FINDINGS

3.1. 2006 General Competencies for Teaching Profession

The MONE carried out the next stage of the research to determine the competencies of teachers. This study was based on the teacher qualifications document prepared in 2002 as part of the Basic Education Support Project (MEB, 2017, p.6). Professionals from various fields, such as academia, teaching, inspection, and labour unions, participated in the process of identifying skills. In addition, extensive seminars were organised. Based on the studies, it was concluded that defining the overall qualifications, main competencies, sub-competencies of the main competencies, and performance indicators would be the most suitable approach for the teaching profession. It was also recognised that teacher competencies encompass knowledge, skills, and attitudes. The draft document entitled "General Competencies for Teaching Profession" was finalised on April 17, 2006, with reference number 2590. The publication appeared in the Journal of Announcements and was implemented by the regulations (MEB, 2017, p. 6). The following competencies are presented below in Table 1:

Table 1.

2006 General Competencies and Sub-competencies for the Teaching Profession

Competency Area	Sub-competencies
A. Personal and Professional Values-Professional Development: Teachers facilitate the learning and growth of students to the furthest extent, taking into account their social and cultural disparities, activities, and personal preferences. They get advantages from the collective expertise of other instructors, administrators, and specialists. They endeavour to achieve transformation and ongoing improvement via self-assessment. They are receptive to novel knowledge and ideas, actively engaging in self-improvement and contributing to the institution's growth. They gain knowledge of the laws about their trade.	1.1 Valuing, understanding and respecting students 1.2 Believing that students can learn and achieve 1.3 Giving importance to national and universal values 1.4 Self-assessment 1.5 Ensuring personal development 1.6 Monitoring and contributing to professional developments 1.7 Contributing to the improvement and development of the school 1.8 Following professional laws and fulfilling duties and responsibilities
B. Getting to Know the Student: The teacher has comprehensive knowledge of the students' characteristics, wishes, and demands and a deep understanding of the socio-cultural and economic factors associated with their family and surroundings.	2.1 Recognize developmental characteristics 2.2 Considering interests and needs 2.3 Valuing the student 2.4 Guiding the learner

Table 1. (continued)*2006 General Competencies and Sub-competencies for the Teaching Profession*

C. Teaching and Learning Process: The teacher plans, applies, and coordinates the teaching and learning process. It facilitates the active engagement of students in the learning procedure.	3.1 Planning the lesson 3.2 Material preparation 3.3 Organizing learning environments 3.4 Organizing extracurricular activities 3.5 Diversifying teaching by taking individual differences into account 3.6 Time management 3.7 Behaviour management
D. Monitoring and Evaluating Learning and Development: The teacher assesses and analyses the students' progress and acquisition of knowledge. It allows students to assess their learning as well as the learning of other students.	4.1 Identify measurement and evaluation methods and techniques 4.2. Measuring student learning using different assessment techniques 4.3 Analyse and interpret data and provide feedback on student progress and learning 4.4 Review the teaching-learning process based on the results
E. School, Family, and Community Relations: The teacher acknowledges and understands the socio-cultural and economic features of the school's surroundings. It promotes the involvement of families and the community in the educational process and in school development studies.	5.1 Recognizing the environment 5.2 Utilizing environmental opportunities 5.3 Making the school a cultural centre 5.4 Family recognition and impartiality in dealing with families 5.5 Ensuring family involvement and cooperation
F. Program and Content Information: The teacher has an in-depth knowledge of the underlying values and ideas that underpin the Turkish National Education System. They also demonstrate proficiency in implementing the specific field curriculum by effectively using the appropriate strategy, purpose, objective, principles, and procedures.	6.1 Objectives and principles of Turkish National Education 6.2 Knowledge of special field curriculum and application skills 6.3 Monitoring, evaluating and developing the special field curriculum

Source: MONE, General Directorate of Teacher Training and Education, 2006

Alongside the general competencies required in the teaching profession, particular subject-area competencies for primary and secondary school teachers were also established. Specific performance indicators have been established for each competency area at the A1, A2, and A3 levels. The performance indicators were derived from the programs implemented in preschool, primary, and secondary education. The performance metrics for teachers in classrooms are distinct from those of other teachers. The knowledge level of field teachers is predicted to surpass that of non-field teachers due to their completion of many courses.

The teaching profession's general competencies, established under the "Support to Basic Education Project," comprise six fundamental general competencies, along with 31 sub-competencies falling under these six general competencies. Additionally, 233 performance indicators are utilised to demonstrate these qualifications. The specified credentials align with the globally recognised qualifications in terms of both their range and substance. Furthermore, the categorisation of credentials as "areas of competency", "sub-competency", and "performance indicators" indicates that qualifications are organised within a structured framework (TED, 2009). However, these information, skills, and attitudes are combined, or the sub-competencies of this knowledge and abilities and the performance indicators that serve as evidence are provided extensively and intricately. TED (2009, p. 14) provides the following instances as evidence:

A1 Valuing, understanding, and respecting students (sub-competency)

A1.3 S/he considers students' characteristics in selecting and developing appropriate materials, resources, and activities to facilitate learning (performance indicator)

A2 Believing that students can learn and succeed (sub-competency)

A2.10 S/he believes that every student will be successful (performance indicator)

A4 Self-evaluation (sub-competency)

A4.4 S/he is open to different opinions and criticisms (performance indicator)

A5 Ensuring personal development (sub-competence)

A5.15 S/he has the willingness to do scientific research (performance indicator)

B3 Valuing the student (sub-competency)

B3.5 S/he values student ideas and output (performance indicator)

Performance indicators, such as expressions linked to values and attitudes, like belief, willingness, appreciation, and demonstration of respect, are utilised to assess performance, as illustrated in the abovementioned examples. However, performance indicators must be both “measurable and observable” (Danielson, 2007, p. 15). Therefore, using these expressions as performance indicators is not recommended. Instead, it would be more appropriate and systematic to address the necessary aspects of the teaching profession with specific terms and to convey these terms with suitable performance indicators (Alan, 2019). By using clear, simple, and understandable language and defining observable and measurable competencies, these competencies can be employed more practically and effectively.

3.2. 2017 General Competencies for Teaching Profession

After 11 years since establishing the general qualifications for the teaching profession in 2006, the MONE introduced a new framework for general competencies in 2017. The new framework was implemented in response to the need for updated qualifications and national and global developments, innovations, and their impact on education. By collaborating with academicians, teachers, and various institutions such as YÖK (Council of Higher Education), ÖSYM, Vocational Qualifications Authority, and the Board of Education and Discipline, the general competencies for the teaching profession were revised. Additionally, MONE updated these competencies by studying the general qualifications of international institutions such as the OECD and UNESCO and countries known for their strong education systems. According to MONE (2017, p. 8), the most notable characteristic of the updated general competencies for the teaching profession is defined as follows:

“Instead of determining a specific field competency for each teaching field, subject area knowledge and competencies were added to general competencies. Thus, a holistic and single text was created to include the competencies of each teacher in their field”.

Accordingly, General competencies are classified into three categories: professional knowledge, professional skills and attitudes, and values. There are 11 sub-competencies and 65 performance indicators associated with each of the three main competence categories. Table 2 shows the new general competencies for the teaching profession released in 2017 (MEB, 2017, pp. 13-16).

Table 2.

2017 General Competencies and Sub-competencies for the Teaching Profession

A. Professional Knowledge	B. Professional Skills	C. Attitudes and Values
A1. Content Knowledge	B1. Planning of Education and Teaching	C1. National, Moral and Universal Values
S/he has an advanced and critical perspective on theoretical, methodological, and factual knowledge in their subject field.	S/he plans education and teaching processes effectively.	S/he observes national, moral, and universal values.
A2. Pedagogical Content Knowledge	B2. Creating Learning Environments	C2. Approach to Students
S/he has good knowledge of their subject area's curriculum and pedagogical content.	She/he prepares appropriate teaching materials and builds a healthy and safe learning environment where effective learning can be achieved for all students.	S/he has an attitude that supports the development of students.

Table 2. (continued)*2017 General Competencies and Sub-competencies for the Teaching Profession*

A3. Knowledge on Legislation	B3. Managing the Teaching and Learning Process	C3. Communication and Cooperation
An individual and teacher s/he conduct/themselves according to the legislation related to their duties, rights, and responsibilities.	S/he manages the teaching and learning process effectively.	S/he establishes an effective communication and cooperation with students, colleagues, families, and other educational stakeholders.
	B4. Assessment and Evaluation	C4. Personal and Professional Development
	S/he uses the methods, techniques, assessment, and evaluation tools that fit the purpose.	By carrying out self-appraisal, s/he participates in personal and professional development activities.

Source: MONE, General Directorate of Teacher Training and Education, 2017

MEB (2017, p.12) asserts that this updated competency framework can serve as a valuable resource for shaping university teacher training programs' content and identifying and cultivating the essential qualifications for prospective teachers. Moreover, the new competencies are designed to assist current educators in recognising their individual strengths and areas for improvement. Additionally, it is suggested that teachers' performance could be assessed in accordance with the aforementioned competencies using an objective evaluation system that will be developed.

In the publication “General Competencies for the Teaching Profession” in 2006, as part of the Teacher Training Component of the Support to Basic Education Project, there were 31 sub-competencies and 233 performance indicators across six general competence areas. The 2017 publication by the General Directorate of Teacher Training and Development showed a reduction in the number of competencies and indicators compared to 2006. The new text includes 11 competencies and 65 competency indicators in 3 general competency areas. This indicates a simplification in the general qualifications. Despite the fewer competencies and performance indicators, the 2017 competency document is seen to have a broader and more inclusive framework.

When comparing the overall competencies of the teaching profession in terms of content, the competencies of “professional knowledge”, “professional skills”, and “attitudes and values” serve as a foundation. Both sets of competency standards include specific field competencies that teachers should have in their respective subjects. However, it can be inferred that the 2017 proficiency indicators encompassed more general and inclusive expressions compared to the 2006 indicators and established a framework covering all teaching fields. Similarly, in both competency frameworks, teachers are expected to possess legislative knowledge about their profession. Nonetheless, the 2017 competency framework adopted a broader scope, placing emphasis on the Constitution of the Republic of Türkiye, as well as citizenship rights and responsibilities.

The 2006 and 2017 competency documents on teaching and managing the learning process highlighted the importance of teachers showcasing the required skills specified in the curriculum, efficiently managing time, considering the various needs of students, including those with special needs, taking into consideration the cultural and socioeconomic aspects of the environment and students, collaborating with relevant individuals and institutions as necessary, and effectively utilising information and communication technologies. In addition, the 2017 competence document emphasised the significance of encouraging active student engagement, integrating activities that stimulate analytical reasoning, connecting lessons to students' everyday experiences, and addressing challenging behaviours within the teaching and learning process.

In the 2006 and 2017 competency texts, there is a focus on safeguarding children's and human rights, as well as promoting respect for individual and cultural differences and nurturing national, spiritual, and universal values in students. The 2017 competency text also emphasises the importance of teachers being attuned to the natural environment, history, and the preservation of cultural heritage. Both competency texts stress the value of regarding students as individuals, believing in their capacity to learn, guiding their development, and serving as positive role models. Additionally, they underscore the significance of using the Turkish language effectively, possessing strong communication skills, demonstrating respect, empathy, and tolerance, collaborating with colleagues and families, and contributing to the advancement of the school.

When it comes to personal and professional development, teachers are encouraged to take pleasure in their profession, engage in self-assessment using feedback from educational stakeholders, boost their personal and professional growth, actively participate in cultural and artistic endeavours, prioritise their well-being and health, and adhere to professional and ethical standards. Additionally, the 2017 competency document emphasises the importance of teachers staying informed about both national and global issues.

Lastly, The Teacher Strategy Document (2017-2023), developed by the Turkish Ministry of National Education (MoNE), intended to provide a detailed framework for enhancing teacher competencies and facilitating the professional development of educators in Türkiye. This document emphasised MoNE's dedication to improving teacher education quality, concentrating on recruiting, professional development, and performance evaluation to address the changing needs of the educational sector. As the end date approached, assessments of its influence indicated varied results. Although there were advancements in teacher quality and compliance with international standards, the document was deficient in areas like sustainable financing for continuous training programs and the successful execution of performance-based evaluation methods. The identified limitations underscored the need for a more cohesive support framework and enhanced flexibility in future systems to more effectively meet both general and specialised educational requirements within the Turkish environment.

4. TEACHER COMPETENCIES/ STANDARDS ACROSS COUNTRIES

Teacher competencies and standards function as critical benchmarks for maintaining high-quality education worldwide. The Teachers' Standards in the United Kingdom, set forth by the Department for Education, delineate eight essential teaching standards and three professional standards that serve as a framework for both novice and experienced teachers (Department for Education [DfE], 2021). The standards highlight the necessity of solid subject knowledge, adaptability in teaching to meet diverse student needs, effective behaviour management, and the significance of planning ambitious lessons. The United States adheres to the InTASC Model Core Teaching Standards, created by the Council of Chief State School Officers. These standards outline the fundamental skills and knowledge necessary for teachers to foster each student's potential, emphasising learner understanding, content knowledge, instructional practices, and professional responsibility (CCSSO, 2011).

The Standards of Practice for the Teaching Profession established by the Ontario College of Teachers in Canada outline a framework for professional and ethical behaviour among educators. These standards promote a dedication to student development within a secure and inclusive environment and a comprehensive understanding of curriculum and student learning (Ontario College of Teachers, 2016; Holden & Kitchen, 2016). The Australian Professional Standards for Teachers, developed by the Australian Institute for Teaching and School Leadership, emphasises the significance of professional knowledge, effective teaching practices, and ongoing professional development (Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL], 2011). These frameworks jointly seek to improve teaching effectiveness and facilitate the professional development of educators (Lipscombe et al., 2020).

The Ministry of Education in Singapore has established the Teacher Growth Model, emphasising three primary competency areas: professional practice, leadership development, and personal effectiveness. This model highlights the necessity for educators to promote student growth through effective teaching methods alongside ongoing professional development (Goodwin & Low, 2021). The Finnish National Agency for Education in Finland establishes comprehensive competency criteria that emphasise pedagogical skills, assessment and evaluation methods, collaboration, and a dedication to lifelong learning, reflecting the nation's focus on teacher autonomy and professional expertise with a master's degree, which emphasises both subject and pedagogical expertise (Niemi & Lavonen, 2020; Ranta et al., 2023). The Professional Teaching Standards established by the South African Council for Educators are designed to improve teaching quality and accountability in South Africa. The standards encompass professional knowledge, pedagogical effectiveness, moral behaviour, and continuous professional development (Kimathi & Rusznyak, 2018; South African Council of Teachers (SACE), 2018). The diverse frameworks from various countries demonstrate a global commitment to establishing rigorous standards for teacher effectiveness, ensuring educators are equipped to enhance student achievement and growth.

The competencies and standards for teachers established by various countries reflect both shared principles and distinctive national priorities, underscoring a global commitment to enhancing educational quality. While many frameworks converge around core themes such as pedagogical knowledge, subject expertise, and ethical practice, the unique sociocultural, political, and economic contexts of each country shape how these competencies are interpreted and applied. For instance, Finland's emphasis on teacher autonomy and its requirement for a master's degree are deeply embedded in a decentralized education system and a cultural tradition of trust in educators (Chung, 2013). In contrast, the United States adopts a more policy-driven and accountability-oriented model, where standardized testing and performance metrics play a central role (Deming & Figlio, 2016). Similarly, Singapore's Teacher Growth Model reflects the nation's broader values of meritocracy, efficiency, and leadership within a highly structured education system (Rajandiran, 2020; Wong, 2018). These examples illustrate how

national ideologies, governance structures, and systemic needs profoundly influence the design and implementation of teacher competency frameworks. In the case of Türkiye, although recent reforms show increasing alignment with international benchmarks, the centralised nature of policy development—especially through the establishment of the National Education Academy—reveals the country’s unique approach to standardising teacher training. Recognising these contextual dimensions is essential for understanding how competency frameworks function in practice and for ensuring that reforms remain responsive to local needs while benefiting from global insights.

A common thread across international frameworks is the strong emphasis on professional knowledge and pedagogical competency. Countries such as the United Kingdom, United States, Canada, and Australia require teachers to possess deep content knowledge as well as the skills to effectively communicate that knowledge to diverse student populations. This dual emphasis reinforces the idea that teaching is not only about subject mastery but also about adapting instruction to meet varied learning needs. Student-centred approaches, inclusive practices, and the ability to differentiate instruction are recurring themes, reflecting a commitment to equitable learning environments. These shared priorities highlight that while the language and structure of competencies may vary, there is a broad international consensus on the foundational attributes of effective teaching.

A notable similarity is the focus on professional development and lifelong learning. Countries such as Singapore, Canada, and Finland promote continuous professional development, reflecting a shared recognition that teaching is a dynamic profession necessitating ongoing skill improvement. This focus enhances teacher effectiveness and enriches the educational environment by promoting collaboration and the exchange of best practices among educators. Moreover, ethical conduct and dedication to student welfare are prevalent themes in the standards across various countries, indicating a common understanding that educators should not only convey knowledge but also serve as role models and protectors of their students’ well-being.

Although there are notable overlaps, the standards of each country also emphasise unique aspects that represent local educational philosophies and priorities. Finland’s teacher standards prioritise teacher autonomy and professional trust, enabling educators to maintain significant freedom in their instructional methods. This starkly contrasts with nations such as the United States, where the emphasis is primarily on accountability measures and standardised assessments. The Finnish model requires that teachers have master’s degrees, demonstrating a dedication to elevated academic standards for educators, distinguishing it from nations with less rigorous educational criteria for teaching professionals.

The context of educational leadership varies significantly across countries. The Teacher Growth Model in Singapore emphasises leadership development, requiring teachers to demonstrate effectiveness in their classrooms while also assuming leadership roles within their schools and communities. In South Africa, there is a focus on professional accountability and ethical behaviour; however, the framework may prioritise the resolution of systemic challenges within the education system, which reflects the country’s distinct socio-economic context. The distinctive features demonstrate the influence of cultural values, societal needs, and educational challenges on frameworks, ensuring alignment with local contexts and global standards for teacher effectiveness.

In conclusion, teacher competencies and standards across different countries exhibit core similarities, including the significance of professional knowledge, pedagogical skills, and ethical behaviour. However, they also embody distinct national traits influenced by cultural, social, and educational contexts. The interaction between similarities and differences enhances the global discussion on teacher effectiveness. It offers insights into how various educational systems can learn from each other to improve practices and outcomes.

4. DISCUSSION, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

Competencies, in a theoretical and descriptive meaning, refer to cognitive structures that underpin certain teacher behaviours. In a practical sense, competencies include a range of abilities that enable teachers to effectively navigate complex and dynamic professional contexts and effectively resolve challenges (Blömeke & Delaney, 2012; Korthagen, 2004). The Turkish Ministry of National Education (MONE) publications comprehensively analyse the evolution and present status of teacher qualifications in Türkiye. An essential aspect of assessing this information is analysing its thoroughness, logical consistency, pertinence, and applicability. The document precisely charts the development of teacher competencies in Türkiye, commencing from the 1970s. This historical analysis emphasises the progressive evolution and enhancement of teacher qualifications and standards, demonstrating a flexible reaction to evolving educational demands and global influences.

The comprehensive competencies include various educational factors, such as professional knowledge, skills, attitudes, and values. This comprehensive approach ensures that numerous factors of teaching quality are considered rather than relying just on topic knowledge. The competency framework outlined in the 2006 document was quite multi-faceted, with a wide range of sub-competencies and performance indicators. In contrast, the 2017

document featured fewer competencies and indicators, using more inclusive and general terms. This suggests that the 2017 document is more straightforward and easier to understand.

The commitment to aligning Turkish educational standards with global best practices is evident in incorporating international benchmarks and considering global educational practices (from organisations such as OECD, UNESCO, and countries with advanced education systems). Enhancing teacher competencies is vital for aligning Turkish educational standards with global best practices. This requires complying with global standards and promoting a culture of ongoing professional growth among educators. Teachers should possess a high level of competency in contemporary pedagogical methodologies, including integrating technology, student-centred learning approaches, and inclusive education practices (Mynbayeva et al., 2018; Skrbinek et al., 2024). Moreover, possessing cross-cultural skills and a profound understanding of global educational trends is vital, as it allows educators to effectively equip pupils for a world that is linked on a global scale (Schleicher, 2018; UNESCO, 2015). By prioritising these specific areas, Türkiye can develop a teaching staff that has the necessary skills and expertise to provide top-notch education that aligns with the benchmarks established by prominent global organisations like OECD and UNESCO.

The focus on ongoing professional development and self-evaluation for teachers is a beneficial component. It acknowledges that teaching is a dynamic profession that needs continuous learning and adjustment. To state the areas that need further study, one can suggest that the revised General Competencies for the Teaching Profession states that the previous competency frameworks (2006) had an extensive list of skills and performance indicators (233), which were excessive and impractical to apply. The simplification implemented in the 2017 framework is an improvement, although some intricacies and redundancies may still exist that might potentially confuse teachers. Another argument emphasises that several indicators of performance associated with values and attitudes (such as beliefs, values, and willingness) are challenging to measure. For competencies to be used successfully in assessments and professional development, they must have clarity, specificity, and measurability.

The revised General Competencies for the Teaching Profession have been consolidated into a comprehensive framework, including field knowledge and field education material to obviate the need to establish distinct specialised competencies for each area. Therefore, the Ministry accepted the removal of certain specialised area skills since they were no longer required, as suggested. Nevertheless, the transition towards a broader competency framework in 2017, which integrates subject matter knowledge into general competencies, may weaken the emphasis on specialised areas. Although a unified framework has its benefits, it may not adequately cater to the distinct problems and needs of various educational disciplines as well as a more specialised approach.

Critics of the generalised approach argue that eliminating field-specific competencies prevents the framework from fully addressing specialised disciplines. Effective foreign language teaching, for instance, requires both broad pedagogical competencies and specialised linguistic skills, which extend beyond general teaching. Consolidating competencies into a single framework may thus prevent educators from obtaining specialised skills necessary for quality teaching in specific areas. Although the 2017 revision aimed to simplify competency use, the absence of specialised competencies may leave educators inadequately prepared to address field-specific requirements, impacting education quality in these fields over time. To address these concerns, a hybrid model that integrates the streamlined structure of the general competency framework with specialised competencies could be beneficial. This dual approach would allow educators to cultivate both general teaching skills and the specialised knowledge essential for their particular disciplines. Reintroducing specific competencies for specialised fields, such as foreign language education, could preserve the efficiency of the streamlined framework while meeting diverse educational needs.

The competency document lacks comprehensive information about the actual use of the competencies in day-to-day teaching. These competencies may be clarified by establishing a correlation between them and their practical representations in real classroom environments so that teachers can grasp the fundamental rationales for each competency item and see them as attainable in genuine classroom scenarios (Marzano et al., 2011). Teachers are more inclined to see these skills achievable if the gap between their theoretical explanations and practical outcomes can be overcome. To do so, efficient execution would require strong support systems, including comprehensive training initiatives, ample resources, and a well-defined assessment process, which are not adequately addressed.

Teacher competencies must be adaptable to the demands of the present and the requirements of contemporary educational trends, as they are dynamic rather than static (Gümüş, 2022). Additionally, to more effectively comply with the needs of students, it is important to share a variety of implementations of these competencies while also considering the context-dependent variations in educational environments. Additionally, while the document acknowledges the involvement of several stakeholders in the process, it lacks clarity about the level of engagement and how their input was incorporated into the final competencies. Increased openness and involvement of teachers'

perspectives might improve the significance and approval of these competencies. All stakeholders need to take part in the decision-making process since it promotes a democratic environment and increases the respect of pre-service and in-service teachers. In other words, it is vital that pre-service and in-service educators have a say in developing teacher competencies.

Regarding one's ability to teach linguistically and culturally diverse students, teachers must unite learners from diverse backgrounds, integrate culturally diverse aspects into their teaching, establish a nurturing and secure environment for all students, and treat and evaluate different children equally (Gürbüz, 2021; Villegas & Lucas, 2002). The General Competencies for Teaching Profession document generated by the MONE does not include any need for intercultural proficiency in this particular aspect. The only component that discusses respect for moral and universal principles is the 'attitudes' section. Therefore, it cannot be deemed adequate in the relevant domain of expertise since language instruction encompasses universal and cultural aspects. To enhance the effectiveness of the General Competencies for the Teaching Profession document, it is necessary to include the appropriate competence areas via an update.

Last, the document recognises the need to adjust to technological progress. However, it could include more details on the particular skills and knowledge required for digital literacy and implementing technology into education. Due to the rapid rate of technological advancements, this field requires more concentrated attention, especially regarding the rapidly expanding effect of artificial intelligence. To illustrate, using AI and technologies, including competencies such as using AI-supported learning tools, monitoring student performance with data analytics, using virtual reality (VR) and augmented reality (AR) technologies, developing ethical and safety awareness, and managing online learning environments, will help teachers create a more dynamic, personalised, and efficient learning environment. At the same time, it will support students in developing their 21st-century skills by increasing their interest in technology (Hinojo-Lucena et al., 2019; Kim et al., 2020).

Professional development is one of the key areas of use and includes a significant body of literature; thus, the "General Competencies for the Teaching Profession" should be organised to facilitate it. It has been acknowledged, although, that this document is by no means intended to serve as a framework within which most educators from various disciplines may self-evaluate to figure out their requirements for professional growth or to understand exactly what is required of them. Because of this, competencies set at a logical and ideal level might be useful in identifying what is needed for professional development for teachers. Similarly, using performance and proficiency indicators to facilitate teacher growth and make reasonable use of them in assessments would help raise the quality of teachers (Tosuntaş, 2020). Additionally, it should be made sure that pre-service teachers are capable of self-evaluation and are aware of the competencies needed by the profession. Therefore, it may be argued that the competencies need to be constructed with more precise justifications and real-world examples so that they can function as a guide and an assessment standard for teachers and teacher candidates.

This study aims to provide a comprehensive and well-intentioned endeavour to establish clear and consistent standards for the skills, knowledge, and attitudes teachers in Türkiye should possess. However, for these competencies to have a unique impact, they need to be unambiguous, quantifiable, and feasible to implement, with robust support structures in place to promote their adoption and ongoing growth. Moving ahead, it is crucial to prioritise improving clarity, simplification, and practicality.

REFERENCES

- Alan, B. (2019). *Genel öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve yeterliklere dayalı bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının tasarlanması* [Yayınlanmamış doktora tezi], Anadolu Üniversitesi.
- Akın, U., & Çolak, İ. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanunu: Ama Nasıl?. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-27.
- Altan, M. Z., & Özmuş, M. (2022). Geleceğin Türkiye’inde öğretmen refahı: Öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2011). Australian professional standards for teachers. AITSL. <https://www.aitsl.edu.au>
- Blömeke, S., & Delaney, S. (2012). Assessment of teacher knowledge across countries: A review of the state of research. *ZDM*, 44(3), 223-247.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Cardno, C. (2018). Policy document analysis: A practical educational leadership tool and a qualitative research method. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(4), 623-640. doi: 10.14527/kuey.2018.016.
- Chung, J. (2023). Research-informed teacher education, teacher autonomy and teacher agency: The example of Finland’. *London Review of Education*, 21 (1), 13. doi: <https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.13>.
- CCSSO. (2011). *InTASC model core teaching standards: A resource for state dialogue*. Retrieved from http://www.ccsso.org/Documents/2011/InTASC_Model_Core_Teaching_Standards_2011.pdf
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Deming, D. J., & Figlio, D. (2016). Accountability in US education: Applying lessons from K-12 experience to higher education. *Journal of Economic Perspectives*, 30(3), 33–56. <https://doi.org/10.1257/jep.30.3.33>
- Demir, A. M., Sezgin, F., & Çalık, T. (2024). Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün geliştirilmesi bağlamında öğretmenlik meslek kanununun incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(1), 135-150.
- Department for Education. (2021). Teachers’ standards: Guidance for school leaders, school staff and governing bodies. Department for Education. <https://www.gov.uk/government/publications>
- Goodwin, A. L., & Low, E. L. (2021). Rethinking conceptualisations of teacher quality in Singapore and Hong Kong: A comparative analysis. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 365-382.
- Gümüş, A. (2022). Twenty-first-century teacher competencies and trends in teacher training. In Y. Alpaydın & C. Demirli (Eds.), *Educational theory in the 21st century* (pp. 243–267). Maarif Global Education Series. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-16-9640-4_11
- Gürbüz, A. (2021). *A study on EFL instructors’ multicultural teaching competence at tertiary level in Turkey* [Unpublished doctoral dissertation]. Çukurova University.
- Hinojo-Lucena, F.-J., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M.-P., Trujillo-Torres, J.-M., & Romero-Rodríguez, J.-M. (2019). Artificial intelligence in higher education: A bibliometric study on its impact in scientific literature. *Education Sciences*, 9(1), 51. <https://doi.org/10.3390/educsci9010051>
- Holden, M., & Kitchen, J. (2016). Evolving practices: Admissions policies in Ontario teacher education programs. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-28.
- Karataş, İ. H., (2024). Yeni öğretmenlik Meslek Kanunu teklifi ve Millî Eğitim Akademisi’nin kurulmasına dair. *Okul Yönetimi (SAJ)*, 4(1), 1-10.
- Kim, S. H., Song, K. O., & Yoon, K. H. (2020). Artificial Intelligence and the Future of Education: The Case of South Korea. *Journal of Education and Learning*, 9(3), 1-13. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n3p1>
- Kimathi, F., & Rusznyak, L. (2018). Advancing professional teaching in South Africa: lessons learnt from policy frameworks that have regulated teachers' work. *Education as Change*, 22(3), 1-25.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.
- Lipscombe, K., Grice, C., Tindall-Ford, S., & De-Nobile, J. (2020). Middle leading in Australian schools: Professional standards, positions, and professional development. *School Leadership & Management*, 40(5), 406-424.
- Marzano, R. J., Frontier, T., & Livingston, D. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. ASCD.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006). *TEDP: Temel eğitime destek projesi öğretmen eğitimi bileşeni öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genelyeterlikleri/icerik/>.
- MEB. (2025, Mart 19). *Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı Yönetmeliği, Resmî Gazete’de yayımlandı*. <https://www.meb.gov.tr/milli-egitim-akademisi-baskanligi-yonetmeligi-resmi-gazetede-yayimlandi/haber/29629/tr>.

- Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The qualitative report*, 27(1), 64-77.
- Mynbayeva, A., Sadvakassova, Z., & Akshalova, B. (2018). Pedagogy of the twenty-first century: Innovative teaching methods. In O. Bernad-Cavero & N. Llevot-Calvet (Eds.), *New pedagogical challenges in the 21st century—Contributions of research in education* (pp. 20-45). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.72341>.
- Niemi, H., & Lavonen, J. (2020). *Teacher education in Finland: Persistent efforts for high-quality teachers*. In *Teaching the world's teachers* (pp. 153-178). Johns Hopkins University Press.
- Ontario College of Teachers. (2016). Standards of practice for the teaching profession. Ontario College of Teachers. Retrieved from <https://www.oct.ca/-/media/PDF/Standards%20Poster/OCTStandardsFlyerENPUBLISH.pdf>.
- Polat, M. (2024). *Milli Eğitim Akademisi ve öğretmen yetiştirme sürecinin dönüşümü* (İLKE Politika Notu No. 60). İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı. <https://doi.org/10.26414/pn060>.
- Ranta, S., Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Ukkonen-Mikkola, T., Neitola, M., Kinon, J., ... & Kuusisto, A. (2023). Teachers' Pedagogical Competence in Finnish Early Childhood Education—A Narrative Literature Review. *Education Sciences*, 13(8), 791.
- Rajandiran, D. (2020). Singapore's teacher education model for the 21st century (TE21). In F. M. Reimers (Ed.), *Implementing deeper learning and 21st century education reforms* (pp. 59-77). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-57039-2_3
- SACE. (2018). *Professional teaching standards*. South African Council for Educators. Retrieved from https://www.sace.org.za/assets/documents/uploads/sace_31561-2020-10-12-Professional%20Teaching%20Standards%20Brochure.pdf
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>.
- Skrbinjek, V., Vičič Krabonja, M., Aberšek, B., & Flogie, A. (2024). Enhancing teachers' creativity with an innovative training model and knowledge management. *Education Sciences*, 14(12), Article 1381. <https://doi.org/10.3390/educsci14121381>
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterliliklerini yeniden düşünmek. *Türk Yurdu Dergisi*, 29, 37-41.
- Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 53-61.
- Tuna, C. & Kazdal, Y. (2021). Türkiye'de öğretmenlik meslek kanunu tasarılarının incelenmesi. *Kosova Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2/2), 16-42.
- Türk Eğitim Derneği (TED) (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>
- Wong, H. M. (2018). *A teacher-led interpretation of the teacher growth model: An inquiry into the professional identity of Singapore teachers* (Research Brief Series). National Institute of Education. <https://repository.nie.edu.sg>

ÇALIŞMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada “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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 06.11.2024
Kabul Tarihi : 14.04.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1580509>

OSMANLIDAN CUMHURİYET'E TÜRK KADINI VE TOPLUM: İSLAM HUKUKUNUN, BATILILAŞMANIN VE KÜLTÜREL DEĞİŞİMİN YANSIMALARI

Meral KUZGUN*

ÖZ

Türk kadınının tarihsel süreç içerisindeki yeri zamana, dini değerlere, örf ve adetlere göre biçimlenmiştir. İslamiyet'ten önceki ve sonraki dönemde Türk kadınının toplumdaki yeri ve toplumun kadına bakış açısı, içinde bulunduğu toplumsal yapıdan bağımsız değerlendirilmemelidir. Konargöçer bir hayat tarzına sahip olan eski Türklerde kadın, ev içi ve ev dışı her işte yer alabildiği gibi Türklerin devlet kurmalarının ardından siyasette de yerini almıştır. Bu bağlamda ilk defa Göktürkler zamanında Bumin Kağan'ın eşi için kayıtlara geçen "Hatun" ismi buna örnek olarak gösterilebilir. Türklerin, İslamiyet'i kabul etmeleri ve Arap-Fars kültürleriyle temas hâlinde bulunmaları düşünsel dünyalarının zamanla değişmesine yol açmıştır. Özellikle Osmanlı Devleti'nde 16. yüzyıldan itibaren din ile siyaset arasındaki organik bağın giderek kuvvetlenmesi, toplumsal zihniyeti biçimlendirdiği gibi örf ve adetlerin itici kuvveti de Müslüman Türk kadınının yaşam biçimini etkilemiştir.

Makalede Osmanlıdan Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar devam eden dönem ele alınmış, Türk kadınının yaşam biçiminin ve sosyal hayattaki konumunun nelerden etkilenmiş olduğu ve bu geniş zaman aralığında toplumsal zihniyetin, Türk kadınına bakışının nasıl değiştiği din-siyaset ilişkisi çerçevesinde konu edilmiştir. Çalışma, 1914-1928 yılları arasında yer alan Osmanlı Türkçesi ile yazılmış olan "Kadınlar Dünyası, Yeni Kitap, Altun ışıık, Asri Türkiye Mecmuası, Türk Kadını, İctihad, Resimli Ay, Süs, Hayat, Kadın Yazıları" dergisinde çıkan bir takım yazılar üzerine odaklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı, Din, Siyaset, Toplumsal Zihniyet, Yaşam Biçimi, Türk Kadını

* Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, meralkuzgun@kilis.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1314-0128>

Article Type : Research Article
Date Received : 06.11.2024
Date Accepted : 14.04.2025



 <https://doi.org/10.29029/busbed.1580509>

TURKISH WOMEN AND SOCIETY FROM THE OTTOMAN EMPIRE TO THE REPUBLIC: REFLECTIONS OF ISLAMIC LAW, WESTERNIZATION AND CULTURAL CHANCE

Meral KUZGUN*

ABSTRACT

The place of Turkish women in the historical process has been shaped according to time, religious values, customs and traditions. The place of Turkish women in society before and after Islam and the society's point of view on women should not be evaluated independently of the social structure in which they live. In ancient Turks having a nomadic lifestyle women could take part in every work inside and outside the home, as well as in politics after the Turks established a state. In this regard, the name "Hatun", which was first recorded for the wife of Bumin Kagan during the Gokturks, can be given as an example. The Turks' acceptance of Islam and their contact with Arab-Persian cultures resulted in their intellectual world to change over time. While the strengthening of the organic link between religion and politics, especially in the Ottoman Empire since the 16th century, shaped the social mentality, the driving force of customs and traditions also affected the lifestyle of Muslim Turkish women.

This article discusses the period from Ottoman Empire to the early years of the Republic, and discusses how the way of life and social position of Turkish women were affected by changes in societal views towards them throughout this vast time interval within the context of the relationship between religion and politics. The study focuses on the articles in periodicals published in Ottoman between the years of 1914 and 1928, namely "Kadınlar Dünyası, Yeni Kitap, Altınışık, Asri Türkiye Mecmuası, Türk Kadını, İctihad, Resimli Ay, Süs, Hayat, Kadın Yazıları".

Keywords: Ottoman, Religion, Politics, Social Mentality, Lifestyle, Turkish Women

*Assoc. Prof. Dr., Kilis 7 Aralık University Faculty of Humanities and Social Sciences, meralkuzgun@kilis.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0003-1314-0128>

1. GİRİŞ

Toplumların inanış ve uygulamalarında kendini gösteren mitler, birer yaratılış öyküsü olmakla birlikte yaşanmış olaylardan söz etmektedir (Bal&Kayabaşı, 2019, s. 421). Eski Türk inançlarının bir yansıması olan mitolojik metinlere bakıldığında kadın, tanrısal özellikleri olan ruhani bir varlık olarak betimlenmiştir (Kasımova, 2016, s. 81). Türk mitolojisinde birçok unsur, göksel unsurlarla da özdeşleştirilerek kutsanmıştır. Bu unsurlar, geniş bir coğrafyada varlık gösteren Türk mitolojisinde farklı isim ve cinsiyetlerle görülseler de taşıdıkları değerler ve yapıları bakımından aynıdır. Antik dönemde Hitit, Yunan-Roma, Sümer, Mısır, vb. halklarda cinsiyet ayrımı üzerinden tanrı ve tanrıça kavramları oluşturulmuşsa da bu durum Türk mitolojik inanç sistemi için söylenemez. Tek tanrılı inanç sisteminin mevcut olduğu Türk mitolojisinde kadın-erkek ayrımı görülmemektedir. Bu sebeple Türk mitolojisinde betimlenen dişi varlıklar birer tanrı olarak değil, doğa kültürünün kendisi olan Mitolojik Ana'nın çeşitli yansımaları olarak değerlendirilir (Kayabaşı, 2016, s. 221). Her şeyin bir ruh taşıdığına inanan eski Türklerde, bir tek Tanrı anlayışı mevcut olmakla birlikte kendisinin yanında olan veya kendisine karşı çıkan dişi ruh veya ruhların mücadelesinin de olduğu görülmektedir. Tanrının yanında ya da karşısında mücadeleyi yanlarıyla öne çıkan Türk mitolojisindeki dişi ruhlar, genel olarak üreme/çoğalma gibi özellikleri ile tanımlanmışlardır. Bu bağlamda, Türk mitolojisinde iyi ruhlardan biri olduğuna inanılan ve tasvir edilen Umay, çocukları ve lohusa kadınların koruyucusu olarak resmedilmiştir (Küçük, 2013, s.115-116).

Orta Asya Türk Devletlerinden İskitler, Hunlar, Göktürkler, Uygurlara bakıldığında kadının önemli hak ve yetkilere sahip olduğu görülür. Mesela Büyük Hun İmparatorluğu adına Çin'le ilk barış antlaşmasını ilk imzalayan kadın Mete'nin Hatunu olarak gösterilmektedir. O dönemlerde kadınlar, yönetimde ve siyasette yer almaktadır. Göktürklerde ve Uygurlarda da, siyasi hayatta kadın "hatun" adı ile anılmaktadır. Eski Türk toplumunda, kadının temel nitelikleri annelik ve kahramanlık üzerine şekillenmiştir. Erken devir Türk toplumlarında ve devletlerinde kadın at binen, silah kullanan ve savaşma gücüne sahip bir kişiliktir (Aytekin, 2017, s. 52-53).

Eski Türklerde dini esaslara dayanan bir toplum düzeni bulunmamakla birlikte toplum düzeni bozkır kültürünün etkisiyle şekillenmiştir. Bozkır kültürünün sosyal yapısı konargöçer yaşam biçimine göre şekillendiğinden eski Türk toplumunda sınıfsal bir ayrım bulunmamaktadır. Türk bozkır kültüründe dayanışma önemli olduğundan kadın toplumsal hayatta görünür halde biçimlenmiştir (Şalgam, 2023, s. 52,63). Bozkır kültürünün etkisiyle Türkler, toprağa bağımlı olmadıklarından inanç sistemlerinde bereket Tanrıları ya da Tanrıçaları olmamıştır. Eski Türkçede Tengri yaratıcı, yoktan var edici anlamına gelir. Kâinatı bir bütün olarak ele alan Türklerin, nesneleri dişi ya da erkek olarak ayırmamaları kolektif şuurun bir yansıması olarak Tanrı inancında zuhur etmiştir. O nedenle ki eski Türkler için Tanrı gökte cinsiyetsiz, tek olarak tasavvur edilmiştir. Bu anlayış kullanılan dile de yansımış ve kelimelerde erkek-dişi ayrımına gidilmemiştir (Ahmetbeyoğlu&Şen, 2018, s. 47-48). Diğer yandan eski Türklerin, kadına bakış açısını ortaya koyması bakımından efsane ve destanların ayrı bir yeri de bulunmaktadır. Bu bakımdan kahramanların anneleri ve eşlerinin ilahi ışıktan gelen varlıklar olarak betimlenmesi Türk destanlarının en belirgin özelliklerindendir. Göksel semboller içinde kadın tasvirinin yapılması onun varlık âlemi içindeki kıymetini de göstermesi açısından dikkate değerdir. Oğuz Kağan Destanı'nda Oğuz Han'ın eşinin karanlık bastığında gökyüzünden inen, aydan ve güneşten parlak bir ışık şeklinde tasvir edilmesi bu duruma işaret etmektedir (Tellioğlu, 2016, s. 213).

Bu anlayış Türk kadınının toplumdaki konumuna da yansımıştır. İslamiyet'ten önceki dönemde kadınlardan devlet başkanı, vezir ve hâkim olanlar bulunmakla birlikte örtünme ve harem hayatı da bulunmamaktaydı. Türklerde özellikle hatunların siyasi gücü üzerinden çeşitli çıkarımlara ulaşmak mümkündür İlk defa Göktürkler zamanında Bumin Kağan'ın eşinin unvanı olarak kayıtlara geçen hatun ismi, devlet yönetiminde hak sahibi kadın anlamında imparatoriçe ya da kraliçe unvanını karşılamaktadır (Tellioğlu, 2016, s. 216). Bununla birlikte eski Türklerde resmi toplantılarda hakanın yanında hatunun da yer aldığı kaydedilmiştir (İnan, 2022c, s. 333).

İslamiyet'in Türkler tarafından kabulünden sonraki ilk dönemlerde Anadolu'da yaşayan Türk kadınının giyim kuşamı ile ilgili her hangi bir kısıtlamanın olmadığı ya da kamusal alanda rahatlıkla dolaşabildiği görülmektedir. Bu cümleden bahisle, 14.yüzyılda Anadolu'da seyahat etmiş olan İbn-i Batuta (Koçyiğit, 2009, s. 54), kadınların örtünmediklerini ve kendilerine hürmet edildiğinden bahsetmiştir (Belen, 2000a, s. 64). İbn-i Batuta, Türk kadınlarının şaşırtıcı derecede özgür olduğunu ifade etmiştir. Kendisi, Türk kadınlarının son derece iyi giyindiklerini, yüzlerinin açık olduğunu ve ata bindiklerini dile getirmiştir (Koçyiğit, 2009, s.57,69).

İbn-i Batuta'nın Türk kadını hakkındaki değerlendirmeleri bu şekildeyken İslam'ın ilk evresinde Arabistan coğrafyasında genel itibariyle Arap kadını, erkeklerle denk görülmemiş, hukuk itibariyle erkeğin altında ve bir iş hakkında erkekler gibi söz alamamıştır (Günaltay, 1951, s. 692-693). Çoğu kadın miras hakkından mahrum olduğu gibi Arap toplumu, köle-cariye, mevali ya da hürlerden oluşmuştur. İslamiyet'le birlikte Kur'an ifadeleri ve Hz. Peygamber'in rol model olma bilinci ile ortaya koyduğu yaklaşımlar kadınların özgürlüğü ve güvenliği konusundaki önemini vurgulayan bir perspektif sunmaktadır. Anlaşıldığı kadarıyla Saadet Asrı'nda Müslüman

toplumunda kadınlar ve erkekler arasında sosyal etkileşim ve cami gibi ortak ibadet mekânlarında birlikte bulunma pratiği, İslam'ın erken dönemlerindeki toplumsal yaşamın bir yansımasıdır. Kadınların camilerde hem öğretici hem de öğrenci olarak yer alabilmesi, eğitim ve bilginin cinsiyet ayrımı gözetmeksizin erişilebilir olduğunu gösterir (Altınay, 2004, s. 80-82). İslam fıkhnın öncüsü sayılan Hz. Aişe bu kapsamda gösterilebilir. Çok sayıda kadın öğrenci yetiştirdiği gibi öğrencileri arasında erkekler de bulunmaktaydı (Öztürk, 2013, s. 136-137).

Peygamberin içinde bulunduğu Arap coğrafyasında erkeğe nispetle kadına daha az değer verilmesinde yaşadıkları muhit icaplarının büyük bir etkisi olduğu söylenebilir. Kabileler şeklinde yaşayan Araplar, çöl hayatının getirmiş olduğu mecburi yaşam koşulları onları daima savaşlarla meşgul etmiştir. Dolayısıyla eli silah tutan ve savaşabilen erkekler Arap kabilelerince daha çok rağbet görürken kız çocukları aynı nispette değer görmemiştir (Günaltay, 1951, s. 693-694). Görüldüğü üzere pratikte asırlardır oluşan birtakım bakış ve anlayışların bir anda değiştiğini söylemek pek mümkün değildir. Kadınların baskı altına alınarak sosyal hayatta itibarlarının azaldığı, kadınların sokakta dolaşmasının ayıplandığı, aşamalı olarak câmiye sokulmadıkları ve kadınların dükkânlara gitmesinin de yasaklandığı ilk evre Emevilerle başlamış ve bu anlayış Abbasiler döneminde de devam etmiştir (Belen, 2000a, s. 65-67). Bu bağlamda Abbasilerde kadınlar, Halife Kadir (M.991-1031) devrine kadar ev dışında serbestken bu halife devriyle dışarda erkeklerden ayrı yaşamak zorunda bırakılmış ve hareme itilmiştir (Üçok, 2021, s. 192). Abbasiler döneminde halife ve vezirlerin yakın çevresinde yer alan veya ekonomik olarak güçlü olan kadınlar, bazı durumlarda siyasi etkinliklerde ve toplumsal yükselmelerde belirgin roller üstlenebiliyorlardı. Kadınların siyasi ve toplumsal hayatta daha sınırlı roller üstlendikleri gerçeği, dönemin sosyal yapısının ve toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl şekillendiğini anlamamıza yardımcı olur (Arslan, 2011, s. 132; Hizmetli, 2018, s. 1244-1251). Bir başka ifadeyle, kadınların konumlarının ve yaşam biçimlerinin belirleyicileri, kültürel ve iktisadi koşullarla birlikte (Toprak, 2016, s. 173) erillik ile iktidar ilişkilerinin iç içe geçtiği organik bağla da ilişkilidir (Rose, 2018, s. 98).

Arap dünyasında kadının sosyal hayattaki genel durumu bu şekildeyken Türklerin İslam dinini benimseyişleri 9. yüzyıl ile başlamış ve sonraki yüzyıllarda da devam etmiştir. Arap tüccarların Türklerle ilişki kurmalarının ilk öncülü iktisadi ve siyasal nedenlere dayanmaktadır. Bu dönemde Türkler, çeşitli toplumsal çalkantılar nedeniyle İran'ın güneyinde sıkışıp kalmış yarı göçebe topluluklar hâlinde yaşamışlardır. Türklerin İslamiyet'i kabullenişlerindeki en önemli etken yurt edinebilme gayesidir. O dönemde bir yanda çok güçlü Abbasi devleti bir yanda da Anadolu'da köklü bir Bizans devleti bulunmaktadır. Bu iki devletle başa çıkabilecek iktisadi ve siyasi güçleri bulunmayan Türkler, eski inanç sistemlerine benzer mistik özün, tasavvuf şeyhleriyle İslamiyet'in kendilerine anlatılmasıyla İslam dünyasına dâhil olmuşlardır. İslamiyet'in kabulü ile Türk toplumunda bir uyumlanma süreci başlamış ve bu sürecin toplumsal cinsiyet rolleri üzerindeki etkisi günümüze kadar devam etmiştir (Altındal, 2016, s. 72-73).

13. yüzyılda kurulan Ahi Teşkilatı'nın kadınlar kolu olan Anadolu Bacıları (Bacıyân-ı Rum) teşkilatı, dönemin önemli âlimlerinden Şeyh Evhadüddin-i Hamid el-Kirmani'nin kızı Fatma Bacı'nın liderliğinde Türkmen kadınlar tarafından Kayseri'de kurulmuştur ve dünyada kurulan ilk kadın örgütü olarak anılmaktadır. Kayseri'de kurulan sanayi sitesindeki kadın teşkilatı, hanımların el sanatlarını icra (halı, kilim, giysi) ettikleri yer olarak bilinmekle birlikte (Sırım, 2015, s.118,121) Anadolu'nun Türkleşmesinde, korunmasında, sanat ve ticaret hayatında da etkili olmuşlardır (Bayram, 2016, s. 7). Anadolu'da ve kırsal kesimde geleneksel özgürlüğünü kısmen sürdüren Türk kadınının yaşantısı şehirli kadından farklı olmuştur. İstanbul'da yaşayan kadınlar öncelikle İslamiyet'in, Emevilerin, Abbasilerin ve Bizans'ın da sosyo-kültürel yapısının etkisiyle çeşitli baskı unsurlarıyla karşılaşmışlardır. Dolayısıyla kadınların yaşam deneyimleri, farklı dönemlerdeki siyasi ve kültürel yapılarla derinden etkileşim içinde olmuş ve zamanla farklı roller üstlenmelerine yol açmıştır (Oktar, 1998, s.18).

Uzun bir tarihsel sürece tanıklık eden Türk kadını ve Türk tarihinin bir parçası ve konusu olan Türk kadınının konumu, Birinci Dünya Savaşı ve Milli Mücadele döneminde belirgin farklılıklarla karşımıza çıkmaktadır. Milli Mücadelenin başarıya kavuşmasından sonra Mustafa Kemal'in liderliğinde yeni bir evreye giren Türk Siyaseti, Cumhuriyet'in ilanından sonra "Cumhuriyetçi Çağdaş Kadın" algısını yerleştirmeye çabalamıştır.

Bu çalışmada, Osmanlı İmparatorluğu'ndan Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar uzanan dönemde Türk kadınının yaşam biçimi ve toplumsal hayattaki konumu incelenmiş, bu geniş zaman diliminde toplumsal zihniyetin ve Türk kadınına bakış açısının, özellikle din ve siyaset ilişkisi çerçevesinde nasıl değişim gösterdiği ele alınmıştır. Çalışma, 1914-1928 yılları arasında Osmanlı Türkçesiyle yayımlanmış olan *Kadınlar Dünyası*, *Yeni Kitap*, *Altun Işık*, *Asri Türkiye Mecmuası*, *Türk Kadını*, *İctihad*, *Resimli Ay*, *Süs*, *Hayat* ve *Kadın Yazıları* gibi dergilerde yayımlanan yazılar üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu yazılar, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçiş sürecinde Türk kadınının toplumsal, dini ve kültürel konumunun dönüşümünü ortaya koymak amacıyla incelenmiştir. Ayrıca, Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte Türk kadını, modern ve seküler bir çizgide ilerlemeyi, yurttaş kimliğinin kabulünü sağlamayı ve annelik misyonunu sürdürerek bilimsel ve ekonomik alanlarda üretken bir model oluşturmayı hedeflemiştir. Türk kadınının toplumsal zihniyetteki konumunu ve yaşam biçimini etkileyen çok

boyutlu faktörler, tarihsel bir perspektifle ele alınarak, bu çalışmanın günümüz toplumuna ışık tutması amaçlanmıştır.

2. OSMANLI DÖNEMİNDE TÜRK KADINI

Osmanlı Devleti, başlangıçta eski Türk kültür anlayışını korumuş olsa da zaman içinde bu anlayışı Arap/İslam kültür ve hukukuyla yeniden şekillendirmiştir. İslamiyet'in toplumsal ve siyasi yapıya uyumlanması teokratik bir örgütlenmeyi beraberinde getirmiştir. Siyasi ve kültürel dönüşüm Osmanlı toplumunun genel yapısını etkilemiştir. Teokratik örgütlenmenin temel özelliği, İslamiyet'in belirlediği ve yaratıcı tarafından konulmuş olan hükümlerin "eleştirilemez, sorgulanamaz, değiştirilemez" hukuk kuralları olmasıdır. Bu yaklaşım, Osmanlı toplumunda kadınların yaşam biçimini de etkilemiştir. Özellikle kadın kimliğinin, erkek karşısında ikincil bir konumda "kutsal bir yazgı" olarak görülmesi ve zamanla toplumda içselleştirilmesi, İslamiyet'in ve Osmanlı hukukunun kadın üzerindeki etkilerinin bir sonucudur. Bu durum, kadınların sosyal ve toplumsal yaşamda belirli sınırlamalarla karşılaşmasına ve erkek egemen bir düzen içinde var olmalarına yol açmıştır (Yılmaz, 2010, s. 193).

Osmanlı'da kadınların yaşam biçimleri üzerindeki sınırlamalar üzerinden bir değerlendirme yapılacak olursa köylü kadınların kentli kadınlara göre daha avantajlı olduğunu söylemek mümkündür. Saray yaşamı hariç, Müslüman Türk kadınlarının gündelik yaşamlarındaki farkları ortaya koyan ana unsur, kent ve köy yaşamının kendine özgü yapısı ve bunun kadınların yaşam biçimlerini şekillendirmesidir. Feodal düzenin hem fetih hem de üretim için kas gücüne duyduğu ihtiyaç, bu düzeni koruma ve üretici sınıfı temsil eden erkek karşısında kadının, tüketim toplumunun bir ögesi olarak görülmesine neden olmuştur. Dolayısıyla tüketici kesimi temsil eden kentli kadının, bir düzen içinde tutulabilmesi amacı kadınların giyim kuşamından gidilecek mekânlara kadar bir takım kısıtlamaları getirmiştir. Bunun yanı sıra, kentli Müslüman Türk kadınlarının çarşı ve pazarlarda satış yaparak para kazandıklarını ifade etmek gerekir. Bu kapsamda, ekonomik temeli tarıma dayanan Osmanlı toplumunda toprağa dayalı üretim gerçekleştiren ve bahçe ürünlerini satan kadınların yanı sıra, ilki Hürrem Sultan'ın desteği ile İstanbul'da kurulan avrat pazarında kadınlar elindekileri satarak geçimlerini sağlamışlardır. Beyazıt Camii çevresinde ağırlıklı olarak kâğıt, parfüm ve kuyumculardan oluşan dükkânlar, kadınlar tarafından işletilmiştir. İpekçilik, kumaş ticareti, hamam işletmeciliği, köle ticareti ile meşgul olan kadınların da olduğu görülmektedir (Ünal, 2020, s. 247-251).

Osmanlı sarayında yaşayan farklı etnik kökenlere sahip kadınların, maaş ve ödenekler aracılığıyla ekonomik bağımsızlık kazandıklarını ve bu sayede Osmanlı toplumunda Türk kadınlarına göre daha azınlıkta bir grup oluşturduklarını belirtmek gerekir. Bu durum, Osmanlı sarayının çok kültürlü yapısının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Saray, farklı etnik gruplardan kadınların hizmet verdiği ve bu kadınların saray içinde belirli sosyal ve ekonomik statüler elde ettiği bir ortamı temsil eder. Ancak bu kadınlar, genellikle sadece sarayın içinde özgürlük ve bağımsızlık kazanabilmişlerdir; dış dünya ile ilişkileri ve etkileşimleri sınırlı kalmıştır. Bu durum, Osmanlı İmparatorluğu'nun sosyal yapısının bir parçası olan saray kültürü ve kadınların sosyal konumları üzerine bir bakış açısı sunar. Saraydaki kadınların ekonomik bağımsızlıklarının, genel olarak Osmanlı toplumu içindeki kadınların statüsüne kıyasla farklılık gösterdiği ve etnik kökenlerinin bu bağlamda bir rol oynadığı anlaşılır (Oktar, 1998, s. 19).

15. yüzyılın ortalarından itibaren devletin yapısında meydana gelen değişimle ümmetçilik anlayışı devlette benimsenmiştir (Belen, 2001b, s. 36). Türklerin ümmet anlayışını benimsemeleri, töre ve geleneklerin birbirine tesir etmesine ve şeriat hükümlerine göre sistemin yeniden belirlenmesine yol açmıştır. Bu durum kadınların var olan haklarında bir takım kısıtlamalara neden olmuştur (İnan, 2020b, s. 165). Bunun yanı sıra, 16. yüzyıldan itibaren etkileri görülen Batılı tüccar ve yabancı devlet görevlilerinin İstanbul'da yaşamasıyla birlikte başkentte getirdikleri Batı modası varlıklı Müslüman ailelerin de dikkatini çekmiştir. Osmanlı İmparatorluğu'nda Batı kültürü ve modasının etkilerinin nasıl kısıtlandığını ve sıkı düzenlemelerle kontrol altına alındığını gösteren fermanlar bulunmaktadır. III. Osman döneminde kalın siyah peçe kullanmayan kadının sokağa çıkması yasaklandığı gibi Saray kadınları dışındaki kadınların da sandala binmesine izin verilmemiştir. Saray kadınları dışındaki kadınların sandala binmelerinin yasaklanması, sosyal sınıf farklılıklarını ve saray ile halk arasındaki ayrımı gösteren bir uygulamadır (Şemşek, 2020, s. 196).

Osmanlı toplumunda Müslüman kadınların görünürlüğüne getirilen kısıtlamalar, özellikle mekânsal sınırlamalarla belirginleşmiştir. Toplumdaki karşıt cinsler arasındaki sosyal ilişkilerin kontrol altında tutulduğu bir ortamda, kadınlar ile erkekler için ayrı dünyalar oluşturulmuştur. Devlet tarafından belirlenen kurallarla kadınların gidebileceği yerler, gezebileceği alanlar, hangi araçlara binebileceği, araçların hangi bölümlerinde oturabileceği, nerede alışveriş yapabileceği ve hangi camilerde ibadet edebileceği düzenlenmiştir. Örneğin, Sultan II. Selim dönemine ait 1573 tarihli bir ferman, kadınların kaymakçı dükkânlarına girmelerini yasaklamıştır. III. Selim'e ait 9 Eylül 1790 tarihli fermanla ise kadınların erkeklerle birlikte kayığa binmeleri yasaklanmıştır. II. Mahmut döneminde ise kadınların mesire alanlarında dolaşmaları yasaklanmıştır. Bu fermanlar, Osmanlı İmparatorluğu'nda kadınların yaşamlarına yönelik mekânsal kısıtlamaların somut örneklerini

sunmaktadır. Kadınların kamusal alanda görünürlüklerinin sınırlanması, toplumsal normların ve ahlaki değerlerin korunması adına alınan tedbirler olarak değerlendirilebilir. (Yılmaz&Aksın, 2022, s. 1268-1269). Bu kapsamda, Osmanlı-Türk konutlarının başlıca özelliği pencere kafesleri ya da yüksek duvarlarla çevrili mekânlar olarak göze çarpmaktadır. Ancak Tanzimat'tan sonra evlerde balkona rastlanmaya başlanmış ve bu da Batı taklitçiliği nedeniyle muhafazakârlar tarafından tepkiyle karşılanmıştır (Çakır, 2016, s. 226-227).

Osmanlı'daki Müslüman kadınların özel ve kamusal alandaki yaşam biçimlerini belirleyen unsurların başında dönemin din görevlilerinin yasa ile pratiklerindeki uygulamalarının da etkili olduğunu ifade etmek gerekir. 17. yüzyılda etki gücünün kuvvetli olduğu ve sonraki yüzyıllarda da muhafazakâr kesimde düşünsel ve biçimsel etkilerinin devam ettiği ve adını Kadızade Mehmed'den (öl.1635) alan Kadızadeliler hareketi, Sünni İslam inancının katı yorumu olarak tanımlanabilir. Bu anlayış, IV. Murad (1623-1640), IV. Mehmed (1648-1687) gibi padişahlarca amaçlarına uygun düştüğünde, siyasi istikballeri için de korunup kollanmıştır. Bunun çoğunlukla, siyasi muhalefeti bastırmak üzerine şekillendiği ve siyasi egemen gücün, dini söylem ve uygulayıcılarıyla organik bir bağı olduğu görülmektedir. İstanbul ve çevresinde daha çok etkili olan Kadızadelilerin, kadınların borç alma, verme, doğum yaptırma (ebe) ve ölü yıkama gibi zaruri durumlar dışında evlerinde kalmaları hatta düğüne, hamama, hasta ziyaretine dahi gitmemeleri yönündeki katı İslam yorumları, fermanların içeriklerinde ve muhafazakâr zihniyetin de şekillenmesinde etkili olmuştur (Zilfi, 2020, s. 50-68).

Osmanlı aile hukukuna bakıldığında genel esasları itibarıyla özel hayat alanında şeri hukukun uygulandığı görülür. Hanefi mezhebinin esas alındığı bu hukuk düzeninde küçük yaşta çocuklar, velileri tarafından evlendirilebildikleri (Tonga, 2017, s. 57) gibi buluğa eren kız çocukları, veli izni olmadan da evlenme hakkına sahiptir. Hanefi hukukçulardan İmam Muhammed ise, buluğa eren kızın kendi rızasına ilaveten velisinin iznini de şart koşturmuştur. Osmanlı Devleti'nde 1544'ten itibaren İmam Muhammed'in görüşünü ve zamanın ihtiyaçlarını da göz önünde bulunduran kadılar, veli iznine dayanmayan nikâhtan men edilmişlerdir. Evlilikte karşılıklı rıza esastır. Bunun ihlal edilmesi durumunda şikâyet olursa, kadı evliliği feshederdi. Ancak, "Kızı kendi haline bırakırsan ya davulcuya varır ya zurnacıya" düşüncesiyle kızların eş seçimine büyük ölçüde müdahale edildiği görülmektedir (Kurt, 2013b, s. 33-34).

Kimi zaman aileler, küçük yaşta kız çocuklarını gelir elde etmek için yaşça büyük erkeklerle evlendirmişlerdir. Zira İslam hukuku, nikâhta taraflar için bir yaş sınırlaması getirmemiştir (Tonga, 2017, s. 58). Osmanlı'da evlenme için nikâh akdinin mahkeme sicillerine kaydedilmesine dikkat edilmiştir. Ancak bu hassasiyet, İmparatorluğun her yerinde evliliklerin sicile kaydı konusunda aynı hassasiyetin gösterilip gösterilmediği kapsamlı bir araştırma konusudur. Kadı izni olmadan yapılan evliliklerin geçersiz olduğu Osmanlı'da nikâhta rıza konusu olan kadınlar buluğa ermemiş kız, buluğa ermiş kız ve dul kadın (seyyibe) şeklinde üç sınıfa ayrılmıştır. Bu ayırım, küçük yaşlardaki kızların velileri aracılığı ile nikâhlarının akdedildiğini göstermektedir (Can, 2008, s. 206).

Kız çocuklarının erken evlendirilmesi bir takım gerekçelere dayandırılmıştır. Bunlar arasında kız çocuğunun erken buluğa ermesi ile onları gayri meşru cinsel ilişkilerden korumak, babanın ölümü durumunda kız çocuğuna güvence sağlamak ya da bir çocuğun masrafindan kurtulmak gibi gerekçelerle açıklanmıştır. Buradaki en önemli husus, İslam ve Osmanlı hukukunda "çocuk" kavramından ne anlaşıldığıdır. Resmi mezhebin görüşleri doğrultusunda Osmanlı hukukuna göre kız ya da erkek çocuk baliğ olduğu anda artık çocuk değildir. Bu durumda kızlarda buluğda alt yaş sınırı 9, üst yaş sınırı 15, erkeklerde ise bu aralık en alt yaş sınırı 12, en üst yaş sınırı kızlardaki gibi 15 yaş kabul edilmiştir (Akyılmaz, 2019, s. 154-157).

Osmanlı döneminde tartışma konusu olan bir diğer mesele çok eşlilik, yani erkeğin aynı anda birden fazla kadınla evlenmesidir. İslam hukuku, belirli şartlar ve gerekçeler çerçevesinde çok eşliliği mubah kılmış ve bunu dört kadın ile sınırlamıştır. Ancak bu durum, her erkeğin keyfi olarak kullanabileceği mutlak bir hak değildir. Bu uygulama daha önce Cahiliye Arap toplumunda mevcut olan ve sınırsızca uygulanan bir pratikken, İslam'ın getirdiği düzenlemelerle çok eşlilik, belirli koşullar altında uygulanabilen bir hukuki düzenlemeye dönüşmüştür. Bu bağlamda, Osmanlı İmparatorluğu'nda da çok eşlilik konusu hem İslam hukuku çerçevesinde hem de toplumsal normlar açısından önemli bir tartışma konusu olmuştur. İslam'ın getirdiği sınırlamalar ve koşullar, Osmanlı toplumunda çok eşliliğin nasıl algılandığı ve uygulandığı konularında belirleyici olmuştur (Yılmaz, 2019, s. 559-561). Dolayısıyla çok kadınla evlilik dini olmaktan ziyade sosyal ve kültürel kodlarla ilgili bir gerçekliktir. Osmanlı belgelerinden anlaşıldığı kadarıyla çok eşlilik daha çok ekonomik ve sosyal statüsü düşük kadınlar arasında görünmektedir (Kurt, 1999a, s. 207).

Osmanlı'da evlenme kadar boşanma da İslam hukukuna göre belirlenmiştir. İslam hukukuna göre prensip olarak boşanma erkeğe aittir. Erkeğin tek taraflı iradesiyle karısından boşandığını yalnızca söz ile bildirmesi yeterlidir. Durumun mahkemeye kaydedtirilmesi hukuken şart koşulmamıştır. Ancak, mahkeme sicillerinde çok sayıda boşanma belgesi, Osmanlı toplumunda boşanmaların çoğunun kayda geçirildiğini göstermektedir (Mayader, 2007, s. 300-301). İslam hukukunda kadının da boşanma hakkı vardır. Boşanma, çocuk sahibi olamama, sorumlulukların yerine getirilmemesi, anlaşmazlık, zina, rızasız yapılan evlilik gibi nedenlerle gerçekleşmiştir.

Erkeğin karısını boşaması halinde kadının ve (varsa) çocuğun geçimini temin etmek erkeğin görevi sayılmıştır. (Kars, 2022, s. 1711).

Tüm bu değerlendirmeler doğrultusunda, Osmanlı saray ve kent kadını ile köylü kadının yaşam biçimi, toplumsal konumu, mekânsal sınırlılıkları ve kamusal alandaki hareket alanları arasında belirgin farklılıklar olduğu söylenebilir. Osmanlı'daki Müslüman kadınların özel ve kamusal alandaki yaşamlarını şekillendiren başlıca unsurlardan biri, din görevlilerinin yasal düzenlemelerle birlikte uygulamaya koyduğu dini pratiklerdir. Buna ek olarak, Sünni İslam inancının katı yorumları, kent-kır ayırımı, toplumsal yapının dönüşümüne ve kadın kimliğinin muhafazakâr bir zeminde yeniden tanımlanmasına neden olmuştur. Bu anlayış, özellikle Tanzimat döneminde, gölgede bırakılan ve ev içi alanla sınırlandırılan Müslüman-Türk kadın kimliğinin bir yansıması olarak görünürlük kazanmıştır. Bu süreçte Batı menşeli yayınların ve kentli azınlık aydınlarının etkisinin de göz ardı edilmemesi gerekmektedir."

2.1. Tanzimat Döneminde Türk Kadını (1839-1876)

Tanzimat dönemi düşünsel, siyasi ve toplumsal ıslahat hareketlerinin başladığı bir dönem olmakla birlikte Osmanlı cemiyeti içinde düşünsel farklılık ve gelişmelerinde olduğu gözlemlenmektedir. (İnan, 2022c, s. 334). Bu kapsamda, 1839'da Gülhane Hatt-ı Hümayunun yayımlanmasıyla başlayan Tanzimat dönemi, Osmanlı aydınlarının Batı uygarlığına yönelişlerine de denk gelmiştir. İlk özel Türkçe gazete olan Tercüman-ı Ahval'de (1860) Türk halkının evlilik içi ilişkileri anlatılmış ve bazı din adamlarının alaycı bir üslupla ele alındığı Şinasi'nin, Şair Evlenmesi adlı küçük piyesi yayımlanmıştır. Sonrasında Şinasi'nin çıkardığı (1862) Tasvir-i Efkar gazetesinde Namık Kemal'in, kadınların eğitime ilişkin makalesi yayımlanmıştır. Namık Kemal'in yönetimindeki İbret, Tanzimat döneminde yine kadın sorunlarına eğilen en etkili gazete olarak kabul edilebilir. Namık Kemal, yazılarında Osmanlı ailesinde kadının ezilmesine karşı çıkmıştır (Caporal, 1999, s. 59-60). Tanzimat döneminde, devlet ve sosyal kurumlara yeni bir düzen getirme anlayışı aile ve kadını da etkilemiştir.

1800'lerin ortalarından başlayan ve yeni Türk edebiyatı olarak adlandırılan dönemde, kadınların yazar, karakter ve okuyucu olarak konumları genellikle erkek bakış açısına göre şekillenmiştir. Bu durum, sosyal hayatta kadınların "erkeğe göre bir kadınlık" durumunu ortaya çıkarmıştır. Ancak zamanla kadınlar, önce okuyucu olarak başladıkları edebi yolculuklarında kalemlerine sarılarak kendilerini ifade etmeye ve yazmaya karar vermişlerdir. Bu süreçte, ilk kadın romancı olarak kabul edilen Fatma Aliye Hanım'ın öncülüğünde birçok kadın yazar ortaya çıkmıştır. Halide Nusret, Zafer Hanım, Makbule Leman, Emine Semiye, Suat Derviş, İhsan Raif, Güzide Sabri, Yaşar Nezihe, Şükûfe Nihal, Şair Niğar Hanım, Müfide Ferit, Nezihe Muhittin gibi isimler de bu edebi harekete katılan önemli yazarlardır. Bu dönemde kadın yazarlar, edebi eserlerinde genellikle kadınların yaşadığı toplumsal sorunları, aile içi ilişkileri, eğitim ve özgürlük mücadelelerini işlemişlerdir. (Argunşah, 2016, s. 10-12).

1860'lardan sonra başlayan ve sosyal konulara değinen yeni edebiyatın yazarları kadın meselesine eğilmişlerdir. Doğu ve Batı dünyasının kadına bakışına yönelik karşılaştırmalı eserler kaleme alan dönemin aydınları, gelecek nesillerin yetiştiricisi durumundaki kadınlardan dinin ve geleneğin değerlerini kaybetmeden bilgi sahibi olmalarını beklemişlerdir. 1860'larda başlayan özel Türk gazeteciliğinde kadınlarla ilgili ek sayılar çıkartılmıştır. 1895'ten itibaren kadınlar tarafından Hanımlara Mahsus Gazete çıkartılmıştır (Uğurcan, 1999, s. 990-991). Osmanlı toplumunda kadınların büyük bir kısmının ekonomik olarak eşlerine bağımlı olmaları, kadın haklarının üst sınıf kadınlarca dile getirilmesine yol açmıştır. Osmanlı kadınlarını destekleyen ancak söylemin ve pratiğin sınırlarını belirleyen aydın erkekler, kadının eğitimini, eş, annelik ve milliyetçi öğelerle sınırlamışlardır (Berktaş, 2018, s. 90-94).

Tanzimat döneminde yayın hayatında kadınlara yönelik yeni söylemler Osmanlı Devleti'nin siyasi uygulamalarına da yansımıştır. 1858'de çıkartılan yeni arazi kanununa göre artık kız çocukları da hak sahibidir. Asıl değişiklik eğitim sahasında gerçekleşmiştir. Tanzimat'a kadar sadece sıbyan mektebine gönderilen kız çocukları için 1842'de Tıbbiye Mektebi'nde ebelik kursları açılmış, bunu 1858'de ilk kız rüştiyesi ve 1869'da İstanbul'da ilk kız sanayi okulunun açılması takip etmiştir. Kızlar için açılan ortaokullar beraberinde kadın öğretmen ihtiyacını doğurmuş ve 1870'de Darü'l-muallimat açılmıştır (Denman, 2018, s. 37). Kız öğretmen okulları, kız rüştiyeleri ve sıbyan mekteplerine kadın öğretmenler yetiştirmiştir. Bu gelişmeler, kadınların ilk kez kamusal alanda çalışabilmesine imkân vermiştir (Güven, 2012, s. 124). 1897 yılında kadınlar ücretli işçi olarak çalışmaya başlamıştır. Tüm bu yasal ve kurumsal gelişmeler, İstanbul, Selanik gibi büyük kentlerde, kadınların evin dışına çıkmalarına imkân tanımıştır (Gökçimen, 2008, s. 11).

Tanzimat döneminde eksikliği hissedilen bir diğer konu da Medeni Kanunun hazırlanmasıdır. Neticede Ahmet Cevdet Paşa önderliğindeki komisyon, 1868-1876 yılları arasında çalışarak Mecelle-i Ahkâm-ı Adliye adı verilen Medeni Kanun ve Borçlar Kanunu'nu düzenlemiştir. Ancak, 1851 madde ve 16 kitaptan oluşan söz konusu kanun; kişiler hukuku, aile hukuku, vakıf, miras hukuku ile ilgili hükümleri bünyesinde barındırmamıştır (Ateş, 2015, s. 54-55). İçinde borçlar, eşya ve usul hukukuna uygun hükümler mevcuttur. Hükümlerin çoğu borçlar hukukuna ilişkin, daha az bir kısmı da eşya ve usul hukukuna aittir (Karahasanoğlu, 2011, s.104). Bir

başka ifadeyle ülkedeki medenî kanun boşluğunu doldurmak amacıyla yola çıkan Mecellede, borçlar hukuku ağırlık kazanmış ve esaslar yalnız Hanefi hukuku ilkelerine göre belirlenmiştir. Bu nedenle Mecelle, gerçek anlamda medenî yasa kapsamında değerlendirilmemiştir (Üçok vd., 2022, s. 327). Bunun nedeni, aile içi anlaşmazlıklarda yabancı devlet vatandaşlarının konsolosluk mahkemelerine, Müslüman olmayan Osmanlı tebaasının istedikleri takdirde cemaat mahkemelerine, Müslüman Osmanlı tebaasının da şer'îye mahkemelerine gitmesidir (Karahasanoglu, 2011, s. 105).

Osmanlı Devleti, içeride hukuki düzenlemelerle meşgulken Avrupa'da sosyo-ekonomik-teknolojik değişim ve dönüşüm yaşanmaktadır. Avrupa'da kilise ve gericilik sindirilmiş, faydacılık, maddecilik ve pozitivizm çerçevesinde bilim öne çıkartılmıştır. Avrupa'da görülen teknolojik uygarlık geniş ölçüde üretim ve sermaye ile meşgul olmuş, bunun yansıması olarak vapurlar, demiryolları, binalar, caddeler, fabrikalar, üniversiteler hayatın içinde yer almıştır. Bu değişim, Avrupa'daki yaşayışı, sivil idareleri, kanunların uygulanmasını etkilemiş ve özellikle amme hizmeti yapan yeni bir bürokrasinin doğmasına yol açmıştır. Tanzimat döneminde Batı uygarlığını gören Osmanlı aydınları söz konusu değişimden etkilenerek, ilerlemek anlamına gelen "terakki" kavramını kullanmaya başlamışlardır (Berkas, 2007, s. 33-35). Bu dönemde değişim devlet kurumları, hukuk düzeni, eğitim sistemi üzerinden öncelikle başlamıştır. Aynı zamanda, Avrupa devletleriyle gittikçe artan ekonomik ve siyasal ilişkilerde ülkedeki "Batılılaşma" eğilimini artırmıştır. (Özer, 2014, s. 24).

Batı uygarlığını tanıma ve anlama yönündeki eğilimler, muhafazakâr kesimde rahatsızlıklara yol açmış ve baskılar en çok Müslüman kadınlar üzerinde de etkili olmuştur. Bu baskıların başında Müslüman kadınların dış giyimi gelmektedir. Kadınların giyimleri hakkında örtünme konusundaki ilk düzenleme 1725'te çıkartılmıştır. 1819'da ise Müslüman kadınların sarı, pembe ve buna benzer renklerden başka ferace giyemeyecekleri belirtilmiştir. Hristiyan kadınlar ise siyah ve buna benzer renklerde ferace giymek durumunda kalmışlardır (Tonga, 2017, s. 60-62).

İstanbul'da ilk çarşafın ortaya çıkışı 1850'lerde gerçekleşmiştir. İlk çarşafın moda olarak yayılması, Suphi Paşa'nın Suriye Valiliği görevinden İstanbul'a dönüşünde, ailesinin çarşafıla Çamlıca'da gözükmeleriyle başlamıştır. Bu dönemde, daha önce Halep, Bağdat'tan getirilen kumaşlardan yapılan çarşafın yerini Avrupa'dan getirilen kumaşlar almış ve bu yeni malzemeler dönemin moda etkisiyle çeşitli şekillerde kullanılmıştır (Bulut, 2013, s. 319). Çarşafa yönelik bir takım uygulamaların II. Abdülhamit (1876-1909) döneminde devam ettiği görülmektedir. Bu dönemde süslü feraceler yasaklanarak yerine çarşaf giyme zorunluluğu getirilmiştir. Ancak, bazı erkeklerin hırsızlık yapma gayesiyle çarşafı kullanmaları ve padişahın kendini risk altında hissetmesi gibi gerekçelerle çarşaf giymek de yasaklanmıştır (Bostancı, 2021, s. 344).

Batılı giyim tarzının Osmanlı Müslüman kadınlar arasında yayılması, o dönemde geleneksel çevreler tarafından müsriflik olarak değerlendirilmiş ve eleştirilmiştir. Yüksek kesimde, lüks tüketim malları yanında pahalı kumaşlar ve başta Paris olmak üzere belli başlı moda merkezlerinden gelen kıyafetler popüler hale gelmiştir. Ancak bu durum Ahmet Cevdet Paşa gibi ilmiye sınıfı mensupları gibi bazı entelektüel kesimlerce eleştirilmiştir (Turan, 2005, s. 261).

Kadınların hayatlarını kısıtlayan düzenlemelere rağmen Tanzimat döneminde Osmanlı aydını düşünsel bir değişimin içine de girmiştir. O dönemde açılan modern okullardan mezun olanların yabancı dil bilmeleri, Batı'nın teknik, idari, askeri ve eğitim açısından model alınması değişimi ortaya koyan koşullar arasında sıralanabilir. Bu maksatla açılan ve programları geliştirilen Harbiye, Mülkiye ve Askeri Tıbbiye okullarının mezunları Osmanlı düşün hayatına yön veren aydın bir kadro olarak çıkmıştır (Mardin, 2020, s. 20).

2.2. II. Meşrutiyet Döneminde Türk Kadını

1910'lu yıllarda dünya çapında feminist hareketin güç kazandığı bir döneme denk gelen Türkiye'de de kadınların özgürlükleri doğrultusunda önemli adımlar atılmıştır. II. Meşrutiyet'in ilanı sonrasında "yeni kadın" anlayışı ortaya çıkmış ve bu dönemin önemli bir kanıtı olarak kadınlar üzerine yazılan eserlerin artması gösterilebilir. Hürriyet, eşitlik, adalet gibi ilkeler Osmanlı coğrafyasında kadın sorununu gündeme taşımış ve kadının toplumsallaşması ile kadın-erkek eşitliği kavramları II. Meşrutiyet döneminin temel konularından biri haline gelmiştir (Toprak, 2019, s. 48).

Bu dönemde belirli sınırlar içinde çizilen "yeni kadın" anlayışı, kadını çalışkan, kuvvetli, erkeğinin yanında duran, maneviyatı yüksek, ölçülü ve ahlaklı biri olarak tanımlamıştır (Kaymaz, 2009, s. 69). Ayrıca II. Abdülhamid döneminde İstanbul'daki kadınların tercih ettiği giyim tarzları da dikkat çekicidir. Örneğin, Osman Hamdi Bey'in eserlerinde görüldüğü gibi, 1887 tarihli "*Gezintide Kadınlar*" tablosunda kadınlar renkli ve süslü feraceler ile ince yaşmaklar takarken, 1906 tarihli "*Mimozalı Kadın*" tablosunda Avrupai tarzdaki giyim üstüne çarşaf ve siyah peçe ile resmedilmiştir. Bu resimler, dönemin kadın giyimindeki değişimleri ve sınırlamaları gözler önüne sermektedir. (Argit, 2015, s.261).

Ev içinde anne ve eş rolleriyle sınırlandırılmış olan Osmanlı Müslüman kadınının, II. Meşrutiyet'in ilanı ile toplumsal yaşamındaki konumuna farklı bir statü kazandırılmasındaki en büyük vasıta basın aracılığı ile gerçekleşmiştir (Çakır, 2016, s. 59). İslam dünyasındaki kadınların durumu, genellikle erkek seçkinlerden oluşan reformcuların tartışma konularından biri olmuştur. Bu tartışmalar eğitim, cinsiyet ayrımı, örtünme ve çok eşlilik üzerinedir. İlerlemeyi hedef alan gündem ise İslam'ın çağdaşlıkla olan uyum sorunudur. (Kandiyoti, 2019, s. 95).

Bu süreçte İstanbul ve Selanik gibi önemli şehirlerde çıkan kadın dergileri, kadınların görüşlerini ifade etmeleri için önemli platformlar olmuştur. Örneğin, Kadın, Mehasin, Kadın Bahçesi, Kadınlar Dünyası, Kadın Hayatı, Kadınlar Duygusu, Kadın Kalbi gibi dergiler bu dönemde yayımlanmıştır. Bu dergiler aracılığıyla kadınlar, kendi deneyimlerini, düşüncelerini ve taleplerini kamuoyuna duyurmaya çalışmışlardır. Nigar Hanım, Kadınlık dergisinin yayımcısı olarak ön plana çıkmış; Feriha Kâmrân, Osmanlı Kadınlar Âlemi dergisinin başyazarı olarak etkili bir rol oynamış; Ulviye Mevân da Kadınlar Dünyası dergisinin başyazarlarından biri olarak tanınmıştır. Bu kadınlar, dergiler aracılığıyla kadınların toplumdaki yerini, haklarını ve özgürlüklerini tartışmış ve bu konularda bilinçlenmelerine katkıda bulunmuşlardır (Caporal, 1999, s.81).

Bu dönemde ortaya çıkan düşünce akımlarından biri olan İslamcılık, Batı'nın tekniğini almayı ancak manevi olarak çöküntü halinde olan Batı dünyasının kültürel anlamda etkisinde kalmamayı savunmuştur. İslam birliğini bozuyor düşüncesiyle de her türlü ulusçu harekete doyasıyla Türkçülüğe de karşı çıkan İslamcılar, kadınların örtünmesini, çok eşliliği savunurken tiyatronun ahlaksızlık, çıplak modele bakarak resim ve heykel yapmanın günah olduğu gerekçesiyle bu tip sanat dallarına da sıcak bakmamışlardır (Hilav, 2002, s. 384).

İslamcı bir çizgide bulunan Şemsettin (Günaltay) Bey, “*Terakkimize Mani Olan İslamiyet Değil Bize Öğretilen Müslümanlıktır*” başlıklı makalesinde Müslümanların geri kalmalarını ilimden nasibini almamış derviş, ulema, mürşit kılığına bürünmüş insanların cehaletlerine bağlamıştır (Kara, 2022, s. 244). İlerlemek için Müslüman kadınların eğitim görmesi gerektiğini savunan Şemsettin (Günaltay) Bey, iyi nesillerin yetişmesini kadınların iyi eğitilmesine bağlamıştır (Çetinkaya, 2007, s. 77).

İslamcılarının tam karşısında duran Batıcılar için çağdaşlaşmanın önündeki engel dini taassuptur. Onlara göre kadınlar istedikleri gibi giyinebilmeli, okullara gidebilmeli, görücü usulüyle evliliğe son verilmeli, tembellik yuvası olarak görülen tekke, zaviyeler ve medreseler kapatılmalıdır. Ancak bu anlayıştaki Batıcılar dahi Osmanlı Devleti'nin ve Osmanlı lisanının devamından yana tavır almayı da ihmal etmemişlerdir (Safa, 2020, s. 51-52).

Bu dönemde etkisi giderek artan İttihat ve Terakki Cemiyeti (İTC), kendi adını alan bir kadınlar şubesi oluşturmuştur (Kaplan, 1998, s. 44). Bu şubenin en önemli siması Ahmed Rıza Bey'in kız kardeşi Selma Rıza'dır. Kendisinin önceliği kadınların eğitimidir. Kadınların kamu alanında yer almasını isteyen Selma Rıza, kadınlar üzerindeki tüm yasakların da kaldırılmasından yanadır. Eğitici konferansların verilmesine ön ayak olan İttihat Terakki'nin bu kapsamdaki çalışmalarına Emine Semiye Hanım da katılmıştır. İTC, kadının geleneksel rolünden çıkartılarak toplumsallaştırılmasını savunmuş ve politikalarını aile kurumu üzerine geliştirmiştir. İttihatçıların liderliğinde, millî aile fikri ortaya konmuş ve bu çerçevede kadınların toplum içindeki rolü yeniden tanımlanmıştır (Çelik, 2020, s. 16-18). Evlilik olgusu, dini bir müessese olmaktan çıkarılmış, ailenin biçimlendirilmesi, kültürün bir parçası ve millî kültürün yükseltilmesi üzerine inşa edilmiştir. Bu bağlamda, İttihatçıların Ziya Gökalp'in mimarı olduğu millî aile fikrini savundukları görülmektedir. İttihatçılara göre devrimin başarısı, sosyal devrimlerle beraber ailenin yeniden düzenlenmesi ile ilişkilendirilmiştir. İttihatçıların aile ve kadına yönelik politikaları, Osmanlı kadın hareketlerinin de temellerini oluşturmuştur (Özkiraz&Arslanel, 2011, s. 4).

Fikri tartışmaların en yoğun yaşandığı bu dönemde Balkan Savaşı çıkmış ve Türk kadını desteğini cephe gerisinde de göstermiştir. Bu bağlamda, Osmanlı Hilal-i Ahmer Cemiyeti'nin Kadınlar Şubesi açılmış ve Ahmet Cevdet Paşa'nın kızı Fatma Aliye Hanım, Prenses Nimet Hanım gibi önde gelen devlet ricali ile saraylı hanımlarda bu dönemde rol almışlardır. Balkan Savaşı'nda yaralanan askerlerin bakımlarından Türk kadın hemşireler sorumlu tutulmuştur. Böylelikle hemşireliğin, Türk kadınları için bir meslek olarak ele alınması da ilk defa Balkan Savaşı'nda gündeme gelmiştir (Türkmen, 2004, s. 492-493). Ülkenin içine düştüğü zor şartlar karşısında İslamcı çizgide olan Fatma Aliye, Türk kimliği ile öne çıkan Halide Edip ve Batıcı yaklaşımlarıyla tanınan Nigar Bint-i Osman Hanım gibi farklı fikir akımlarının savunucularının bir araya gelmesi konferansların en dikkat çekici yanındır (Kurnaz, 2012, s. 27-36).

Balkan Savaşlarının ardından Birinci Cihan Harbi'nin devam ettiği ve İttihatçıların iktidarı döneminde 1917 tarihli “Aile Hukuku Kararnamesi” ile çok eşliliğe sınırlanma getirilmiş, kızlarda evlilik yaşı 17, erkeklerde 18'e yükseltilmişse de tam olarak kadınlar lehine düzenleme yapılamamıştır. Söz konusu kararname, bir İslam ülkesinde evlenme ve boşanma ile ilgili düzenlemeler yapan ilk hukuki metin olması bakımından önemli olsa da muhafazakâr çevrelerin tepkisine yol açtığından 1919'da kaldırılmıştır (Çelik, 2020, s. 19-20). Bu tepkilerin bir devamı olarak Müslüman kadınların tiyatrodan oynamaları ya da tiyatroya gitmeleri yasaklanmıştır. Ancak İT'nin kadın politikalarındaki eksikliklerine rağmen sonrasında yargının şeyhülislamlıktan ayrılıp, Adliye Nezareti'ne bağlanması da dönemin laiklik yolunda atılan önemli adımlardan biri olmuştur (Kaplan, 1998, s. 64).

Osmanlı basınında kadınlarla ilgili yazılar kadının vazifelerinin ne olduğu, nerede başladığı ve nerede bittiği üzerine şekillenmiştir. Kâzım Sami'ye göre içtimai vazifelerde kadınlarla erkekler neredeyse bir tutulmalıdır. Kâzım Sami, kadının iffetinin erkekle bir görülmediğini ve halkın kadının iffetine büyük önem verdiğine dikkat çekmiştir. Toplumun bu tepkisi çoğunlukla kadına verilen değerin büyüklüğü ile bir tutularak açıklanmak istenmiştir. Kadına verilen hürmeten dolayı hürriyetinin kısıtlanması fikrine katılmayan Kâzım Sami'ye göre kamusal alanda, okullarda, ticari hayatta kadın yer almalıdır. Ona göre hak iddiasında bulunabilmek için öncelikle vazife sahibi olmak gerektiğine vurgu yapmış ve kadının ekonomik özgürlüğüne atıfta bulunmuştur (Sami, 1918, s. 18-19).

Bu dönemde kız çocuklarına yönelik açılan mektep liselerinin müfredatları erkek çocuklarınıninki ile aynı olmakla birlikte ev idaresi, sağlık bilgisi, bîki-dikiş ve mutfak bilgisi gibi dersler de verilmekteydi. Bu okulların amacı, geleceğin yuvalarını kuracak ve çocuk yetiştirecek olan kadınları dindar, ahlaklı ve vatanperver olarak yetiştirmektir (Nejat, 1918, s. 151-152). Ancak eğitim alanındaki olumlu gelişmelere rağmen Anadolu'nun taşra kesimlerinde kız çocuklarının okullara gitmesi pek kolay gözükmemektedir. Bu durum, dini taassubun halk üzerindeki etkisini göstermesi bakımından önemlidir. İslam dini, çağın gereksinimlerine uygun olarak tekâmülü emretmişse de toplum yaşamında kız çocukları bu emrin dışında tutulmuşlardır. Bu nedenle kadının toplumdaki konumuna ilişkin olarak dini anlamda aydınlanmaya ve hakiki din adamlarına ihtiyaç duyulması toplumun bilinçlenmesi, yaşam kalitesinin artması ve ülkenin yükselişi için gereken öncüller arasında görülmüştür (Fikret, 1925, s. 4-5).

Anadolu'nun köylerindeki durumuna da dikkat çeken Yaşar Nezihe Hanım, Meşrutiyet dönemindeki eğitim politikalarına bir eleştiri getirmiştir. Kız çocuklarının da ilkokulu okuması mecburiyetine rağmen köylerde okul nerede diyerek sitemini belirten Yazar Nezihe Hanım, toplumsal zihniyetin kadına bakışını ortaya koyması bakımından yaptığı tespitleri de önemlidir. Kadınlar Dünyası dergisinde "*Anadolu'da Hayatı Nisvan*" başlıklı yazısında "*Kadın evde ne ise sokakta, her yerde de o demektir. Mesela bir şey okusa çokbilmiş, fettan, bir şey yazsa aşifte, büyücü, bir mesirede bulunsay şıllık gibi isnata ma'ruz kalır... Kadın için söylenmek kabahat, gezmek kabahat, konuşmak kabahat*" diyerek kadının yaşam biçimin ne kadar sınırlandırılmış olduğuna dikkat çekmek istemesi dönemin toplumsal zihniyetini yansıtmaları bakımından dikkate değerdir. II. Meşrutiyetle birlikte kadınların yaşam biçimi ve eğitimi gibi sosyal görünürlüğüne yönelik olumlu gelişmeleri takdir etmiş ancak, bu rüzgârın İstanbul'a sınırlı kalmasını da sorgulamıştır. Taşrada yaşayan kadınların cehalete mahkûm edilmesini üstü örtülü olarak devlet yönetimini eleştirerek açıklamıştır (Nezihe, 1914, s. 6).

Türk kadınlarının yaşam biçimlerine, hayattaki konumlarına bakıldığında; istedikleri gibi çarşıya çıkmak, istedikleri dükkâna gitmek, istedikleri kumaştan istedikleri elbiseleri diktirmek neredeyse imkânsızdı. Çünkü alışverişler ekseriyetle erkekler tarafından yapılmaktaydı. Kadınların giyinmeleri, yemeleri, içmeleri kocalarının ya da dükkân sahibinin zevkine bağlıydı. "*Saçı uzun aklı kısa*" ya da "*elinin hamuru ile erkek işine karışma*" gibi sözleri içeren küçümseyici anlayışın, mekânsal olarak da kadınların yaşam biçimlerine de sınırlamalar getirdiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra toplumsal zihniyetin bir yansıması olarak erkek, İslam dininin kendine verdiği yetkiyi gerekçe göstererek eve ikinci bir kadın getirebilme hakkını kendinde görebilmekteydi. Bir eve gelin gelmek çoğu kadının isteğiyle olmadığı gibi gerek gördüğü durumlarda kendi isteğiyle de evden ayrılamıyordu. Okuyan kadınlarda toplumsal dayatmalarla karşılaşabiliyordu. Bu itibarla, dışarı çıkacak bir kadın örtüsüne dikkat etmeli ve saçı gözükmemeliydi. Peçesiz çıkmak kabul edilemez bir toplumsal bir gerçektir. Öğretmenlik kadına yakıştırılan bir meslek olarak toplum tarafından kabul görürken toplumun büyük bir kesimi kadınların doktor, hâkim ya da avukat olmasına pek sıcak bakmamaktaydı. Tüm bunlar Osmanlı Müslüman toplumunun dinsel gerekçeler, örf ve adetlerle sınırları belirlenmiş ve gerekçelendirilmiş kolektif zihniyetin kadına bakışının özeti olarak ifade edilebilir (Latif, 1934, s. 3-18).

Böylelikle Osmanlı Devleti, Birinci Dünya Savaşı içinde kendini bulmuş ve ekonomiden, tarıma, üretimden, ulaştırmaya kısacası her alanda tam bir tükenmişlik tablosu ile karşı karşıya kalmıştır. Savaşın cephedeki yükünü çoğunlukla Osmanlı Türk erkekleri çekerken (Aydemir, 1987a, s. 28-29) siyasi ve toplumsal değişimlerin doğal yansıması istihdamı da etkilemiştir. Dolayısıyla ülke içinde fabrikalarda ve tarlalardaki iş kollarındaki boşluğu kadınlar ve çocuklar doldurmak zorunda kalmıştır (Ahmad, 2014, s. 95).

2.3. Milli Mücadele Döneminde Türk Kadını

Milli Mücadele, bir yandan düşman işgali ve iç savaşın başladığı diğer yandan da sınırların belirsizleştiği, iki ayrı yönetimin kurulduğu farklı siyasal rejim anlayışının birbiriyle mücadele ettiği bir dönem olarak tanımlanabilir (Demirel, 2020, s. 45). Bu dönemde Anadolu parçalanmak tehlikesiyle karşı karşıya kaldığından Mustafa Kemal Paşa, temeli Anadolu Türklüğü olan milli bir devlet olma yolunda Milli Mücadele'ye liderlik etmiştir (Atay, 2021a, s. 39).

1919 Türkiye'sinde şartlar değiştiğinden bundan sonrası için Osmanlılık davası gütmemek ve halifelikten vaz geçmek gerekmemekteydi. Yeni devleti kurmak için bazı siyasi değişiklikleri yapmak dış koşullardan dolayı da gerekli olmuştu. Yeni devletin inşası yeni kimlik koşullarına bağlı olarak şekillenmek durumundaydı. Ancak iç

siyasette eskiyle yeni çatışması bir yandan devam ederken Cumhuriyet, siyasal tercihini Milliyetçilik ve Batıcılık üzerine yapmayı tercih etmiştir (Kaçmazoğlu, 2012, s. 15).

İrkçı ve gelenekçi olmayan, Batı kültür ve medeniyetinden yana olan Türkçüler, Mustafa Kemal Paşa ile iş birliği etmişlerdi. Mustafa Kemal Paşa liderliğinde yapılanları, pek çokları uygun görmemişlerse de onun daha doğrusunu yapacağı fikrine bağlanmışlardı. Pek azı ise yapılanları anlayarak ve ona inanarak yürümüşlerdi. Bu noktada Mustafa Kemal Paşa'nın ilk amacı Türk milletinin kendine olan güvenini sağlamak, onu medeniyetçe ve kültürce bir Batı toplumu haline getirmektir. Bunun olması için laiklik esas alınarak bilimin ışığında ilerlemek ve eğitimde birliği sağlamak gerekiyordu (Atay, 2022b, s. 75-76). Şunu da belirtmek gerekir ki Mustafa Kemal Paşa için din kutsal olduğu gibi bireysel imana bağlıydı. Mustafa Kemal Paşa'ya göre din, siyasi amaçlar için istismar edilmemeliydi ve o ilkeyi Türkiye devletinin başlıca prensibi olarak görmekteydi (İnan, 2022c, s. 354).

Milli Mücadele döneminde Türk kadınları düşman işgaline karşı erkeklerle birlikte hareket etmişlerdi. Yunan birliklerinin İzmir'i işgalinden sonra 23 Mayıs 1919'da İstanbul'da düzenlenen Sultanahmet Mitinginde Halide Edip, ateşli bir konuşma yaparak halkı işgalle karşı direnmeye davet etmişti. 1919 Eylül'ünde Sivas Valisi Reşat Bey'in eşi Melek Hanım, Sivas'ta Kadınları Müdafaa-i Vatan Cemiyeti'ni kurmuş ve Anadolu'nun birçok şehrinde cemiyetin şubeleri açılmıştı (Kuzgun, 2021, s. 375). Bu çabalar, Mustafa Kemal Paşa'nın milli birliği ve vatanın bütünlüğü fikri ile uyumlu olup Türk kadınının hizmetlerini göstermesi açısından da önemlidir (İnan, 2020b: 41). Bu dönemde “*Asri Kadınlar Cemiyeti, İstihlâs-ı Milli Kadınlar Cemiyeti, Hilâl-i Ahmer Hanımlar Merkezi, Müdafaa-i Hukuk Hanımlar Cemiyeti*” gibi kurulan birçok kadın derneği vatan savunmasında yer almıştır (Emlek, 2017, s. 82-89).

Milli Mücadele'nin meşru temellere oturtulması ve dünya kamuoyunda Türk milletinin haklılığının doğru anlaşılması için sivil örgütlerin gerçekleştirdikleri protesto mitinglerin önemini bilen Mustafa Kemal Paşa, güçlü bir kamuoyu oluşturmak gayesiyle Müdafaa-i Hukuk örgütlerinin aracılığıyla bu tür çabaların desteklenmesini isteyen genelgeler yayınlamıştır. Nitekim 29 Mayıs 1919'da Havza'da iken mitingler yapılmasını ve işgallerin protesto edilmesi istemiştir. Erzurum Kongresi'nin devam ettiği günlerde Merkez Öğretmen Okulu Müdürü Faika Hakkı Hanım'ın girişiminde Erzurumlu kadınlar, işgallere karşı tepki göstermiş ve güçlü bir kamuoyu oluşturarak seslerini ABD Senatosu'na kadar duyurmuşlardır. Türk kadınlarının işgallere karşı bilinen ilk kapsamlı toplu hareketi Erzurum'da Müdafaa-i Hukuk faaliyetleri içinde Erzurumlu kadınlarca 29 Kasım 1919 tarihinde gerçekleşmiştir. 13 Ocak 1920 tarihinde İstanbul'da Sultanahmet Meydanı'nda konuşma yapan Muallimler Cemiyeti Başkanı Nakiye (Elgün) Hanım heyecanlı bir konuşma yapmıştır. Dolayısıyla Türk kadınları vatan savunmasında ne istenmişse onu yapmayı kendine vazife bilmiştir (Kırkpınar, 2001, s. 105).

Vatan savunmasında öne çıkan Türk kadınları arasında Bilecik'in Beypınar köyünden Ayşe Kadın, Kastamonu'daki Halime Çavuş, Gördesli Makbule, Kılavuz Hatice, Tayyar Rahime'den söz edilebilir. Bunun yanı sıra, ordunun silahlarını sırtında ve kağnisinde taşıyan Türk köylü kadını bağımsızlık savaşının bir sembolü olmuştur. İşte böyle bir ortamda Türk kadınları adına Ankara'da Ulus meydanında bir anıt yapılmıştır (İnan, 2020a, s. 4-5). Birçok Türk kadınının vatan savunmasında görev alması yeni Türkiye'nin sanat hayatında da kendini göstermiştir. Bunlardan en önemlisi sırtında top mermisi taşıyan kadın figüründe cisimleşen Kara Fatma'dır. Her ne kadar Kara Fatma olarak bahsedilen asker kadınlar bizzat erkeklerle birlikte silahlı mücadeleye katılmış olsalar da simgesel temsilleri annelik vazifesinin dışında düşünülmüştür. Vatanın fedakâr annelerinin, milliyetçi heykellerde temsili belki de bu nedenle mermi taşıyan köylü kadın figürüyle sınırlı kalmıştır (Parmaksız, 2017, s. 19-20).

Tüm çabalara rağmen, çalışma hayatında yer alan Türk kadının, toplumsal zihniyetteki konumunun ve bunun iz düşümlerinin yaşamdaki karşılığının pek parlak olduğu söylenemez. Mesela, Türkiye Muallimler Birliği, Türkiye Muallime ve Muallimler Dernekleri Birliği adıyla 7 Mayıs 1921 tarihinde Ankara merkezli olarak teşkil edilmiş olan dernek, 17 Haziran 1921'de Ankara'da bir kongre düzenlemiştir (Pustu, 2019, s. 56-57). Kongreye katılmış olan kadın öğretmenler, erkek öğretmenlerden ayrı bir yere oturtulmuştur. Toplantıdan bir gün sonra Meclis'teki muhafazakârlar, kadınlarla erkeklerin bir arada toplanmasından duydukları rahatsızlığı Mustafa Kemal Paşa'ya bildirmişlerdir. Mustafa Kemal Paşa, Mazhar Müfit'i yanına çağırdıktan sonra kadın öğretmenlerin ayrı oturtulmasına tepki göstererek “*Sizin kendinize güveniniz mi yok, Türk hanımlarının faziletine mi?*” (Sevük, 2017, s. 16) sorusunu yönelterek kadın konusundaki tavrını net bir şekilde ortaya koymuştur. Sakarya Savaşı bittikten sonra Ankara'ya dönen Mustafa Kemal Paşa not defterine “*bir fikrin gerçekleştirilmesine yaramayan zaferler boşa gider*” diye not düşmüştür (Atay, 2021a, s. 39-40). Bu hadise, yeni Türk devletinin, ulus devlet inşa etme yolunda yeni metot ve yaklaşımların olması gerektiğini göstermesi açısından dikkate değerdir.

Milli mücadelenin devam ettiği dönemde 23 Nisan 1920'de TBMM açılmış, ardından hukuk devletine ve yeni hukuk sistemine geçiş için hazırlık çalışmalarına başlanmıştır. Nitekim 20 Ocak 1921'de yeni anayasa kabul edilerek egemenlik kayıtsız şartsız millete verilmiştir. 1922'de saltanat kaldırılarak Cumhuriyetin ilanı için gerekli şartların oluşması sağlanmıştır (Kodaman, 2005, s. 205-206). 1923 yılının başında düzenlenen Türkiye

(İzmir) İktisat Kongresi'ne kadınların katılımı oldukça önemliydi. Çünkü Türk kadını ülkenin tüm yaşamında ve fabrikalarda da üretici olarak yer alıyordu. Bunun için de kadınların desteğine ihtiyaç duyulmaktaydı. Bu amaçla kongreye Rukiye, Hayriye, Elif, Emine, Şefika, Münire ve Nigar Hanım isimindeki kadın işçi temsilcilerin katılması yakın gelecekte kurulacak olan devletin vizyonunu göstermesi açısından önemlidir (Çınar, 2020, s. 144).

Aynı vizyon çerçevesinde Mustafa Kemal Paşa, 29 Ocak 1923'te Latife Hanım ile yaptığı evlilik üzerinden Türk milletine örnek olmak istemiştir. Latife Hanım, yabancı dil bilen Batı kültürü ile barışık bir kadındır. 2 Şubat 1923'te İzmir'deki Pathe sinemasında verdikleri müsamereye eşiyile katılan Mustafa Kemal Paşa, salonda Latife Hanım'ın dışında hiçbir kadının olmadığını görünce kapı önünde bekleyen kadınların içeri alınmasını emrederek kadınların da erkeklerin yanında sinemaya gitmesine olanak sağlamıştır. Mustafa Kemal Paşa, TBMM Başkanı olarak toplantılarda ya da çıktığı yurt gezilerine eşini de yanında götürmesi, kadın erkek eşitliği ve kadınlara tanınması gereken haklar konusunda toplumun aydınlatılmasında etkili olmuştur. Bu kapsamda Latife Hanım, 1 Mart 1923 tarihli TBMM'nin açılış törenine katılan ve meclis görüşmelerini izleyen İlk Türk kadını olmuştur (Turan, 2008, s. 683-687). Bunun yanı sıra, 23 Nisan 1925 tarihinde Türk Ocakları II. Kurultayında Latife Hanım, Kars Türk Ocağı delegesi olarak katılmış ve burada bir konuşma yapmıştır (Ayın Tarihi, 1925, No:14, sayfa numarası Arap harfleriyle gösterilmiştir).

3. CUMHURİYET DÖNEMİNDE TOPLUMSAL ZİHNİYET DÖNÜŞÜMÜ VE TÜRK KADINI

Mustafa Kemal Paşa'ya göre ilerlemenin bir yolu da dinsel taassuplardan arınmaktan geçmekteydi. Bu anlamda, kadın eğitime dinin engel olmadığına dikkat çekerek *“dinin emrettiği şey, herkesin her türlü bilim ve kültürü kazanması, kadının erkekten geri kalmamasıdır. Her ikisinin de aynı derecede eğitim görmesidir. Biz uyguladığımız eğitim programlarında bu noktaya büyük önem verdik... kadınlar... hayatta erkeklerle birlikte yürüyecektir”* şeklinde nutkuna devam etmiştir. (Şenermen, 2018, s. 207). Nihayetinde 13 Ekim 1923'te Ankara başkent ilan edilmiş ve sonrasında 29 Ekim 1923'te Cumhuriyet ilan edilmiştir (Kral, 2010, s. 18). Cumhuriyetin ilanından sonra kadınların taleplerine yönelik hazırlık evresinin başladığı söylenebilir. Bu dönemde de kadın temalı dergiler kadın sorunlarına yer verdiler. Bunlardan biri de Resimli Ay dergisiydi. Dergi, 30 Kasım 1925 tarihli basımında erkeklerin kadınları istediğinde nikâhına alıp istediğinde ortada bıraktığından ve erkeğin kadını istediğinde dövbebildiğinden bahsetmiş ve bu geri kalmışlık görüntüsünden kurtulabilmeyi de Cumhuriyet Türkiye'sinde gerekli düzenlemelerin yapılmasına bağlamıştır (Resimli Ay, 1925, s. 1).

Cumhuriyet, hiçbir sınıfa dayanmayan bütün bir milleti içine alan halkçı bir anlayış demek olduğundan toplumun her bir ferdi hayata dâhil edilmeli ve ülke kalkındırılmalıydı. Bu kapsamda demiryolları, su işleri, bankalar, fabrikalar olmak üzere iktisadi hayatla alakadar olan yeni Türkiye (H.M, 1928, s. 445) iktisadi mücadelede Türk kadınına da yeni görevler vermiştir (A. L., 1926, s. 8). Dikkat edilirse gelenekler ve dini gerekçelerle ev içine çekilen Türk kadını, Cumhuriyet'in ilanı sonrası, mahkemede aza, dairede memur, okullarda öğretmen, laboratuvarında kimyager olabilmıştır. Tüm bunlar, Mustafa Kemal'in gayretleri ile toplumsal zihniyetin değişmeye başladığının ve mekânsal kullanım alanlarının Türk kadını lehine genişlemeye başladığının habercisidir (Ulus, 1937, s. 5).Cumhuriyet, bu gelişmeleri yönlendirmeyi, kanunlaştırmayı, sistemleştirmeyi başarabilmiştir. Kadının toplumdaki yerini kuvvetlendirerek kadınların haklarını elde etmesine yardımcı olmuştur. Bunda kadınların kendi haklarını alacak örgütlenmelerin olmayışı ve kanuni güvencelerinin bulunmayışı da etkili olmuştur (Ortaylı, 2018, s. 344).

Cumhuriyet'in ilan edilmesine giden süreçte kadınların siyasal talepleri olduğu gibi, Osmanlı dönemindeki feminist kadınlar da Milli Mücadele sonrasında bir araya gelerek, Cumhuriyet Halk Fırkasının kurulmasından önce Türk kadınları adına önemli bir adım atmışlardır. 1923 Haziran ayında Nezihe Muhittin liderliğinde İstanbul Darülfünun 'unda toplanan bir grup aydın kadın, *"Kadınlar Şurası"* adı altında bir araya gelmiştir. Şura'nın aldığı en önemli kararlardan biri siyasi örgütlenmenin başlatılması olmuştur. Bu doğrultuda, aynı şurada *"Kadınlar Halk Fırkası"* kurulmuştur (Metintaş, 2018, s. 81). Fırkanın başkanlığını Nezihe Muhittin yapmış ve amaçları arasında ülkede kadınların aile hayatını düzenlemek, topluma açılmak ve eğitim meseleleri yer almıştır. Ancak adına rağmen, Kadınlar Halk Fırkasının ilk hedefi siyasi bir nitelik taşımamıştır. (Toprak, 2019, s. 105-106).

Kadınların talepleri arasında Medeni Kanun bulunmaktaydı. Buna karşın, dönemin sinir hastalıkları uzmanı Mazhar Osman Bey, Tanin gazetesinde fuhşun panzehiri olarak çok eşliliği göstermiştir. Bu anlayışı kabul etmeyen kadınlar İsveç, Fransız, İngiliz, Rus aile hukuku yasalarını incelemiş ve en beğendikleri İsveç Medeni Kanunu'nu tercümesiyle birlikte dilekçeye ekleyip kadın komisyonu adına Meclise sunmuşlardır (Çalışlar, 2018, s.493). Bu arada siyasi nitelikli olmamasına rağmen Kadınlar Halk Fırkasının varlığı bazı tepkileri de beraberinde getirmiş ve gelen eleştirilerin önu alınamayınca adı 7 Şubat 1924'te *Türk Kadınlar Birliği* olarak değiştirilmiştir (Güler, 2018b, s. 133-134).

İsveçre Medeni Kanunu, dünya medeni kanunları içinde en iyisi, anlaşılması en kolayı, en demokrati ve en pratiği idi. Bunun yanı sıra Türk ihtilalinin ana karakterine de uygundu. Dönemin Adalet Vekili Mahmut Esat

Bozkurt'un himayesinde yürütülen çalışmalar neticesinde Türk Medeni Kanunu, Mecliste 17 Şubat 1926'da kabul edilmiş ve 4 Ekim 1926'da yürürlüğe girmiştir (Bozkurt, 2020, s. 191-198). Türk Medeni Kanunu, toplumsal ilişkilere de yeni bir açılım getirmiştir. Ancak yeni esaslar, toplumsal alanda tam olarak yerleşmediğinden bir kesim tarafından da tepkiyle karşılanmıştır. Özellikle tek eşle evlilik maddesi taşra ve köylerde pek de kabul görmemiştir. Bu durum, yüzyıllardır Türk toplumunda etkili olan İslami anlayışın, örflerin ve geleneklerin Cumhuriyet yönetimi ile uzun yıllar çatışmasının da önünü açmıştır (Aydemir, 2008b, s. 240).

Nezihe Muhittin, kadınların da siyasi haklara sahip olunmasını demokrasinin prensipleri arasında değerlendirdiğinden bu talebini Türk Kadın Yolu dergisinde “*Kadın Yolunun Şiari*” başlığı ile kaleme almıştır (Muhittin, 1925, s. 2). Türk Kadınlar Birliği'nin ve birçok aydın kadının talepleri arasında kadınların eğitimi meselesi en başta gelmekteydi. Bilindiği üzere Cumhuriyet kadroları, Osmanlı Devleti'nden kalma dini nitelikte medrese ve laik nitelikte Tanzimat mektepleri olmak üzere iki ana sistemle; tekkeler, zaviyeler, loncalar, yabancı okullar ve azınlık okullarından oluşan çok karmaşık bir eğitim mirası devralmıştır (Güven, 2012, s. 178). Bu tablonun, yeni kurulan Cumhuriyet Türkiye'sinin duygu ve fikir birliği ile uyumlu olmadığını söylemek mümkündür. Mustafa Kemal'e göre eski anlayışa dönmek isteyenler gaflet ve cehalet içindeydiler. Dolayısıyla Mustafa Kemal, akılcı ve toplumu ayağa kaldıracak ilerici adımlar atmaktan vazgeçmemiştir (Cevdet, 1924, s. 3429-3430).

20. yüzyılın başında Osmanlı eğitim teşkilatı genel hatlarıyla dört kısımdan oluşuyordu. Yeni tarz okullar Maarif Nezaretine, geleneksel medreseler Meşihat makamına, Sıbyan okulları Evkaf Nezaretine, yabancı devlet okulları ve azınlık cemaat okulları ise kendi dernek ve kuruluşlarına bağlı olarak faaliyetlerini yürütüyorlardı. Bu dönemde eğitim sistemi, farklı yapıları ve yönetim mekanizmalarıyla çeşitlenmişti. Osmanlı eğitim teşkilatı, bu farklı yapılarıyla toplumun çeşitli kesimlerine hitap etmeye çalışıyordu. Ancak bu dönemde eğitimdeki modernleşme çabaları ve reformist yaklaşımlar, Osmanlı toplumunda geniş bir kabul görmemiş ve bazı kesimler arasında tartışmalara yol açmıştı (Turan, 2012, s. 108).

Tüm bu şartlar altında Cumhuriyet rejiminin öncelikle başarmak istediği, bütün bu kurumları tek çatı altında toplayarak ulusallaşma sürecini başlatmak, eğitimi dinin alanından çıkarıp akılcı, bilimi önceleyen, kadın erkek ayırımının olmadığı çağdaş bir eğitim politikası ortaya koymaktı (Güven, 2012, s. 178). Bu kapsamda, 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile medreseler, Batılı tarzda eğitim veren okullar, misyoner okulları, Gayrimüslim Cemaat okulları gibi farklı insan tipi yetiştiren eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde birleştirilmiştir. Bunda temel amaç, yeni kurulan ulus devletin, laik cumhuriyetin insanları arasında “*duygu ve düşünce birliği*” ile dayanışmayı sağlamaktı (Güler, 2016a, s. 216).

Yeni Türkiye'nin yükselişi için düşünce alanında da bir inkılabı ihtiyaç vardı. Bu da tüm toplumu içine alan eğitim politikaları ile olabilirdi (Fikret, 1925, s. 4-6). Bu maksatla, 2 Mart 1926'da Maarif Teşkilatına Dair Kanun kabul edilmiştir. Bu kanunla, laik eğitime uygun ilk ve ortaöğretim programları belirlenmiştir. Eğitim hizmetleri modern hale getirilerek ilkokuldan yüksekokula birçok okul açılmıştır. Buna ilaveten meslek okulları da açılmış ve karma eğitime geçilmiştir (Güven, 2012, s. 190-192). Bu sürece ilişkin olarak Yunus Nadi'nin ifadesiyle Türk kadınlarının talim ve terbiyeleri erkeklerle bir olmakla beraber kadınlar, erkekler kadar hürriyet ve saygı da kazanmışlardı (Nadi, 1929, s. 1).

Cumhuriyet dönemi modernleşme kapsamındaki adımlar kadınların hak taleplerini cesaretle seslendirmelerinin önünü açmıştır. Bu cesaretin ilk örneklerinden birini “*Türk Kadınlar Birliği*” 1927 Mart'ında göstermiştir. Başkan Nezihe Muhittin Hanım'ın kadınlara oy hakkı ve yerel seçimlere katılma hakkı istemesi bunun örneklerinden biridir. Dernek tüzüğünde bu kapsamda değişiklik yapmış ve bu tutum hükümet tarafından desteklenmiştir. Kadınların siyasi haklarıyla ilgili talepleri Türk basında da yer almış ve Türk toplumu düşüncel olarak bu sürece hazırlanmıştır (Terzioğlu, 2010, s. 17).

Nezihe Muhittin'den sonra Türk Kadınlar Birliği'nin başkanlığını yapan Latife Bekir Hanım, 12 Nisan 1929 tarihli Vakit gazetesinde “*Siyasi Hak İstiyoruz*” başlığı ile verilen beyanatında kadınların var olan potansiyellerini çalışma hayatında da gösterebileceklerini ve çalışma hayatının ev işlerini aksatmayacağı düşüncesindedir. Üç çocuklu ve öğretmen olan Latife Hanım kendi yaşamından ve Türk Kadınlar Birliği azalarından beş çocuklu Lamia Refik Hanım'ından örnekler vererek bu fikrini desteklemeye çalışmıştır. Ona göre fikri yükselişin öncüleri olan şehirli kadınlara siyasi hakların verilmesi noktasında resmi makamlara başvurduklarını belirten Latife Hanım, bu konudaki ön yargılı yaklaşımları da doğru bulmadığını ifade etmiştir (A. S., 1929, s. 1-2).

Bilindiği üzere kadınların siyasi hayata dâhil edilmeleri meselesi ise ilk olarak 3 Nisan 1923'te TBMM gündemine gelmiştir. Meclise sunulan “*Mebusan İntihabına Dair Kanun*” teklifinde milli iradenin ön plana çıkması için değişiklik yapılmış ve önceleri kullanılan her elli bin erkek için bir mebus seçilmesi maddesi her yirmi bin erkek için bir mebus olarak değiştirilmiştir. Kanun teklifini Mecliste açıklayan Erzurum mebusu Hüseyin Avni Bey, kadınların haklarını kullanmak derecesine ulaşacaklarını güne kadar onların aile efradı arasında aile reislerine oy verdiği düşünülerek her yirmi bin erkek için bir mebus seçimi düzenlenmiştir

şeklindeki açıklamasına Bolu milletvekili Tunalı Hilmi Bey itiraz etmiştir. Kendisi, nüfusun az olması nedeniyle kadınların da milletvekili seçimlerinde dâhil edilmesini istemiştir. Bu sözlerin ardından Hüseyin Avni Bey söz alarak kadınların ilim irfanda ilerlemeleri gerektiği, kendi haklarını savundukları ve bu hakkı alma arzusunun kadınlardan gelmesi gerektiği yönündeki açıklamaları kadınların bu sürece dâhil edilecek kadar yeterli fikri birikime sahip olmadıklarının da ifadesiydi (Çiçek, 2023, s. 117).

Tunalı Hilmi Bey, Mustafa Kemal adına Mecliste konuşmuştu. Mecliste ona yapılan hücumlar aslında Mustafa Kemal'e yapılmaktaydı. Mustafa Kemal ise o sıralarda Anadolu seferine çıkmış, kadının toplum içindeki yerini halka anlatmaya çalışmaktaydı. Bir konuşmasında “*Memleketimizde cahil varsa umumdur, yalnız kadınlarımıza değil, erkeklerimize de şamildir. Binaenaleyh, kadınlarımız, hatta erkeklerden daha çok münevver, daha çok feyizli daha fazla bilgili olmaya mecburdurlar*” demiştir. Mustafa Kemal bu ve benzeri konuşmalarıyla halkı fikri olarak hazırlamak çabasıdadır. Tunalı Hilmi Bey’in, “*Kadınların da bu milletin bireyleri olarak seçim gereği yapılacak nüfus sayımına katılmaları*” yönündeki önerisi Meclis’te reddedilmiştir. Bu karar, Türk halkının zihin dünyasına yerleşmiş kadın anlayışın da bir yansımasıdır. Mustafa Kemal’in Milli Mücadele döneminde askerine “*Hattı müdafaa yoktur, sathı müdafaa vardır*” dediği o söz, Cumhuriyet’in ilanından sonraki yapılacak tüm devrimler için de geçerli olacaktı. Bu adımlar yalnızca bir zaman meselesiydi. Nihayetinde 1930 yılında kadınlara belediye seçimlerine katılma hakkı tanınmıştır. 1933 yılında Köy Kanunu’nun 20. ve 25. maddelerinde yapılan değişikliklerle kadınlara köyde muhtar ve ihtiyar kuruluna seçme ve seçilme hakkı verilmiştir. 5 Aralık 1934 tarihinde 1924 Anayasasının 10 ve 11. maddelerinde yapılan değişiklikler ile genel seçimlerde de seçme ve seçilme hakkı kadınlara verilmiştir. Buna göre kadın-erkek 30’unu bitiren her vatandaş mebus olabilirken, 22’sini dolduran her Türk, mebus seçebilecektir (Konan, 2011, s. 167-168).

Türkiye’yi her yönüyle saygın, bağımsız, milli ve evrensel değerlerle barışık bir toplum haline getirmek isteyen Mustafa Kemal, sanat alanında da toplumsal zihniyetin değişmesini istemekteydi. Müslüman Türk kadınları bu sahada da geri kalmışlardı. Bilindiği üzere Müslüman Türk kadınının sahneye çıkma yasağı Mustafa Kemal’in cumhurbaşkanı olmasına kadar sürüp gitmiştir (Nutku, 2018, s. 41). Mustafa Kemal’in “*Ateşten Gömlek*” filminde seyredip beğendiği Bedi Muvahhit, söz konusu filmde Ayşe rolünü canlandırmıştır. Bu filmde ilk kez Müslüman Türk kadın oyuncular sinema perdesinde görülmüştür. Bir diğer Türk kadın oyuncu da Kezban rolünde oynayan Neyyire Neyir Hanım’dır (Duyan, 2018, s. 702).

Kurtuluş Savaşı’nı konu edinen Ateşten Gömlek adlı eserin yazarının ve bu eserin filme çevrilmesiyle başkarakterlerin de Türk kadınlarından olması dikkate değerdir (Süs, 1923, s. 11). Mustafa Kemal’in, Bediha Hanım’a sahneye çıkması gerektiğini söylemesi Türk tiyatrosunun gelişimi için de oldukça önemlidir. 1927’den itibaren hükümet, tiyatroyu yurdun her bir yanına yaymaya, sanatın her alanı ile ilgili ciddi çalışmalar yapmaya başlamıştır (Nutku, 2018, s. 39-41).

Sahne sanatlarında Behi Hanımla birlikte başlayan filizlenme Türk tiyatro sahnesinde de kendini göstermiştir. Bunlardan biri de Şaziye Hanımdır. Ortaöğrenimi için gittiği Koca Mustafa Paşa’da okul gösterisinde ilk kez sahneye çıkan Şaziye Hanım, sonrasında Darülmüallimat’a devam etmiştir. O sıralarda (İsmail) Faik Bey’in Hizmet-i Umumiye ismindeki acentesinde çalışan Şadiye Hanım’ın tiyatro ile tanışma süreci böylelikle başlamıştır (Şevki, 1927, s. 21-22). İstanbul’un seçkin tiyatrolarından “*Yeni Sahne*” Ferah Tiyatrosunda oyunlar sergilemekteydi ve Yeni Sahne, Hizmet-i Umumiye tarafından tesis edilmişti. Faik Bey, Bedi Muvahhit’in İzmir’de sahneye çıkmasından cesaretle Afife ile birlikte Şaziye Hanım’ı sahneye çıkartmıştır. Aktör Celal Yakup’un “*Kırık Kalp*” oyunu 1923’te Şaziye Hanım’ın tiyatroya adım attığı ilk oyundur (Gürkan, 1985, s. 56). “*Kırık Kalp*” adlı oyunda Feriha rolünü canlandırmıştır. Bu oyunda birinci rol Afife Hanım’ın olmakla birlikte İkinci perdenin yarı yerde kapatıldığını ifade eden Şaziye Hanım, kendisiyle birlikte başrolü oynayan Afife Hanım’ı ve küçük rollere çıkan iki Türk kadın oyuncunun karakola götürüldüğünü ifade etmiştir. Müslüman kadınların sahneye çıkmasının yasak olduğu gerekçesiyle kendini karakolda bulan Şaziye Hanım, kefaletle tahliye edildiklerini, üç defa mahkeme karşısına çıktığını ve kendisine bunu yaşatan eski zihniyete karşı öfke duyduğunu belirtmiştir. O süreçte küçük bir tiyatro kumpanyası ile Anadolu’ya gittiğine değinen Şaziye Hanım, bunun kendince bir kaçış olduğunu dile getirmiştir. Bu hadise, içinde yaşanan toplumsal atmosferin sanata bakışını ortaya koyması açısından önemlidir. Kadına bakışın değişmesine ve sanata verilen değerın Cumhuriyetle başladığını ifade eden Şaziye Hanım, gittiği her yerde değer gördüğünü beyan etmiştir (Şevki, 1927, s. 22-23; Asri Türkiye Mecmuası, 1926, s. 17).

Şaziye Hanım’ın umut verici ifadesinin yanı sıra kadınların sıkıntı çektikleri konularından biri de kadın doktorların sayıca az olmasıydı. Yeni Türkiye, sağlık politikaları gereğince tıp fakültelerinde kadın öğrencileri de yer vermek gerektiğinin farkındaydı. Bu kapsamda, Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk kadın doktoru olan Safiye Ali Hanım, söz konusu sıkıntıların giderileceğinin ve ardından gelecek birçok kadın doktora ilham olacağının da işaretini vermiştir. İstanbul’da muayenehane açmış ve sosyal kurumlarda çalışmıştır. (Yıldırım, 2011, s. 27). Bu bağlamda, 12 Kânunu Sani 1929 tarihli Cumhuriyet gazetesi “*Hastanelerde Vazife Alan Kadın Doktorlarımız*” başlığı ile okuyucuları ile buluşmuştur. Habere göre tıp fakültesinden mezun olan Suat Hanım, fahri asistan olarak Haseki Kadın Hastanesi’ne, Doktor Fitnat Hanım Aydın Memleket Hastanesi’ne, Doktor Müfide Hanım

Tıp fakültesi Dâhiliye Seririyatında*, Sabiha Hanım Etfal kısmında, Doktor Zahide Hanım'ın Tıp Fakültesi'nde Kanser Laboratuvarında göreve başlamıştır (Cumhuriyet, 1929, s.1). Cumhuriyet'in ilk kadın avukatı olan Süreyya Ağaoğlu, öğretmeni Rıza Bey'in İngiltere'deki kadın hareketlerini anlattığı derslerinden çok etkilenmiş ve böylelikle hukuk fakültesine gitmeye karar verdiğini belirtmiştir (Sadreddin, 1928, s. 2).

Kamusal alanda görünürlüğü artan Türk kadınlarının sokaklarda rahatça gezebilmelerini sağlayabilmek için dönemin Adliye Vekili Mahmut Esat Bozkurt, “*Kadınlara laf atanların çoğaldığı dikkate alınarak Türk vatanında namus, şeref, haysiyet; Teşkilat-ı Esasiyemizin ve bütün Türk milletinin teminatı altındadır*” diyerek Türk Ceza Kanunu'nun 421. ve 424. maddeleri gereğince hapis ve para cezalarına çarptırılacağını belirtmiştir (Cumhuriyet, 1929, s. 1). Türkiye'deki yeni hayat tarzı ve anlayışı; iktisadi açıdan kadınların iş hayatına atılmasının da önünü iyice açmıştır. Böylelikle Türk kadınları memur, sanatkâr, avukat, doktor, dişçi gibi birçok meslek grubunda yer alma imkânı bulabildiler (Cumhuriyet, 1929, s. 1).

Tüm bunlardan hareketle Mustafa Kemal Paşa, ilerlemenin ön koşulunu dinsel taassuplardan arınmak olarak görmüş, özellikle kadınların eğitimine önem vermiştir. Ona göre, Cumhuriyet rejimi, halkçılık ilkesi doğrultusunda kadına iktisadi ve toplumsal alanda yeni roller sunmuştur. Bu süreçte kadınlar öğretmen, memur, kimyager gibi birçok mesleklerde yer almıştır. Bu da yeni Türkiye'de karşımıza çıkan zihniyet dönüşümünün en belirgin göstergesi olmuştur.

4. SONUÇ

Türk kadınının tarihsel süreç içindeki yeri zamanla, dini değerlerle, örf ve adetlerle şekillenmiştir. Eski Türkler konargöçer bir yaşam tarzına sahip olduklarından dolayı Türk kadınları ev içi ve dışındaki her alanda aktif rol oynamışlardır. Eski Türk inancında kâinata ve yaratılmışlara bütüncül bir bakış açısı hâkimdi ve bu kolektif şuur toplumda kadın-erkek ayrımının olmadığını gösteriyordu.

Türklerin İslam dini ile tanışmaları ve Arap-Fars kültürleriyle etkileşim haline girmesi, düşünce dünyalarının evrim geçirmesine yol açmıştır. Eski Türk anlayışıyla kadın ve erkeğin eşit tutulduğu dönem, Emevi Arap din anlayışıyla değişmiştir. Selçuklular ve Osmanlılar döneminde ise eski Türk inancı kısmen devam etmiş ve Müslüman Türk kadınları bu dönemlere kıyasla daha fazla özgürlük yaşamışlardır. Ancak 16. yüzyıldan itibaren Arap İslam yorumunun etkisiyle Osmanlı saraylarında ve devlet yönetiminde kadınların yaşam biçimleri sınırlandırılmıştır. Osmanlı saray ve kent kadını ile köylü kadının yaşam biçimi, toplumsal konumu, mekânsal sınırlılıkları ve kamusal alandaki hareket alanları arasında belirgin farklılıklar olduğu söylenebilir. Osmanlı'daki Müslüman kadınların özel ve kamusal alandaki yaşamlarını şekillendiren başlıca unsurlardan biri, din görevlilerinin yasal düzenlemelerle birlikte uygulamaya koyduğu dini pratiklerdir. Buna ek olarak, Sünni İslam inancının katı yorumları, kent-kır ayrımına, toplumsal yapının dönüşümüne ve kadın kimliğinin muhafazakâr bir zeminde yeniden tanımlanmasına neden olmuştur. Bu anlayış, özellikle Tanzimat döneminde, gölgede bırakılan ve ev içi alanla sınırlandırılan Müslüman-Türk kadın kimliğinin bir yansıması olarak görünürlük kazanmıştır. Bu süreçte Batı menşeli yayınların ve kentli azınlık aydınlarının etkisinin de göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Tanzimat dönemiyle birlikte Osmanlı İmparatorluğu'nda başlayan Batılılaşma ve modernleşme süreci, kadın kimliği üzerinde önemli etkiler yaratmıştır. Bu bağlamda, Osmanlı Müslüman Türk kadınlarının kamusal alandaki görünürlüğü görece artmış; giyim-kuşam tercihleri ile toplumsal hayattaki mekânsal kısıtlamalardan daha geniş bir hareket alanına doğru yönelen bir dönüşüm süreci gözlemlenmiştir. Tanzimat sonrası yapılan reformlarla siyasi ve düşünsel değişimler yaşanmış, bu değişim Meşrutiyet devrinde de yaşanmaya devam etmiştir.

Balkan Savaşlarında vatan savunmasına öne çıkan Müslüman Türk kadını II. Meşrutiyet'in getirdiği özgürlük ortamı ile yüzyıllardır ihmal edilmiş ve pek de dillendirilmeyen eğitim, evlilik, boşanma, miras hakkı, giyim, siyaset gibi çok başlı konuları basın aracılığıyla kamuoyuna taşımayı başarmıştır. Osmanlı aydınları arasında Türk kadınının konumu üzerine başlatılan fikri tartışmalar, genellikle Osmanlıcılık, İslamcılık ve Türkçülük ekseninde şekillenmiş; kadının yeni yaşam hakkı ve özgürlük alanı eril anlayış üzerinden yeniden şekillendirilmiştir. Kentli ve eğitimli kadınlarınca da desteklenen ve yürütülen faaliyetler dergi, gazete çıkarma, yardım dernekleri, seminer, konferans vermek gibi çok başlı alanlarda yürütülmüştür.

Birinci Dünya Savaşı, Türk kadınlarını da etkileyen bir savaş olmuş, kadınlar cephe gerisinde ve çeşitli iş kollarında çalışarak vatan savunmasına katkı sağlamışlardır. Değişen dünya karşısında eski okumalar üzerinden yeni ve güçlü bir devlet olunamayacağı inancında olan Mustafa Kemal Atatürk ve yeni Türkiye'nin kuruluşunda yer olan kadro, kadınların özel hayatlarında ve kamusal alanda varlık göstermelerinin önünü açmıştır. Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte, Türk kadını modern ve seküler bir çizgide ilerlemeyi hedeflemiş, yurttaş kimliğinin kabul görmesini sağlamış ve kadının annelik misyonunu koruyarak bilimsel ve ekonomik alanda üreten bir model oluşturmayı amaçlamıştır. Tarihsel bir arka planla açıklamaya çalıştığımız Türk kadınının toplumsal zihniyetteki konumu ve yaşam biçimini etkileyen çoklu nedenler ve sorunların günümüzde de

* Hastanelerde hastaların başucunda yapılan dersler <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tar: 07.05.2024).

canlılığını koruması düşündürücü bir vaka olarak önümüzde durmaktadır. Tüm bu veriler ışığında, Türk kadınının toplumsal zihniyetteki konumunu ve yaşam biçimini etkileyen çok boyutlu faktörler tarihsel bir perspektifle ele alınarak, günümüz toplumuna ışık tutması amaçlanmıştır. Unutulmamalıdır ki bir toplumun yükselişi kadınlarına verdiği değerle doğru orantılıdır.

KAYNAKÇA

1. Gazete ve Dergiler

- Ayın Tarihi* (1925). Türk Ocakları II. Kurultayı. Numara: 14
(16 Haziran 1923). Bediye Muvahhit hanım Ateşten Gömlek filminde. *Süs*, 1(1), 11.
(30 Kasım 1925). Türkiye Cumhuriyeti kadın ve çocuk esaretini lağv etmelidir. *Resimli Ay*, 2 (11), 1.
(1 Mayıs 1926). Darü'l-bedayi'nin sevimli sanatkârı Şaziye hanım/Türk kadın inkılabının alemi / Şaziye hanım sahneye nasıl intisap etti. *Asri Türkiye Mecmuası*, 1(3), 17.
A. L. (5 Mayıs 1926). Asri Türk kadını. *Kadın Yazıları*. 2(2-23), 8-9.
A. S. (12 Nisan 1929). Siyasi hak istiyoruz, kadın hayatın her türlü safhasında çalışacak iktidarda olmalıdır. *Vakit*, 1.
Cevdet, A. (17 Teşrinievvel 1924). Dumlupınar-Gazi Mustafa Kemal Paşa. *İctihad*, XX(170), 3429-3431.
Cumhuriyet. (14 Ağustos 1929). Yeni Türk kadını, 1.
Cumhuriyet. (12 Kânunusani 1929). Hastanelerde vazife alan kadın doktorlarımız, 1.
Cumhuriyet. (10 Eylül 1929). Kadınlara lâf atanlar derhal tevkif edilecek, 1.
Fikret, A. M. (24 Nisan 1925). Zafer ve kadınlarımız. *Altın Işık*, 1(2), 4-6.
H. M. (1 Teşrin-i Sani 1928). Bir bilanço. *Hayat*, IV(101), 1.
Latif. (22 Mart 1934). Doğduğumda kadın, cumhuriyette kadın. *Cumhuriyet Kadını*, 3-4-16
Muhittin, N. (16 Temmuz 1925). Kadın yolunun şiarı. *Türk Kadın Yolu*, 1, 2.
Nadi, Y. (18 Teşrin-i Sani 1929). Türk kadını. *Cumhuriyet*, 1.
Nejat, E. (26 Eylül 1918). Türkiye'deki kız mektepleri ve terbiyesi, *Türk Kadını*. 1(10), 151-152.
Nezihe, Y. (3 Temmuz 1914). Anadolu'da hayatı nisvan. *Kadınlar Dünyası*, 2(148), 6.
İnönü, İ. (8 Şubat 1937). Atatürk'ün birkaç hususiyeti. *Ulus*, 1-5.
Sadreddin, M. (31 Ocak 1928). Şerefli bir hadise: Türk kadını baroda. *Yeni Kitap*, 1(10), 2-4.
Sami, K. (6 Haziran 1918). Kadının haklarına, vazifelerine dair. *Türk Kadını*. 1(2), 18-19.
Şevki, H. (31 Ağustos 1927). Sanatkâr bir Türk kadını: Şaziye hanım. *Yeni Kitap*, 1(5), 21-26.

2. Kitaplar, Makaleler

- Ahbetbeyoğlu, A., & Şen, H. (2018). Eski Türk dininin kozmolojisi ve kozmogonisi. *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 119(234), 45-74.
Ahmad, F. (2014). *İttihatçılıktan kemalizme*. Kaynak Yayınları.
Akyılmaz, S.G. (2019, 08-09 Mart). *Osmanlı hukukunda çocuk evlilikleri* [Tam metin bildirisi]. II. Uluslararası Kadın ve Hukuk Sempozyumu, 149-175, Türkiye.
Altınay, R. (2004). Emeviler döneminde bazı yönleriyle kadın. *Ekev Akademi Dergisi*, 8(21), 79-100.
Altındal, A. (2016). *Türkiye'de kadın*. Alfa Yayınları.
Argıt, B. İ. (2015). Osmanlı İstanbul'unda giyim kuşam. C. Yılmaz (Ed.), *Antik çağdan XXI. yüzyıla büyük İstanbul tarihi* içinde (ss. 230-263). İsam Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
Argunşah, H. (2016). *Kadın ve edebiyat: Babasının kızı olmak*. Kesit Yayınları.
Arslan, İ. (2011). Muktedir dönemde Abbasiler'de sosyal hayat. *İstem*, 9(17), 123-154.
Atay, F. R. (2021a). *Ankara*. Pozitif Yayınevi.
Atay, F. R. (2022b). *Kurtuluş*. Pozitif Yayınevi.
Ateş, Z. G. (2015). Osmanlı Devleti'nden günümüze medeni kanun. A. E. Ateş (Ed.), *Cumhuriyet ve modernleşme: Olgular, süreçler, bunalmalar* içinde (ss.49-63). Doğu Kitapevi.
Aydemir, Ş. S. (1987a). *Makedonya'dan Orta Asya'ya Enver Paşa (1914-1922)*. Remzi Kitapevi.
Aydemir, Ş. S. (2008b). *Tek adam Mustafa Kemal 1922-1938*. Remzi Kitabevi.
Aytekin, C. A. (2017). Simge ve siyaset bağlamında, erken devir Türk mitoloji ve sanatında kadın köken örneği. K. Yumlu & Ö. Belkıs (Der.), *Kadın ve siyaset* içinde (ss.49-87). İmge Kitapevi
Bal, G. & Kayabaşı O. A. (2019). Sibiryâ Türk destanlarında kadının yeri ve bu bağlamda eski Türklerin kadına bakışı. *Türkiyat Mecmuası-Journal of Turkology*, 29(2), 419-434. doi: 10.26650/iuturkiyat.646171.
Bayram, M. (2016). *Fatma bacı ve baciyan-ı Rum Anadolu bacılar teşkilatı*. Çizgi Kitapevi.
Belen, F. (2000a). *Tarihin ışığında devrimlerimiz II*. Cumhuriyet Yayınevi.
Belen, F. (2001b). *Tarihin ışığında devrimlerimiz III*. Cumhuriyet Yayınevi.
Berkes, N. (2007). *Batıcılık, ulusçuluk ve toplumsal devrimler*. Kaynak Yayınları.
Berktaş, F. (2018). *Tarihin cinsiyeti*. Metis Yayınları.
Bostancı, I. I. (2021). Osmanlı Devleti'nde müslüman kadınlara uygulanan yasaklar ve kısıtlamalar. O. Özkaya & A. Eraslan (Edl.), *Kadın dünyası üzerine araştırmalar (tarih, göç, ekopolitik, hukuk ve edebiyat)* içinde (ss. 335-364). Gazi Kitapevi.
Bozkurt, G. (2020). *Batı hukukunun Türkiye'de benimsenmesi Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne resepsiyon süreci (1839-1939)*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.

- Bulut, S. (2013). Türkçülerin penceresinden Osmanlı'da kadın meselesi ve Orta Asya referansı. *Tarihin Peşinde -Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (10), 313-336.
- Can, S. (2008). *Osmanlı mahkemelerinde kadın. Prof. Dr. Yavuz Ercan Armağanı*. Turhan Kitapevi.
- Caporal, B. (1999). *Kemalizm'de ve Kemalizm sonrasında Türk kadını* (Çev. I. E. Eyüboğlu). Yeni Gün Yayıncılık.
- Çakır, S. (2016). *Osmanlı kadın hareketi*. Metis Yayınları.
- Çalışlar, İ. (2018). *Mustafa Kemal Atatürk mücadelesi ve özel hayatı*. Yapı Kredi Yayınları.
- Çelik, D. (2020). *İttihat Terakki'nin tek kadın üyesi Selma Rıza*. Selanik Yayınevi.
- Çetinkaya, B. (2007). Cumhuriyet Halk Partisi'nin islamcı başbakanı: Şemsettin Günaltay. *Eski Yeni Dergisi*, (7), 73-89.
- Çınar, T. (2020). Mücadele yollarında kadınlar: Osmanlı çalışma hayatında kadın hareketi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 10(33), 130-152. <https://doi.org/10.33692/avasyad.1220373>
- Çiçek, H. D. (2023). Atatürk dönemi TBMM zabıt ceridelerine göre Türk kadınının birey olma süreci (1920-1938). *Anasay*, (24), 105-132. <https://doi.org/10.33404/anasay.1283995>
- Demirel, A. (2020). *Birinci mecliste muhalefet ikinci grup*. İletişim Yayınları.
- Denman, F. K. (2018). *İkinci meşrutiyet döneminde bir jön Türk dergisi: Kadın*. Libra Yayıncılık.
- Duyan, Y. (2018 25-28 April). *Bedia Muvahhit: Bir Cumhuriyet yıldızı* [Tam metin bildirisi]. 16th International Symposium Communication in the Millennium, Anadolu University, 699-704.
- Emlek, T. (2017). *Milli Mücadele kahramanı kahraman kadınlar*. Halk Kitabevi.
- Gökçimen, S. (2008). Ülkemizde kadınların siyasal hayata katılım mücadelesi. *Yasama Dergisi*, (10), 5-59.
- Güler, A. (2016a). *Atatürk ve islam*. Halk Kitabevi.
- Güler, A. (2018b). *Nutuk'tan dersler Atatürk ve kadın hakları*. Halk Kitabevi.
- Günaltay, Ş. (1951). İslam'dan önce Araplar arasında kadının kurumu, aile ve türlü nikâh şekilleri. *Belleten*, XV(60), 691-708.
- Gürkan, T. (1985). Şaziye Moral (1903-1985). *Gelişim Sinema*, (8), 56.
- Güven, İ. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Paradigma Kitabevi Yayınları.
- Hilav, S. (2002). Düşünce tarihi (1908-1980). S. Akşin (Haz.), *Türkiye Tarihi-4 çağdaş Türkiye 1908-1980* içinde (ss. 383-414). Cem Yayınevi.
- Hizmetli, M. (2018 15- 18 Kasım). *Abbassiler döneminde kadının siyasetteki rolü: Harunürreşid'in Annesi Hayzuran ve eşi Zübeyde örneği* [Tam metin bildirisi]. 3. Uluslararası Avrasya Spor Eğitim ve Toplum Kongresi, 1244-1251.
- İnan, A. (2020a). *Kurtuluş savaşında Türk kadını*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- İnan, A. (2020b). *Türkiye Cumhuriyeti ve Türk devrimi*. Türk Tarih Kurumu.
- İnan, A. (2022c). *Atatürk hakkında hatıralar ve belgeler*. Türkiye İş Bankası.
- Kaçmazoğlu, H. B. (2012). *Türk sosyolojisinde temalar 1: Türkçülük, islamcılık, muhafazakârlık*. Doğu Kitabevi.
- Kandiyoti, D. (2019). *Cariyeler, bacılar, yurttaşlar: Kimlikler ve toplumsal dönüşüm*. (Çev. A. Bora, F. Sayılan, Ş. Tekeli, H. Tapınç & F. Özbay), Metis Yayınları.
- Kaplan, L. (1998). *Cemiyetlerde ve siyasal teşkilatlarda Türk kadını (1908-1960)*. Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Kara, İ. (2022). *İslam düşüncesinde paradigma değişimi: Hem batılaşalım hem de müslüman kalalım. Cumhuriyet'e devreden düşünce mirası tanzimat ve meşrutiyet'in birikimi*. İletişim Yayınları.
- Karahasanoglu, C. O. (2011). Mecelle-i ahkâm-ı adliye'nin yürürlüğe girişi ve Türk hukuk tarihi bakımından önemi. *OTAM*, (29), 93-124.
- Kars, R. (2022). 18. yüzyılda Osmanlı toplumunda boşanma hadiseleri. *International Social Mentality And Researcher Thinkers Journal*, 8(63), 1709-1717. <http://dx.doi.org/10.292>
- Kasımoğlu, F. (2016). Türk mitolojik metinlerinde, ilk inançlarda kadın (şaman, ecdad, demiurg gibi). O. Köse (Ed.). *Geçmişten günümüze şehir ve kadın I* içinde (ss. 81-87). Canik Belediyesi.
- Kayabaşı, O. A. (2016). Türk mitolojisinin kutsal dişi: Umay. *International Journal of Eurasia Social Sciences- IJOESS*, 7(22), 220-228.
- Kaymaz, K. (2009). *Gölgedeki kalem Emine Semiye*. Küre Yayınları.
- Kırkpınar, L. (2001 25-27 Ekim). *Türk Kurtuluş Savaşı'nda Türk kadını* [Tam metin bildirisi]. Yedinci Askeri Tarih Semineri Bildirileri II. Genelkurmay Basım Evi, 105-113.
- Koçyiğit, T. (2009). İbn-i Battuta'nın Karadeniz seyahati üzerine Bazı mülâhazalar. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, IX(4), 53-73.
- Kodaman, B. (2005). *Cumhuriyet'in tarihi fikri temelleri ve Atatürk*. Alter Yayıncılık.
- Konan, B. (2011). Türk kadınının siyasi hakları kazanma süreci. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi (AUHFD)*, 60(1), 157-174. https://doi.org/10.1501/Hukfak_0000001622
- Kral, A. R. V. (2010). *Kemal Atatürk'ün ülkesi: Modern Türkiye'nin gelişimi* (Çev. S. Eriş Ülger). Alfa Yayıncılık.

- Kurnaz, Ş. (2012). Balkan Savaşı'nda Kadınlarımız. Ötüken Neşriyat.
- Kurt, A. (1999a). Dini kaynakların çökeşliliğe ilişkin görüşleri ve Osmanlılarda çok eşlilik. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, 8(8), 183-214.
- Kurt, A. (2013b). *Bursa sicillerine göre Osmanlı ailesi (1839-1876) sosyo-ekonomik yapı, gelenek ve görenekler*. Sentez Yayıncılık.
- Kuzgun, M. (2021). Tarihte Türk kadınının serüveni ve Mustafa Kemal'in Türk kadınına bakışı. O. Özkaya & A. Eraslan (Edl.). *Kadın dünyası üzerine araştırmalar (tarih, göç, eko politik, hukuk ve edebiyat)* içinde (ss. 365-398). Gazi Kitabevi.
- Küçük, M. A. (2013). Geleneksel Türk dinindeki ana/ dişi ruhlarla mitolojik açıdan bakış. *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (1), 105-134.
- Mardin, Ş. (2020). *Türk modernleşmesi*. İletişim Yayınları.
- Maydaer, S. (2007). Klasik dönem Osmanlı toplumunda boşanma (Bursa şer'iyeye sicillerine göre). *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(1), 299-320.
- Metintaş, M. Y. (2018). Nezihe Muhittin ve Türk kadınının siyasi haklar mücadelesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Yakın Tarih Dergisi*, 1(3), 74-97.
- Nutku, Ö. (2018). *Atatürk ve Cumhuriyet tiyatrosu*. Kaynak Yayınları.
- Oktar, T. (1998). *Osmanlı toplumunda kadının çalışma yaşamı (Osmanlı kadınları çalıştırma cemiyet-i islamiyesi)*. Bilim Teknik Yayınevi.
- Ortaylı, İ. (2018). *Gazi Mustafa Kemal Atatürk*. Kronik Yayınları.
- Özer, İ. (2014). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e yaşam ve moda*. Truva Yayınları
- Özkiraz, A., & Arslanel M. N. (2011). İkinci meşrutiyette kadın olmak. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 3(1), 1-10.
- Öztürk, Y.N. (2013). *Asrısaaadetin büyük kadınları*. Yeni Boyut Yayıncılık.
- Parmaksız, P. M. Y. (2017). *Türkiye'nin modernleşmesinde kadınlar 1839'dan günümüze*. İmge Kitabevi.
- Pustu, Y. (2019). Teşkilat yapısı ve faaliyetleriyle Türkiye muallimler birliği (1921-1936). *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 35(99), 51-94. <https://doi.org/10.33419/aamd.557989>
- Rose, S. O. (2018). *Toplumsal Cinsiyet Tarihçiliği Nedir?* (Çev. F. B. Aydar). Can Sanat Yayınları.
- Safa, P. (2020). *Türk inkılabına bakışlar*. Ötüken Yayınevi.
- Sevük, İ. H. (2017). *Atatürk'le beraber*. L. Tınç (Haz.), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sırım, V. (2015). Osmanlı kadınının ekonomik hayata etkin katılımı: Bacıyân-ı Rum örneği. *Emek ve Toplum Dergisi*, 4(8), 118-125.
- Şalgam, M. (2023). Bozkır kültüründe sosyal ve ekonomik hayat. *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, (21), 50-66. <https://doi.org/10.46400/uygur.1230038>
- Şemşek, V. (2020). Osmanlı döneminde kadının yeri üzerine. *International Journal of Social and Humanities Sciences (IJSHS)*, 4(3), 191-200.
- Şenermen, S. (2018). *Atatürk ve Türk kadını*. Nergiz Yayınları.
- Tellioğlu, İ. (2016). İslam öncesi Türk toplumunda kadının konumu üzerine. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*, (55), 209-224.
- Terzioğlu, Z. (2010). *Türk kadını siyaset sahnesinde 1930-1935*. Giza Yayınları.
- Tonga, A. (2017). *Osmanlı'nın paralel devleti kadızadeler*. Doğu Kitabevi.
- Toprak, D. (2016). Türkiye'de sosyal devlet ve cinsiyet eşitliği çerçevesinde eğitimde kadın algısı. V. Yücel & S. Ögreci (Ed.). *Ekonomi, sosyoloji ve kadın* içinde (ss. 163-225). Kriter Yayınevi.
- Toprak, Z. (2019). *Türkiye'de yeni hayat inkılap ve travma 1908-1928*. Doğan Kitap.
- Turan, R. (2012). *Eğitim ve öğretimdeki gelişmeler: Yeni devlet yeni eğitim, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi II*. Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Turan, Ş. (2008). *Mustafa Kemal Atatürk: Kendine özgü bir yaşam ve kişilik*. Bilgi Yayınevi.
- Turan, N. (2005). 16. Yüzyıldan 19. Yüzyıl sonuna dek Osmanlı Devletinde gayri müslimlerin kılık kıyafetlerine dair düzenlemeler. *Ankara Üniversitesi SBFD*, 60(4), 239-267.
- Türkmen, Z. (2004). Balkan savaşlarında Hilal-i Ahmer Cemiyeti'nin Osmanlı ordusuna yönelik sağlık hizmetleri. *Belleten*, 68(252), 483-518.
- Uğurcan, S. (1999). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türk kadını. *Erdem*, 11(33), 989-998.
- Üçok, B. (2021). *İslam tarihi Emeviler Abbasiler*. Kırmızı Kedi Yayınevi.
- Üçok, C., Mumcu A. & Bozkurt G. (2022). *Türk hukuk tarihi*. Turhan Kitabevi.
- Ünal, N. (2020). Osmanlı'da müslüman ve gayrimüslim kadınlar: Karşılaştırmalı bir inceleme. M. Nasıroğlu Aydın (Ed.). *Tarihte kadın-toplumsal hayat, siyaset, hukuk, mitoloji* içinde (ss. 237-277). Paradigma Akademi.
- Yıldırım, N. (2011). *Türkiye'nin ilk kadın doktoru: Safiye Ali*. Türk Vakfı Yurt Yayınları.
- Yılmaz, A. (2010). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e: Kadın kimliğinin biçimlendirilmesi. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi (ÇTAD)*, IX(20-21), 191-212.

- Yılmaz, H. & Aksın A. (2022). Osmanlı Devlet’inde kadınların mekânsal sınırlılıkları: 1850 tarihli tenbihat örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(3), 1267-1278. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1123309>
- Yılmaz, İ. (2019). İslâm hukukunda çok eşliliği meşru kılan şartlar ve buna ruhsat veren özel durumlar. *Bilimname*, XXXVII(1), 559-591. <https://doi.org/10.28949/bilimname.513350>
- Zilfi, M. C. (2020). *Osmanlı İmparatorluğu’nda kölelik ve kadınlar (1700-1840)* (Çev. E. Kılıç). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

3.İnternet Kaynakları

<https://www.sozluk.gov.tr/,%2007.05.2024.>

ÇALIŞMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada birincil kaynaklara dayalı arşiv çalışması olduğundan etik izni belgesine gerek duyulmamaktadır.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Çalışma tek yazarlı olduğundan metnin tamamı tek yazar tarafından hazırlanmıştır.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 11.05.2024
Kabul Tarihi : 07.03.2025

 <https://doi.org/10.29029/busbed.1482286>



HAMAS-İSRAİL ÇATIŞMASI VE PROPAGANDA: İSRAİL DIŞİŞLERİ BAKANLIĞI X PLATFORMUNDA YER ALAN VİDEOLARIN ANALİZİ

Şirin KARAL TEMÜROĞLU¹, Gülsemin MISIRLI²

ÖZ

Günümüzde insanlar; sosyal medya platformları aracılığıyla, zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın propaganda niteliği taşıyan birçok içeriğe maruz kalmaktadır. Özellikle savaş ve çatışma dönemlerinde taraflar, propaganda faaliyetlerini sosyal medya platformları aracılığıyla yürütmektedir. Bu çalışmada 7 Ekim 2023 tarihinde başlayan ve hâlâ devam eden İsrail-Hamas çatışması sürecinde İsrail Dışişleri Bakanlığının X platformunda 7 Ekim 2023-7 Şubat 2024 tarihleri arasında yayınladığı altı video, görsel-ışitsel propaganda bağlamında Fazeli ve arkadaşlarının (2023) geliştirdiği görsel-sözel video analiz yöntemiyle (GSVA) çözümlenmiştir. Çalışma kapsamında amaçlı örnekleme yoluyla seçilen ve çözümlenen altı videonun belirlenmesindeki temel ölçütler; videoların stüdyo ortamında, profesyonel bir şekilde çekilmiş ve kurgulanmış olmaları, gerçek ve güncel görüntüler içermemeleri ve kısa propaganda filmi olma niteliği taşımalarıdır. Yapılan çözümlemeler sonucunda videoların empati uyandırma, korkuya başvurma, uluslararası kamuoyu ve özdeşleştirme temalarını içerdiği belirlenmiştir. İsrail'in profesyonel bir biçimde hazırladığı ve sosyal medya platformları aracılığıyla insanlara ulaştırdığı bu videoları; savaş sürecinde haklılığını ortaya koyma, duyguları harekete geçirme, meşruiyet kazanma ve uluslararası kamuoyunun desteğini alma amacıyla kullandığı görülmüştür. Videoların anlamsal ve fiziksel tüm bileşenleri, bu amacı gerçekleştirmek için stratejik bir biçimde kurgulanmıştır. İsrail'in propaganda faaliyetlerinin bir parçası olan bu videolar ile görsel kültürün, hızın ve tüketimin ön planda olduğu bu çağda görsel anlatıların gücünden etkili bir biçimde yararlandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Propaganda, Görsel-İşitsel Propaganda, Görsel-Sözel Video Analiz Yöntemi, İsrail-Hamas Çatışması, X Sosyal Medya Platformu

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Erbaa Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, sirin.karal@gop.edu.tr, 
<https://orcid.org/0000-0002-8114-6866>

² Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Erbaa Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, gulsemin.misirli@gop.edu.tr, 
<https://orcid.org/0000-0001-8103-8462>

Article Type : Research Article
Date Received : 11.05.2024
Date Accepted : 07.03.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1482286>

HAMAS-ISRAEL CONFLICT AND PROPAGANDA: ANALYSIS OF VIDEOS ON THE X PLATFORM OF THE ISRAELI MINISTRY OF FOREIGN AFFAIRS

Şirin KARAL TEMÜROĞLU¹, Gülsemin MISIRLI²

ABSTRACT

Today, people are exposed to a wide range of propaganda content through social media platforms without time and space restrictions. Particularly in times of war and conflict, the parties carry out their propaganda activities through social media platforms. In this study, six videos published by the Israeli Ministry of Foreign Affairs on the X platform between October 7, 2023 and February 7, 2024 during the Israel-Hamas conflict, which started on October 7, 2023 and is still ongoing, were analyzed in the context of audio-visual propaganda using the visual-verbal video analysis method (VVVA) developed by Fazeli et al. The main criteria for determining the six videos selected and analyzed through purposive sampling within the scope of the study were that they were shot and edited professionally in a studio environment, that they did not contain real and current images and that they were short propaganda films. As a result of the analysis, it was determined that the videos contained the themes of evoking empathy, appealing to fear, international public opinion and identification. It has been observed that Israel uses these videos, which are professionally prepared and distributed to people through social media platforms, to justify itself during the war process, to mobilize emotions, to gain legitimacy, and to win the support of international public opinion. All semantic and physical components of the videos are strategically constructed to achieve this goal. With these videos, which are part of Israel's propaganda activities, it has been determined that Israel effectively utilizes the power of visual narratives in this age where visual culture, speed and consumption are at the forefront.

Keywords: Propaganda, Audio-Visual Propaganda, The Visual-Verbal Video Analysis Method, Israel-Hamas Conflict, X Social Media Platform

¹ Asst. Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa University, Erbaa Faculty of Social Sciences and Humanities, sirin.karal@gop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8114-6866>

² Asst. Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa University, Erbaa Faculty of Social Sciences and Humanities, gulsemin.misirli@gop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8103-8462>

1. GİRİŞ

İnsanları etkileme ve duyguları harekete geçirme kapasitesi son derece yüksek olan görüntüler, propaganda bağlamında da oldukça işlevseldir. Propagandanın geçmişten günümüze, tarihin her aşamasında çeşitli amaçlarla kullanıldığı söylenebilir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte propagandayı yaymak, daha fazla kitleye ulaşmak ve yüksek teknolojinin imkânları ile insanları etkilemek daha kolay hale gelmiştir. Bununla birlikte sosyal medyada alan kısıtlaması olmadığı için propaganda faaliyetleri süre ve yer açısından daha fazla yer kaplayabilmektedir. İnsanlar, zaman ve mekân sınırlılığı olmadan propaganda içeriklerine maruz kalmaktadır. Bugün hem göze hem kulağa hitap eden propaganda teknikleri, özellikle savaş ve çatışma dönemlerinde sıklıkla kullanılmaktadır. Savaşın tarafları, kendilerini haklı göstermek ve kitleleri harekete geçirebilmek için teknolojinin her türlü olanağından faydalanarak propaganda faaliyetlerini yürütmektedir.

7 Ekim 2023 tarihinde Hamas'ın Aksa Tufanı operasyonu ile başlayan ve İsrail'in Filistin'e saldırılarıyla alevlenen Hamas-İsrail çatışması, her türlü propagandanın yoğun olarak kullanıldığı bir örnek teşkil etmektedir. Aslında İsrail ile Filistin arasındaki çatışmaların çok daha uzun bir geçmişi bulunmaktadır. Osmanlı Devleti'nin idaresi altındaki Filistin'in 19. yüzyılın sonlarında İngiliz yönetimine geçmesi bölgede bir Yahudi devleti kurulmasının önünü açmıştır (Yıldırım, 2021, ss. 3844-3845). Bu doğrultuda bölgeye Yahudi göçleri başlamış; ancak Yahudilerle, Filistinli Araplar arasında çatışmalar baş göstermiştir. Özellikle II. Dünya Savaşı'ndan sonra savaş süresince soykırıma maruz kalan Yahudiler, uğradıkları mağduriyetin de katalizör etkisi göstermesiyle daha yoğun bir şekilde bölgeye yerleşmişlerdir. 1948 yılında ise İsrail Devleti resmen kurulmuştur. Ancak Filistin ile İsrail arasındaki esas kırıma, 1967 yılında Arap-İsrail savaşıyla gerçekleşmiştir. İsrail, savaşı kazanması neticesinde Birleşmiş Milletler'in (BM) Taksim Planıyla Filistinlilere bırakılmış olan Batı Şeria ve Gazze'yi işgal etmiştir (Özkoç, 2009, s. 168). O günden bugüne, İsrail ve Filistin arasında dönem dönem şiddetli çatışmalar yaşanmaktadır.

Bu çalışmada İsrail Dışışleri Bakanlığı tarafından X platformunda yayınlanan videoların sosyal ağlar aracılığıyla görsel propaganda ve uluslararası kullanıcılardan destek toplamak, uluslararası kamuoyunu etkilemek amacıyla ne şekilde kullanıldığı incelenmiştir. Çalışma, çatışmaların başladığı 7 Ekim 2023 ile bu çalışmaya başlanan 7 Şubat 2023 tarihleri arasında yayınlanan çeşitli videolarla sınırlandırılmıştır. Çalışmada sadece İsrail Dışışleri Bakanlığı tarafından yayınlanan videolar, propaganda bağlamında analiz edilmiştir. Hamas'ın sosyal medya hesaplarının kapatılması nedeniyle Hamas tarafından gerçekleştirilen propaganda faaliyetleri çalışmanın kapsamı dışında kalmıştır. Literatüre bakıldığında İsrail ve Filistin arasındaki çatışmaları, propaganda bağlamında inceleyen birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Örneğin Seo, 2014 yılında yayınlanan "Visual propaganda in the age of social media: An ampirical analysis of Twitter images during the 2012 Israeli-Hamas conflict" başlıklı çalışmada 2012 yılında gerçekleşen İsrail-Hamas çatışması sürecinde tarafların Twitter'da paylaştığı görselleri içerik analizi yöntemiyle incelemiş ve İsrail'in içeriklerinde analitik, Hamas'ınkilerde ise duygusal propagandanın öne çıktığını belirlemiştir. Seo ve Ebrahim, 2016 yılında görsel propaganda ve çerçeveleme doğrultusunda içerik analizi yöntemiyle inceledikleri "Visual Propaganda on Facebook: A comparative analysis of Syrian conflicts" başlıklı çalışmalarında Facebook'ta yayınlanan görseller üzerinden Suriye'deki çatışmaları ele almışlardır. Bahar'ın (2020) "Social media and disinformation in war propaganda: How Afghan government and the Taliban use Twitter" çalışmada da Afgan Hükümeti ve Taliban'ın Twitter gönderileri, dezenformasyon ve propaganda bağlamında irdelenmiştir. Savaş ve görsel propaganda literatürüne katkı sağlamayı amaçlayan bu çalışma, güncel bir çatışmayı konu alması ve sosyal medya aracılığıyla gerçekleştirilen görsel-işitsel propagandayı, videoların detaylı analizine imkân tanıyan görsel-sözel video analiz yöntemiyle çözümlemesi bakımından önemlidir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dijital Çağda Savaş ve Propaganda

Latince propagare kelimesinden türetilmiş olan propaganda kavramı, belirli fikirleri yaymak ya da teşvik etmek anlamına gelmektedir (Jowett & O'Donnell, 2012, s. 2; Pedrini, 2018, s. 15). Manipölasyon, zihin kontrolü, beyin yıkama, palavra, yalan, çarpıtma, psikolojik savaş gibi kelimeler genellikle propaganda ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Jowett & O'Donnell, 2012, s. 2). Welch (2017, s. xi) kavramın yüz yıllık bir geçmişe sahip olmasına karşın tanımlanmasının ve kavrama ilişkin belirli bir çerçeve çizmenin zor olduğunu ifade etmektedir. Birçok akademisyen propaganda kavramını halkla ilişkiler, reklam gibi tüm ikna edici iletişim biçimlerini kapsayan çatı bir kavram olarak değerlendirmektedir (Gray, 1999, s. 310).

Propagandanın asıl amacı, bir ideolojiyi ilgili bir hedefe sahip kitleye iletmektir. Propagandacı kimi zaman bir devlet kurumu, kimi zaman terörist bir şebeke, kimi zaman askeri bir lider kimi zaman da bir şirket olabilmektedir (Jowett & O'Donnell, 2012, s. 3). ABD Merkezi İstihbarat Teşkilatı (CIA) üç farklı propaganda türünün olduğunu ifade etmekte ve bunları beyaz, siyah ve gri olarak sıralamaktadır. Beyaz propaganda kaynağı açıkça belli olan propagandadır ve istenen hedefe ulaşmak için nazik ikna ve halkla ilişkiler yöntemlerini kullanır. Gri propaganda, kaynağın belirsiz olduğu propaganda türüdür. Kara propaganda ise, sahte ve gerçek dışı mesajlar gönderen ve temel unsuru yalan olan propagandadır (CIA, 2016; Erbscole, 2018, ss. 5-6). Propaganda faaliyetlerinin

insanoğunun var olduğu günden beri yürütüldüğu söylenebilir. Öyle ki Dodge (1920) “Propaganda şüphesiz insan toplumu kadar eskidir.” (s. 241) demektedir. Yine Martin de (1958, s. 5) bu durumu destekler bir biçimde propaganda için “tarihin kendisi kadar eski” ifadelerini kullanmaktadır.

Tarih öncesinden ve en eski uygarlıklardan kalma pek çok eser, yöneticilerin ve rahiplerin sözde ihtişamını ve doğaüstü güçlerini anlatmak için günümüz propaganda tekniklerinin eşdeğerinin kullanılmaya çalışıldığına dair kanıtlar sunmaktadır. Okuryazar olunmayan bir dönemde göz kamaştırıcı kıyafetler, anıtlar ve nişanlar büyük ölçüde ilk propagandacıların izleyicilerinin üstünde üstünlük kurmak amacıyla kasıtlı olarak yarattığı sembollerdi ve bu ilk propagandacıların izleyicilerine iletmek istedikleri gücü (Jowett & O'Donnell, 2012, s. 52).

Propagandanın felsefi kökenleri Antik Yunan'a kadar uzansa da terim, 16. yüzyılda Papa XV. Gregorio'nun inançları, gizemleri, efsaneleri, hikâyeleri ve benzetmeleri de dâhil olmak üzere Katolik inancının yayılmasından sorumlu özel bir komisyon kurmasıyla, dini bağlamda ortaya çıkmıştır. Her yeni iletişim aracı propagandacılar tarafından hızla benimsenmiş ve propagandanın yaygın kullanımı için ideal olan ortamı sağlamıştır. Fransız Devrimi'nden sonra kelime siyasi bir anlam kazanmış, 19. yüzyılın sonuna gelindiğinde, kitle iletişim araçlarındaki gelişmeler, propagandanın karmaşıklığını ve etkinliğini önemli ölçüde artırmıştır (Jowett & O'Donnell, 2012, s. 51; Pedrini, 2018, s. 15). Günümüzün yaygın propaganda anlayışının temelleri ise 20. yüzyılda I. ve II. Dünya Savaşı sırasında önemli bir ivme kazanmış ve yeni taktikler geliştirilmiştir. Lambert (1939, s. 22), propagandanın büyük ölçüde popüler kelime dağarcığına kazandırılmasının I. Dünya Savaşı sayesinde olduğunu kaydetmiştir. Bunu da Britannica Ansikloedisi'nin savaş öncesi baskısında propaganda terimine yer verilmezken, savaş sonrası baskısında yer almasına dayandırmıştır.

Propagandanın iki savaş sonrasında olumsuz bir çağrışma neden olması yalan ve ön yargı gibi kelimelerle eş anlamlı hâle gelmesine sebep olmuştur. Özellikle ABD'de propaganda, halkı motive etme ve en ufak bir kısıtlama olmaksızın harekete geçirme konusunda dikkate değer sonuçlar elde etmiştir. Böylece ABD Hükümeti propaganda kelimesinden uzaklaşmaya başlamış, yetkililer yaygın bir hükümet taktiği olarak yabancı kamuoylarını etkileme çabalarına “kamu diplomasisi” etiketini eklemişlerdir. (Guth, 2009, s. 311; Pedrini, 2008, s. 15). Yine de pek çok kişi bu yaratıcı dil kullanımına kanmamıştır (Guth, 2009, s. 311). Fitzhugh Green (1988, s. 32), kamu diplomasisinin “modern Amerikalıların nefret ettiği bir kelime olan propaganda için kullanılan bir örtmece” olduğunu öne sürmüştür.

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte karşımıza çıkan dijital propaganda ise, kandırmak ve yanlış yönlendirme maksadıyla dijital platformlarda bilgi yaymaya yönelik kasıtlı girişimdir. Dijital propaganda da geleneksel propagandanın yanı sıra yeni teknikler de dijital platformlar üzerinden uygulanmaktadır. Seçimler ya da krizler esnasında kamuoyunu bilinçli olarak manipüle etmek için dijital ortamlar aracılığıyla insanlarla etkileşimde bulunmak ya da bir kampanya yürütmek için insanların yanı sıra makinelerin de kullanılmasını ifade etmektedir (Neyazi, 2019, s. 1; Bjola, 2018, s. 306). İnsanların dijital dünyada giderek daha fazla aktif olması, her şeyin canlı olarak sunulması ve saniyeler içinde gerçekleşmesi propagandanın etkisini daha yaygın, karmaşık ve tespit edilmesi zor hale getirmiştir. Günümüz modern toplumunda sahte haberler, gerçekler, kurgu ve alternatif gerçekler arasındaki çizgi bulanıklaşırken (Domingos, 2023); Bjola'nın da (2018, ss. 305-306) ifade ettiği gibi “post-truth” politikaları giderek yükselmeye başlamıştır. Sosyal medya platformlarının ortaya çıkışı, çevrimiçi reklamlar, içeriği tanıtmak ve kullanıcılara göstermek için kullanılan algoritmalar, propagandaya yeni araçlar ve teknikler sunmuştur. Diğer taraftan yapay zekâ da oldukça gerçekçi ve manipüle edilmiş deepfake ve yapay medyanın oluşmasına sebep olmuştur. Bütün bu gelişmeler propaganda açısından endişe verici sonuçlar doğurmaktadır. Çünkü bu teknolojiler, karşıt bir bakış açısını itibarsızlaştıran ikna edici anlatılar üretmek için kullanılabilir. Propagandanın amacı hâlâ aynı olsa da günümüz dijital çağında propagandanın etkisi son derece derin ve yaygın hâle gelmiştir (Domingos, 2023). Özellikle sosyal medyanın yükselişi ile devlet destekli propagandada patlama yaşandığı bilinmektedir. Örneğin; Facebook, Google ve Twitter temsilcilerinin kongrede verdikleri ifadelerle göre, 2016 başkanlık seçimleri öncesinde 150 milyondan fazla kişinin Rusya'nın dezenformasyon kampanyasına maruz kalmış olabileceği düşünülmektedir (Lang, 2017).

2.2 Çevrimiçi Görsel-İşitsel Propaganda

İnsanlar, günümüzde tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar yoğun bir şekilde ve çeşitli türde mesajlarla çevrelenmiş durumdadır. Özellikle görsel-ışitsel öğeler içeren mesajlar, dikkat çekici bir boyuta ve etkiye ulaşmıştır. Bu durumun oluşmasında sosyal medyanın göz ardı edilemeyecek bir katkısı olmuştur. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler neticesinde dünya çapında geniş kitlelere ulaşan sosyal medya platformları, propaganda amaçlı görüntülerin paylaşılması ve yaygınlaşması noktasında önem kazanmıştır (Seo, 2020, s. 126; Seo & Ebrahim, 2016, s. 227).

Bireyler, çeşitli toplumsal gruplar ve devletler, özellikle savaş ve çatışma dönemlerinde ulusal ve uluslararası kamuoyuna haklılıklarını kanıtlamak ve onlardan destek toplamak amacıyla görüntülerden faydalanmaktadır.

“İnsanlar, bilginin çeşitli dijital medya kanalları aracılığıyla üretildiği ve paylaşıldığı bu aşırı bilgi yükü çağında dikkat çekici, duygu uyandırıcı ve sindirimi kolay içerikleri tercih etmektedir” (Seo, 2020, s. 126). Bu türde kolay tüketilen içeriklerin başında fotoğraf, video, illüstrasyon, animasyon, infografik gibi görsel öğeler gelmektedir. İnsanların dikkatini çekmede ve dünyayı yorumlamaları noktasında önemli bir yere sahip olan görsel mesajlar, kelimelerden daha etkili ve ikna edicidir (Goldstein, 2009, s. 2). Günümüzde insanların kısa dikkat süreleri içinde onlara ulaşmak için görsel-işitsel öğeleri kullanmak oldukça elzemdir. Bununla birlikte görüntüler, tüm insanlar için ortak bir dil oluşturmakta, dil bariyerini ortadan kaldırmaktadır. Bu da görüntülerin uluslararası kamuoyunu etkileme gücünü arttırmakta, görselleri önemli bir propaganda içeriği haline getirmektedir. Görseller, farklı kültürlerle ve ülkelere ulaşmak söz konusu olduğunda daha da önemli hâle gelmektedir (Seo, 2014, s. 152).

Aslında görseller, insanlık tarihinin çeşitli dönemlerinde propaganda amaçlı kullanılmıştır. Örneğin, SSCB’de Stalinizm propagandası ya da 1940’lar ABD’inde savaş propagandası amacıyla (Rampley, 2005, s. 191), 1930’larda ise Almanya’da Nazizm ve İtalya’da faşizm propagandası amacıyla kullanımına rastlanmaktadır (Pelzer, 2005, s. 204). Yakın dönemde ise IŞİD’in terörist propaganda videoları araştırmalara konu olmuştur (Venkatesh vd., 2020; Kaczkowski, 2019; Macnair & Frank, 2017). Seo’nun da (2014, s. 150) belirttiği gibi savaş ve çatışma dönemlerinde sosyal medya platformları aracılığıyla yayılan görsel mesajlar sıklıkla tarafların propaganda amacıyla kullanımına hizmet etmektedir. Savaş ve çatışmanın tarafları, iç veya dış kamuoyuna kendi bakış açısını empoze etmeyi amaçlayan görüntüleri çok hızlı bir biçimde, dünya çapında milyarlarca insana ulaşan dijital platformlar aracılığıyla dolaşıma sokmaktadır. Planlı bir biçimde üretilen bu türde içeriklerin, birçok fonksiyonu bulunmaktadır. “Görüntüler; kanıt parçaları, izleyicileri çekecek duygusal kancalar, belirli yorumları teşvik eden araçlar ve halkın desteğini kazanmaya yönelik siyasi silahlar olarak önemli, iç içe geçmiş rolleri yerine getirir” (Pantti, 2019, ss. 125-126).

Propaganda kavramı tanımlanırken genellikle propagandanın duygulara hitap etmesine ve duygusal tepkilere neden olmasına dikkat çekilmektedir (Shabo, 2008, ss. 7-9). Görüntülerin duyguları uyarma noktasında oldukça etkili olduğu söylenebilir. Hatta bazı yazarlar, görselliği en temel duyu olarak ele almaktadırlar (Rose, 2016, s. 3). Her türlü görsel içerik; dikkat çekme, alımlayıcıyla duygusal bağlantı kurma ve kelimelerle anlatılması güç mesajları iletme özelliğine sahiptir. Sosyal medya platformlarının yaygınlaşması ve görsel içerik üretim araçlarının kullanılabilirliğinin artması, görsel içerikleri öne çıkartmaktadır (AIContentfy, 2023). Çok sayıda araç ve yazılım amatör kullanıcıların görsel içerik üretimine katılımını ve bu içeriklerin sosyal ağlar aracılığıyla kolaylıkla diğer insanlara ulaşmalarını sağlamaktadır. Günümüzün hızlı tüketim çağında metinlerden çok daha hızlı olan video ve diğer görüntüler daha rahat tüketilmektedir (Nichols, 2018). “Görüntüler izleyiciyi kelimelerin okuyucuyu etkilemesinden çok farklı şekilde etkiler. İmgeler, herhangi bir ifadede bulunmaktan ziyade gerçekliğin benzerini sunan önermesel ve söylemsel olmayan kodlardır; temsil ettikleri şeylere, olaylara ve fenomenlere benzerler” (Fallon, 2022, s. 110). Bu durum, görüntüleri metinlere oranla daha dikkat çekici ve etkili hale getirmektedir. Dijital platformlarda yayınlanan video ve fotoğraflar, sadece metin içeren içeriklerden daha çok ilgi çekmektedir. Örneğin 2021 yılında İsveç’te yapılan bir araştırma, kullanıcıların %47’sinin görsel içeriklerden, %35’inin ise marka içeriklerini video şeklinde görmekten hoşlandığını ortaya koymaktadır (Hirose, 2022). Sprout Social tarafından yayınlanan 2023 İçerik Karşılaştırmaları Raporunda ise (The 2023 Content Benchmarks Report, 2023, s.4) en değerli sosyal medya içeriği türleri; kısa biçimli video (%66), görseller (%61), canlı video (%37), GIF ve memler (%32), metin tabanlı gönderiler (%32), kullanıcı türevli içerik (%26), uzun biçimli video (%24), ses (%13) ve diğer içeriklere giden bağlantılar (%11) şeklinde sıralanmaktadır.

Görsel mesajlar, duyguları etkilemenin yanında bilince de nüfuz etmekte, daha fazla akılda kalmakta ve hatırlanmaktadır (Pfau vd., 2006, s. 163). Ancak görseller, dünyayı gerçek anlamda, birebir, olduğu hâliyle yansıtmazlar. Sürekli olarak çevrelendiğimiz ve dünyayı görsel anlamda canlandıran farklı türde görüntüler, dünyayı olduğu gibi sunmamakta, dünyanın bir yorumunu ve temsilini sergilemektedir (Rose, 2016, s.2). Aslında inşa edilen, kurgusal bir dünya ve anlamdır. Hareketli görüntüler, duygulara seslenme işlevi açısından durağan görüntülerden daha etkilidir (Schill, 2012, s. 127). Tiktok platformunun yükselişi de özellikle kısa video içeriklerinin ne ölçüde etkili olduğunu göstermektedir. Görsel içerikler içerisinde yer alan videolar, gözün yanında işitme duyusuna da seslendiği için daha da etkili olmaktadır. “Dikkatlice planlanmış bir görüntü dizisinden oluşan bir film oluşturan film yapımcıları, izleyicinin tepkisi üzerindeki kontrollerini artırarak filmi önde gelen bir ikna aracı hâline getirir” (Soules, 2015, s.150).

Özellikle teknolojinin videoların üretiminde gelmiş olduğu nokta, etkileyciliği arttırmakta ve rızanın inşasını kolaylaştırmaktadır. Bu tür içerikler dijital platformlar aracılığıyla kolay bir şekilde yayılmakta ve insanların tüketimine sunulmaktadır. Bireylerin ve kurumların elinde adeta bir Hollywood film stüdyosundan çıkmışçasına işlenmiş görüntüler, dijital platformlar aracılığıyla hedef kitleye ulaştırılmaktadır. Propaganda materyallerinin oluşturulması ve dağıtılması tarihin hiçbir noktasında bu ölçüde kolay olmamıştır. “İnternet, propaganda için önemli kanallar sunmanın yanı sıra, genellikle görsel imgeler ve seslerle zenginleştirilmiş bilgiye kolay erişim sağlamaktadır” (Jowett & O’Donnell, 2012, s. 367). Dijital teknolojiler ve platformlar aracılığıyla çok daha kolay, hızlı üretilen ve dağıtılan görüntüler, propagandanın önemli bir bileşeni haline gelmektedir.

3. YÖNTEM

Bu çalışmada İsrail Dışişleri Bakanlığı (@IsraelMFA) tarafından “X” hesabında 7 Ekim 2023 – 7 Şubat 2024 tarihleri arasında yayınlanan videolar incelenmiştir. Bu tarih aralığında yayınlanan videoların ele alınmasının nedeni; çatışmaların 7 Ekim 2023 tarihinde başlamasıdır. Araştırmaya Şubat 2024’te başlanması da 3 aylık süreçle sınırlandırılmasına neden olmuştur. Yayınlanmış olan 292 video arasından amaçlı örnekleme yoluyla altı adet video seçilmiştir. Amaçsal örneklemede araştırmanın niteliği doğrultusunda araştırmacının amacına en uygun görülen örneklemin seçilmesi esastır (Taylan, 2015, s. 79). Yargısal örnekleme ya da seçici örnekleme olarak da bilinen amaçsal örnekleme, nitel araştırmalarda analiz biriminin rastgele değil belli bir amaç doğrultusunda seçimine dayanır (Dovetail Editorial Team, 2023). Bu noktada söz konusu altı video; çoğunlukla profesyonel bir biçimde stüdyo ortamında çekilmiş ve kurgulanmış olmaları, çatışmaya ilişkin gerçek ve güncel görüntü içermemeleri ve kısa propaganda filmi olma özelliği taşımaları gibi kriterlere bağlı olarak seçilmiştir.

Bu videoların çözümlenmesinde Fazeli, Sabetti ve Ferrari (2023) tarafından videoların analizi için geliştirilen GSVA yöntemi kullanılmıştır. “GSVA, sosyal bilimler ve tıp araştırmacılarına görsel içeriğin çok modlu bilgilerini (örneğin metin, sinematografi, müzik ve sesler, beden dili ve yüz ifadeleri) niteliksel olarak analiz etmeleri için bir çerçeve sağlar.” (Ben-David vd., 2024, s. 1). Nitekim bu yöntem, farklı alanlarda araştırma yapan araştırmacılar için bir rehber niteliği taşımaktadır. Video verilerini kapsamlı bir biçimde inceleme noktasında yeni bir perspektif sağlayan, “çok modluluk ve görsel temelli teorilere dayanan GSVA; takip edilmesi kolay, yapılandırılmış, ayrıntılı bir analitik süreç içeren çok katmanlı, niteliksel bir içerik analizi yaklaşımıdır.” (Fazeli vd., 2023, s. 4). Bu yöntem; röportaj videosu, dijital anlatılar, film vb. video türlerinin analizinde kullanılabilir (Ben-David vd., 2024, s. 2). Literatürde metinsel ve görsel verilerin analizine rehberlik eden birçok analiz çerçevesi bulunsa da bu tip içeriklerin analizine ilişkin bütüncül bir yaklaşım bulunmamaktadır (Trombeta & Cox, 2022, s. 1557). Fazeli ve arkadaşlarının (2023) videoların analizine ilişkin geliştirdikleri yöntem, literatürdeki bu boşluğu doldurmaktadır. Videoların nitel analizinde birçok avantajı bulunan GSVA yönteminin uzun ya da çok sayıda videonun incelenmesi söz konusu olduğunda fazla zaman alma gibi çeşitli sınırlılık ve dezavantajları da bulunmaktadır (Fazeli vd., 2023, s. 14). Bu çalışmada söz konusu yöntemin seçilmesinin nedeni; videoların tüm özelliklerinin (beden dili, ses, kamera açıları, renk, videoda yer alan kişilerin cinsiyet, etnisite, meslek gibi özellikleri ve duyguları, mesajları, söylemleri vb.) kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmesine imkân tanınmasıdır. GSVA, altı aşamadan oluşan bir izleni sunmaktadır. Bu aşamalar sırasıyla; verilerin toplanması, düzenlenmesi ve gözden geçirilmesi, sözlü verilerin yazıya geçirilmesi, analiz birimlerinin seçilmesi, verilerin çıkarılması ve kodlanması, çıkarılan verileri organize etme, tanımlama ve yorumlama, bulguların raporlanması şeklindedir (Fazeli vd., 2023, s. 5).

Tablo1

Görsel-Sözel Video Analiz Yöntemi Çerçevesini Kullanarak Video Verilerini Analiz Etmek İçin Altı Adım

Adımlar	Tanım
1 Verilerin toplanması, düzenlenmesi ve gözden geçirilmesi	Çıkarma ve analiz için video verilerinin toplanması, saklanması, etiketlenmesi ve düzenlenmesi. Videoyu birkaç kez izlemek, konuşulan metne, karaktere, ortama, hareket ve jestlere, nesnelere, karakterlerin bakışlarına, kamera açılarına ayrı ayrı odaklanmak, ardından içeriğe tam anlamıyla aşına olmak için videonun tamamını bir kere izlemek
2 Sözlü verilerin yazıya geçirilmesi	Videolarda konuşulan metni manuel olarak veya dijital araçları kullanarak yazıya dökmek. Bu bilgiler şu kategorileri oluşturmak için kullanılır: İçerik, mesajlar, duygular, söylemler vb.
3 Analiz birimlerinin seçilmesi	Videonun tamamını tek parça halinde mi analiz edeceğinizi yoksa her biri birkaç dakikadan oluşan daha küçük bölümlere mi ayıracağınızı belirleme (önerilir)
4 Verilerin çıkarılması ve kodlanması	Video verilerinin içine gömülü sözel ve görsel bilgilerin sınıflandırılması ve kodlanması, her bir analiz biriminin gözden geçirilmesi ve verilerin dikkatlice veri çıkarma matrislerine aktarılması. Video verilerinin aşağıdaki matrislere göre çıkarılması ve kodlanması: 1) Genel özellikler 2) Çok modlu özellikler 3) Görsel özellikler 4) Birincil ve ikincil karakterlerin özellikleri 5) Mesajları, duyguları ve söylemleri içeren içerik ve kompozisyon özellikleri
5 Çıkarılan verileri organize etme, tanımlama ve yorumlama	Tüm sözel ve görsel bileşenler ve diğer özellikler yeterince tanımlanana, birbirine bağlanana ve araştırma sorusuna/sorularına ilişkin temalar ve alt temalarla tanımlanana kadar kodlanmış verileri gruplamak, kategorize etmek, alt kategorilere ayırmak ve soyutlamak

Adımlar	Tanım
6	Bulguların raporlanması
	Analitik süreç ve sonuçlar arasındaki ilişkileri gösteren tablolar, şekiller ve grafikler dâhil olmak üzere araştırma bulgularını (yayın veya rapor için makale) yazmak

Nitel araştırmalarda, nicel araştırmalarla kıyaslandığında geçerlik ve güvenilirlik açısından bazı farklılıklar bulunmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2016, ss. 277-283); Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993)’den uyarladıkları “Geçerlik ve güvenilirlik konusunda nicel ve nitel araştırmada kabul gören kavramların karşılaştırılması” tablosunda ve açıklamalarında nitel araştırmalarda iç ve dış geçerlik ile iç ve dış güvenilirlik yerine “inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik” kavramlarına yer vermişlerdir. Buradan yola çıkılarak bu çalışmanın inandırıcılığı noktasında veri kaynağı olan dokümanlarla uzun süreli etkileşim içinde bulunulmuştur. Toplanan veriler iki araştırmacı tarafından öncelikle bağımsız bir şekilde, sonrasında beraber birden fazla incelemeye maruz tutulmuştur. Çalışmanın dış geçerliği yerine baz alınan aktarılabilirlik, amaçlı örneklem kullanılarak sağlanmıştır. Çalışmanın dış güvenilirliği yani teyit edilebilirliği ise çalışmada kullanılan tüm verilerin, kodlamaların ve çıkarımların gerektiğinde incelemeye tabi tutulabilecek şekilde saklanmasıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada ilk olarak, İsrail Dışişleri Bakanlığının “X” platformunda yer alan videolar incelenmiş, görsel propaganda niteliği taşıyan ve yukarıda belirtilmiş olan örnekleme kriterlerine uygun olan videolar belirlenmiş ve kaydedilmiştir. Toplanan video verileri, Fazeli ve arkadaşlarının (2023) vurgulandığı doğrultuda bu çalışmanın yazarı olan iki araştırmacı tarafından birbirlerinden bağımsız olarak birkaç kez izlenmiştir. Sonrasında videolarda yer alan sözlü veriler yazıya dönüştürülmüş ve dikkatli bir şekilde incelenmiştir. Analiz birimleri belirlenirken video süreleri uzun olmadığı için tek bir birim olarak incelenmiş, parçalara ayrılmasına gerek duyulmamıştır. Video verileri, söz konusu çalışmada (Fazeli vd., 2023) verilen matrislere göre çıkartılmış ve kodlanmıştır.

Bu çalışmada Fazeli ve arkadaşlarının (2023) geliştirdiği matrislerin dördü aynı şekilde uyarlanmış; ancak beşinci matriste bu çalışmaya uygun olacak şekilde değişiklik yapılmıştır. Ayrıca videolarda Fazeli ve arkadaşlarının (2023) belirlemiş olduğu matrislere ek olarak temalara ilişkin bir matris daha oluşturulmuştur. Bu aşamada araştırma sorusuna uygun olarak görsel-işitsel propaganda bağlamında hangi temaların öne çıktığı belirlenerek kodlanmış ve tablo haline getirilmiştir. Ana karakter ve ikincil karakterlerin duyguları tablosunda Paul Ekman’ın (2004) belirlemiş olduğu yedi temel duygu (mutluluk, üzüntü, korku, tiksime, öfke, şaşkınlık ve küçümseme) göz önünde bulundurularak kodlama yapılmıştır. Bu çalışmada video verileri şu şekilde kategorize edilmiştir: 1. Genel özellikler, 2. Çok modlu özellikler, 3. Görsel özellikler, 4. Ana karakter ve ikincil karakterlerin özellikleri, 5. Ana karakter ve ikincil karakterlerin duyguları, 6. Görsel-işitsel propaganda bağlamında videoların temaları. Bu matrisler göz önünde bulundurularak kodlanan veriler düzenlenmiş, tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Son olarak elde edilen bulgular değerlendirilerek raporlaştırılmıştır. Verilerin kodlanması esnasında araştırmacılar önce bağımsız olarak kodlama gerçekleştirmiş, sonrasında tutarsızlıklar üzerinde tartışılarak fikir birliğine varılmıştır. Videolar birden altıya kadar numaralandırılmış, çözümlemeler bu doğrultuda yapılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. Genel Özellikler

7 Ekim 2023 tarihinde Hamas’ın İsrail’de düzenlenen müzik festivaline yaptığı baskın sonrasında İsrail de Gazze’ye yönelik saldırılar gerçekleştirmeye başlamıştır. Bunun sonucunda dünyanın çeşitli ülkelerinde İsrail’e yönelik boykotlar düzenlenmiştir. Buna paralel olarak İsrail tarafından Dışişleri Bakanlığının X hesabından propaganda videoları yayınlanmaya başlamıştır. Bu çalışma kapsamında incelenen videolardan en fazla etkileşim alan iki numaralı videodur. Bu video, toplam 63.500 kere görüntülenmiş, 966 beğeni almıştır. Videoya 266 yorum yapılmış, 440 kere yeniden gönderilmiş, 44 kere ise alıntılanmıştır. En az etkileşim alan ise altı numaralı videodur. Bu video, 10.900 kere görüntülenmiş, 200 beğeni almış, 65 kere yeniden gönderilmiş, dokuz kere alıntılanmıştır. Videoya yapılan yorum sayısı ise 145’tir. En az yorum alan video ise (n=108), dört numaralı videodur. Videoların uzunluğu 20 saniye ile iki dakika arasında değişmektedir (Bkz. Tablo 2). Kısa videoların kullanılması, daha çok insana ulaşabilmek ve dikkat çekebilmek açısından önemlidir.

4.2. Multimodal Özellikler

Birinci videoda başlangıçta karakterlerin beden hareketleri, hareketli ve hareketsiz nesnelerin görüntüsü, ekranda beliren yazılar, kullanılan ses ve müzik İsrail’in sağladığı uyum, huzur ve barış ortamını ve kadınlar, eşcinseller ve diğer azınlıklar gibi grupların haklarına saygı gösterilmesi ve korunmasını temsil etmektedir. Hamaslıların ortaya çıkmasıyla birlikte multimodal özellikler değişmekte, öfke ve şiddet hâkim olmaktadır.

İkinci videoda uluslararası kuruluşların kayıtsızlığı, “Global Police” çalışanlarının beden hareketleri ve mimikleri vurgulanmaktadır. Genel olarak failin Filistinli, mağdurun İsrailli olduğu durumlarda bu tip kuruluşların Filistinlilere ayrıcalık tanıdığı, İsraillilerin mağduriyetini görmezden geldiği iddia edilmekte ve bu durum videonun multimodal özelliklerine bakıldığında açıkça görülmektedir. Örneğin videoda üzerinde “Size

inanıyoruz (We believe you)” yazan bir broşür görünmekte; ancak broşürde söylenenin aksine İsraili kadınların mağduriyetine inanılmamaktadır. Hatta “Global Police” çalışanlarından birisinin “Yönetim, İsraililere yönelik her türlü şiddetin meşru direniş olduğuna karar verdi” cümlesiyle İsraililere yönelik şiddetin Filistin’in meşru direnişinin bir parçası olarak görüldüğü vurgulanmaktadır. Benzer şekilde videonun sonunda ekranda görülen “Tecavüz direniş değildir (Rape is not resistance)” hashtagiyle uluslararası kamuoyu tarafından haklı görülen Filistin direnişinin meşruiyetini yitirmesi hedeflenmekte ve bu yönde bir mesaj verilmektedir.

Üçüncü videoda ise multimodal özellikler, çocukların mağduriyetinin ön plana çıkartıldığını göstermektedir. Bu videoda da İsrail’deki huzur ve barış ortamının Hamaslıların ortaya çıkışıyla bozulduğu görülmektedir. Hamaslı karakterin başındaki Kelime-i Tevhit yazan bant ve zafer işareti vurgulanmaktadır. Bu semboller, masum insanlara yönelik öfkeyle ve nefretle özdeşleştirilmektedir.

Dördüncü videoda çocuk ve aile teması ön plana çıkarılmıştır. Başlangıçta İsraili ebeveynlerin çocuklarıyla mutlu bir şekilde zaman geçirdiği sahneler bulunmaktayken sonrasında elleri boş gösterilen ebeveynler aracılığıyla 7 Ekim saldırısında rehin alınan çocuklara gönderme yapılmaktadır. Ebeveynlerin ellerinin boş kaldığı sahnede müzikte temayla uyumlu şekilde değişmektedir. Başlangıçta eğlenceli bir müzik varken sonrasında gerilimli bir ses duyulmaktadır. Videonun sonunda ekrana gelen “Çocuklarımızı geri getirin (Bring our children back)” hashtagi ile de İsraili çocukların mağduriyeti yeniden vurgulanmaktadır.

Beşinci videoda Batılı olduğu varsayılan üç kadının gözleri Arapça Kelime-i Tevhit yazan yeşil bantla kapatılmıştır. Burada bu kadınların gözlerinin Filistinliler tarafından kör edildiğine vurgu yapılmaktadır. Video, dünya genelinde Filistin’e verilen desteğe bir cevap niteliğindedir. Gözü bantlı kadınlara dış ses tarafından İsraili kadınların Hamaslılar tarafından maruz kaldığı şiddet anlatılmakta ve kadınlar, gözlerindeki bandı çekip atmaktadır. Bu sahne, Filistin propagandasına maruz kalan kişilerin uyanmasını temsil etmektedir. Bu videoda, kadınların uğradığı şiddet ön plandadır.

Altıncı videoda ise çocuklar üzerinden mağduriyet anlatısı yer almaktadır. 7 Ekim’de yaşanan şiddetin boyutu İsraili çocuğun gözünden anlatılmakta, İsrail’in mağduriyeti bu şekilde dile getirilerek haklılığı kanıtlanmaya çalışılmıştır. Genel olarak tüm videoların multimodal özellikleri, İsrail’in mağduriyetinin boyutunu gözler önüne sermeyi amaçlayacak şekilde kurgulanmıştır. Tüm videolarda İsraili karakterlerin beden hareketleri ve mimikleri mağduriyeti ve acı çekmeyi yansıtmaktadır. Bu durum, izleyicilerin mağdur konumunda olduğu gösterilen İsrailiilerle bağ kurmasını kolaylaştırmaktadır. Demirtaş’ın da belirttiği üzere (2022, s. 105) “Yüzün, ellerin ve beden hareketlerinin seyircinin dikkatini çekmesi, özdeşleşme mekanizmasının kurulmasında etkili olabilir.”. GSVA metodu için videolarda kullanılan müzikler önemli bir parametre olmakla birlikte bu çalışmada yer alan video müzikleri tespit edilemediğinden müziğe ilişkin çıkarım yapılamamıştır. Ancak videolarda hareketli müzikten hareketsize geçiş ya da müziğin tamamen kesilmesi aracılığıyla dramatik etki artırılmıştır (Bkz. Tablo 3).

4.3. Görsel Özellikler

Videoların tümü renkli olmakla beraber dördüncü video renkli başlamakta ve sonrasında siyah beyaza geçiş yapılmaktadır. Söz konusu videoda renkli olan ilk yedi saniyelik bölüm, İsraili ailelerin bir arada mutlu ve huzurlu olduğu dönemi göstermekte, siyah beyaz görüntüye geçiş ile Hamasın saldırısı sonrası İsrailiilerin yaşadığı olumsuzluklar temsil edilmektedir. Görüntülerin renkliden siyah beyaza geçişiyle saldırıların İsrailiilerin hayatına yaptığı olumsuz etki, daha etkileyici bir görsel dil ile ifade edilmiştir.

İncelenen videoların sadece bir tanesi, animasyon türündedir (birinci video). Diğerleri ise profesyonel olduğu varsayılan oyuncularla çekilmiş kısa film niteliğindedir. Animasyon videosu dışındaki tüm videoların stüdyoda çekildiği varsayılmaktadır. Ancak dördüncü videoda dış mekân çekimleri de mevcuttur. Videolarda yer alan karakterlerin çoğunlukla önden görünümüleri kullanılmış ve kişilerin yüzlerine odaklanılmıştır. Bunun dışında yandan ve arkadan görünümüleri de mevcuttur.

Kamera çekim ölçeklerine bakıldığında ise farklı çekim ölçekleri kullanılmıştır. Ancak özellikle ağlama, korku, mutluluk gibi duygulanımların gösterildiği sahnelerde yakın çekim yapılmıştır. Yakın çekimler daha çok duyguların ifade edilerek seyirciye aktarılma istendiği durumlarda kullanılmıştır. Mekân ve detayları göstermek için ise geniş çekim ölçekleri tercih edilmiştir. Nitekim kamera ölçekleri duyguları ifade etme ve hikâyeye bağ kurma noktasında oldukça önemlidir. Seyirciler, yakın çekim ölçeği kullanıldığında duygulara yoğunlaşabilirken, geniş çekim ölçeği kullanıldığında mekân ve detaylar aracılığıyla hikâyeye daha rahat biçimde bütüneleşebilmektedir (Arem, 2021).

Videolarda kullanılan her türlü nesne ve arka plan, seyircinin hikâyeye daha rahat bağ kurmasını ve hikâyeyi anlamlandırmasını sağlamaktadır. Örneğin, birinci videoda LGBT bayrağı ve üzerinde Arapça “Hayfa’da eşcinsel onur yürüyüşü yazan pankart” gibi nesnelerle insanların İsrail polisi eşliğinde ve barış içinde yaptığı yürüyüş, seyircilerin İsrail’in insan haklarına gösterdiği saygıyı görmelerini sağlamaktadır. Videonun devamında

Hamashıları temsil eden silah, ip ve Kelime-i Tevhit bandı gibi nesneler ise seyircinin korku duygusunun ve şiddetin ön plana çıktığı sahnelerle bağ kurmasını kolaylaştırmaktadır (Bkz. Tablo 4).

4.4. Ana Karakterlerin Özellikleri

Ana karakterlerin genel özelliklerine bakıldığında İsrail ve Filistin kökenli oldukları tahmin edilmektedir. Beşinci videoda net bir çıkarım yapılamamakta; ancak Avrupa’da ya da ABD’de ikamet ettikleri tahmin edilmektedir. Videolarda sıklıkla mağduriyete vurgu yapıldığı için cinsiyet olarak kadınlar daha ön plandadır. Videolarda yer alan İsrail ve Filistin kökenli insanlar beyaz olarak ele alınmıştır. Ana karakter olarak İsrail kökenli beyazlar ağırlıktadır. Beşinci videoda yer alan iki kadın beyaz, üçüncü kadın ise siyahidir. Bu kadınların tümünün Batılı oldukları tahmin edilmektedir. Videolarda cinsiyet kimliğine ilişkin belirgin bir vurgu bulunmamakta; ancak birinci videoda LGBT bireyler ön plana çıkartılmaktadır. Ana karakterlerin meslekleri bilinmemektedir. Fakat birinci ve üçüncü videoların ana karakteri Hamashıdır. Ana karakterlerin hayattaki konumları belirgin olmamakla birlikte dördüncü videonun ana karakterleri, ebeveyn ve evlat konumundadır (Bkz. Tablo 5).

4.5. İkincil Karakterlerin Özellikleri

İkincil karakterlerin genel özelliklerine bakıldığında İsrail ve Filistin kökenli oldukları tahmin edilmektedir. İkinci videoda yer alan kadınların ise Batılı oldukları tahmin edilmektedir. İkincil karakterler de ağırlıklı olarak kadın ve beyazdır. Videolarda ikincil karakterlerin cinsiyet kimliğine ilişkin belirgin bir vurgu bulunmamaktadır. İkincil karakterlerin meslekleri çoğunlukla bilinmemektedir. Ancak birinci videoda İsrail askeri ve Hamashılar yer almaktadır. İkinci videoda ise üç kişi “Global Police” çalışanıdır. İkincil karakterlerin hayattaki konumları büyük oranda belirgin olmamakla birlikte ikinci videoda anne, üçüncü video ebeveyn, evlat ve arkadaş, altıncı videoda ise evlat ve kardeş konumunda olan karakterler mevcuttur. Genel olarak bakıldığında kadın, çocuk ve LGBT bireyler gibi mağduriyeti yansıtan karakterler ön plandadır (Bkz. Tablo 6).

4.6. Ana Karakterlerin Duyguları

Ana karakterlerin duyguları incelendiğinde bir, üç, beş ve altı numaralı videolarda mutluluk duygusuna rastlanmaktadır. Birinci videoda İsrail’de düzenlenen Onur Yürüyüşü’ne katılmış olan ve İsrail bayrağı taşıyan kadının mutlu olduğu görülmektedir. Dördüncü videoda ise 7 Ekim’de gerçekleştirilen baskından önce İsrailli aileler çocuklarıyla mutlu bir şekilde zaman geçirmektedir. Benzer şekilde altıncı videoda da Noel Baba İsrailli çocuktan gelen mektubu okumadan önce mutlu bir ifadeye sahiptir. Noel baba dışındaki karakterlerin Hamas’ın saldırısından önce mutlu bir şekilde hayatlarını sürdürdükleri görülmektedir. Noel Baba ise çocuğun Hamashıların ailesine yaptıklarını anlattığı mektubu okuyana kadar mutlu bir ifadeye sahiptir. Üçüncü videoda ise mutlu olan kişi Hamashıdır ve mutlu olma nedeni İsrailli çocukları yakalamasıdır.

Videolarda en belirgin ve baskın duygu olan üzüntü, beş videoda da görülmektedir. Dördüncü videoda ise karakterlerin yüzleri görülmediği için “Bilinmiyor” şeklinde kodlanmıştır. Ancak videoda örtük bir şekilde üzüntü duygusunun hâkim olduğu tahmin edilmektedir. Üzüntü duygusu çoğunlukla İsrailli karakterlerle özdeşleştirilmiştir. Videoların ana karakterlerinde korku ve öfke duygularına rastlanmamıştır. Öfke duygusu ise sadece bir ve üç numaralı videoların ana karakterlerinde gözlemlenmektedir. Bu karakterlerin ikisi de Hamashıdır.

Şaşkınlık duygusuna ise ikinci, beşinci ve altıncı videolarda rastlanmaktadır. Altıncı videoda Noel Baba, İsrail’den mektup geldiğini görünce ve bu mektubu okuyunca şaşırılmaktadır. İkinci videoda ise bir Hamashının tecavüzüne uğradığını söyleyen kadın, “Global Police” çalışanlarının kendisine yardım edemeyeceklerini öğrendiğinde şaşkınlığa uğramaktadır. Dördüncü videoda ise gözleri Kelime-i Tevhit yazan yeşil bantla kapatılmış olan kadınlar, “Yalanlarla kör edildiniz” ve “İsrailli kadınlara tecavüz edildi” denildiğinde şaşırılmaktadırlar (Bkz. Tablo 7).

Genel olarak videolarda yer alan ana karakterlerin duygularına bakıldığında İsrailli karakterlerin mutluluktan üzüntüye, Hamashı karakterin ise mutluluktan öfkeye geçiş yaptığı görülmektedir. İsraillilerin yaşadıkları olaylar karşısında sadece üzüntü duygusuna sahip oldukları ve bu duyguyla, Hamashıların ise öfke gibi saldırgan bir duyguyla özdeşleştirildikleri anlaşılmaktadır. Duygular, insanları etkileme ve harekete geçirme özelliğine sahiptir. Bu nedenle propaganda aracı olarak sıklıkla kullanılmaktadır. Duyguların propaganda aracı olarak etkili olması ayna nöron mekanizmasıyla açıklanabilir. “Bu mekanizma, başkasının yaşadığı duygu durumlarını gözlem yapan kişinin kendisinde hissedebilme yeteneği olarak da tanımlanabilir.” (Demirtaş, 2022, s. 98). Korku, üzüntü, öfke, tikslenme, şaşkınlık, küçümseme ve mutluluk gibi insanlığın ortak bir paydada buluştuğu duygular, propagandacılar tarafından manipülasyon aracı olarak kullanılmakta ve böylece daha fazla insan etki altına alınabilmektedir.

4.7. İkincil Karakterlerin Duyguları

Bu bölümde dördüncü ve beşinci videolar, yan karakterler bulunmaması nedeniyle değerlendirmeye alınmamıştır. İkincil karakterlerin duyguları incelendiğinde birinci, ikinci ve üçüncü videolarda mutluluk duygusuna rastlanmaktadır. Birinci videoda Onur Yürüyüşü’ne katılan insanların mutlu olduğu görülmektedir. İkinci videoda,

Global Police’de çalışan görevli, yardım için kendilerine başvuran kadını mutlu bir yüz ifadesiyle karşılamaktadır. Üçüncü videoda ise sahnedeki çocuklar ve onları izlemeye gelen ebeveynleri mutlu bir görünüme sahiptirler.

Birinci, ikinci ve altıncı videolarda yer alan karakterler, üzüntü duygusuna da sahiptirler. Birinci videoda Hamaslılar tarafından balkondan atılan kadının yüzünde üzgün bir ifade bulunmaktadır. İkinci videoda görevliler, kendilerine başvuran ilk kadının cinsel şiddete maruz kaldığını öğrendiklerinde, ikinci kadın ise çocuğunun kaçırıldığını söylediğinde üzgün görünmektedir. Altıncı videoda ise İsraili çocuğun Noel Baba’ya yazdığı mektupta söylediği sözlerden üzgün olduğu anlaşılmaktadır.

Korku duygusuna üçüncü ve altıncı videolarda rastlanmaktadır. Üçüncü videoda tiyatro sahnesindeki çocuklar Hamaslı adam tarafından sürüklenerek kafese atılırken yüzlerinde korku dolu bir ifade bulunmaktadır. Altıncı videoda ise Noel Baba’ya yazdığı mektuptaki sözlerinden, Hamaslıların ailesine uyguladığı şiddeti anlatırken korktuğu tahmin edilmektedir.

Tiksinme duygusu ise hiçbir videoda yer almamaktadır. Öfke duygusunun gözlemlendiği birinci videoda sadece gözleri görülen Hamaslıların kaşlarını öfkeli bir biçimde çattdığı görülmektedir. Şaşkınlık ise ikinci ve üçüncü videolarda görülmektedir. İkinci videoda, görevli kadın, İsraili kadının cinsel şiddete uğradığını öğrendiğinde yüzünde şaşkın bir ifade belirlemektedir. İkinci olarak bu videoda diğer görevli de kadının İsraili olup olmadığının şaşkın bir yüz ifadesiyle sormaktadır. Üçüncü videoda tiyatro sahnesindeki çocuğun ebeveynlerinin, çocukları Hamaslı tarafından sürüklenirken, çocukların ise kafese atıldıklarında şaşırtdıkları görülmektedir. İkinci videoda küçümseme ve hafife alma duygusu yer almaktadır. Burada görevlilerin İsraili kadın, Filistinli birisinin tecavüzüne uğradığını belirttiğinde küçümseyici ve durumu hafife alan bir yüz ifadesine sahip oldukları görülmektedir. Genel olarak ikincil karakterlerde de mutluluktan üzüntü, şaşkınlık ve korku gibi duygulara geçiş yapıldığı görülmektedir. Bu duygu geçişleri, Hamaslılarla karşılaştıklarında meydana gelmektedir (Bkz. Tablo 8).

4.8. Görsel-İşitsel Propaganda Bağlamında Videoların Temaları

Bu çalışmada videolar, GSVA yöntemiyle incelenmiş ve görsel-ışitsel propaganda bağlamında dört ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalar sırasıyla; empati uyandırma, korkuya başvurma, uluslararası kamuoyu ve özdeşleştirme şeklindedir. Empati uyandırma teması, şiddete ve istismara maruz kalma ve evrensel değerler olmak üzere iki alt tema içermektedir. İncelenen altı videonun tamamı şiddete ve istismara maruz kalma alt teması üzerinden kurgulanmıştır. Bununla birlikte iki videoda (birinci ve beşinci) evrensel değerler alt teması bulunmaktadır. Beş numaralı videoda Hakikat (Truth) evrensel değeri üzerinden “Hakikat için savaşın” sloganı kullanılarak insanlığa seslenilmektedir. Birinci videoda ise “İsrail; özgürlük, demokrasi ve insan hakları için savaşıyor” yazısı ekrana gelmektedir. Dolayısıyla İsrail’in özgürlük, demokrasi ve insan hakları gibi evrensel değerler için savaştığı öne çıkarılmaktadır. Toplumda çocuklar, kadınlar ve LGBT bireyler gibi kırılgan gruplar, Hamas şiddetinin öznesi olarak İsrail ise hakikat, demokrasi, insan hakları gibi evrensel değerlerin temsilcisi olarak sunulmuştur. Bu durum, propaganda malzemesi olarak sıklıkla kullanılmış ve bunun üzerinden mağduriyet oluşturulmuştur. Söz konusu evrensel değerlerin ve çocukların, kadınların, eşcinsellerin ve diğer azınlıkların şiddete uğramasının dünya genelinde empati yaratma olasılığını arttıracaktır.

Korkuya başvurma teması, terörizm/kamu güvenliği ile özgürlüklerin ve hakların yitirilmesi alt temalarını içermektedir. Tüm videolarda Hamas terörüne ve kamu güvenliği üzerinde oluşturduğu tehlikeye değinilmiştir. Benzer şekilde tüm videolarda özgürlüklerin ve hakların yitirilmesi teması da yer almaktadır. Beş videoda (ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı) 7 Ekim 2023 ve sonrasında Hamas tarafından kaçırılan İsrail vatandaşlarına ve müzik festivali için dünyanın farklı yerlerinden gelen insanlara değinilmekte, özellikle kadın ve çocuk rehinelere dikkat çekilmektedir. Birinci videoda ise kadınların, LGBT bireylerin ve azınlıkların haklarının Hamas tarafından gasp edilmesi üzerinde durulmaktadır. Görüldüğü üzere videolarda, Hamas özelinde İslami terörizm ve hak ihlalleri aracılığıyla en temel ve ortak duygulardan birisi olan korkuya başvurulmaktadır. Soules’in belirttiği üzere (2015, s.129) korkuya başvurma, insanların eyleme geçmesini sağlayan en etkili yollardan birisidir. Nitekim insanlar, güvenlikleri konusunda daha hassastır ve en kötüsünü beklemeye meyillidirler. Bu nedenle her ne kadar propagandanın yarattığı korku, genellikle gerçek tehlikeyle paralel olmasa da toplumda korku havasının oluşturulması, propagandanın etkisini artırır (Shabo, 2008, s.90).

Uluslararası kamuoyu teması; kayıtsızlık, kandırılma ve destek beklentisi alt temalarından oluşmaktadır. İki numaralı videoda tecavüze uğradığını söyleyen İsraili bir kadın ve çocuğunun kaçırıldığını belirten bir başka İsraili kadın “Global Police” adı verilen bir uluslararası kuruluşa başvurmuştur. Ancak burada tecavüze uğrayan kadının yardım talebi görevliler tarafından reddedilmektedir. Reddedilme nedeni ise failin Hamaslı, kadının İsraili olduğunun öğrenilmesidir. Bu noktadan sonra, çalışanların kadına karşı olan tavrı değişmektedir. Videoda Global Police çalışanı yardım isteyen kadına failin Filistinli olup olmadığını sormaktadır. Yardım isteyen kadın ise “Hamam teröristiydi” cevabını vermektedir. Benzer şekilde çocuğunun kaçırıldığını söyleyen kadına da yardım edilmemektedir. Burada göze çarpan nokta İsraililerin Hamam vurgusu yapmasıdır. Bu nedenle “Filistinli miydi?” sorusuna doğrudan “Hamam teröristi” şeklinde yanıt verilmekte, Filistinli ifadesi hiç kullanılmamaktadır. Bu

videonun en belirgin alt teması, uluslararası kuruluşların mağdurun İsraili olduğu insan hakları ihlallerinde kayıtsız kalmalarıdır.

Genel olarak tüm insanlara seslendiği varsayılan beş numaralı videoda insanların Filistinlilerin özgürlük propagandasıyla kandırıldığı işlenmektedir. Videoda İsraili kadınların, insanların özgürlükleri için mücadele ettiği kişiler-Filistinliler tarafından şiddete maruz bırakıldığı söylenmekte ve böylelikle dolaylı yoldan destek beklenmektedir. Bir, iki, üç, beş ve altı numaralı videoların ortak özelliği, İsrail'in tüm dünyaya söz konusu savaşta haklılığını ispat etme ve uluslararası kamuoyu ve kuruluşlardan destek beklentisi içinde olmasıdır.

Özdeşleşme teması ise, Hainas ile İŞİD'in özdeşleştirilmesi ve kırılgan toplulukların koruyucusu olma alt kategorilerini içermektedir. Bir numaralı videonun sonunda #HAMASISISIS hashtagine yer verilerek Hamas'ın İŞİD'le aynı nitelikte olduğu belirtilmektedir. Aynı videoda İsrail, kendisini ise kırılgan grupların (kadınlar, eşcinseller, azınlıklar) haklarının savunucusu olarak sunmaktadır. Böylece kendilerini bu tür gruplarla özdeşleştirerek insan hakları savunucularının desteğini beklemektedir (Bkz. Tablo 9).

5. SONUÇ

Propagandanın geçmişten günümüze uzanan uzun bir tarihi olsa da kitle iletişim araçlarının ve görüntü ve ses işlemeye ilişkin teknolojilerin gelişmesiyle birlikte propaganda olgusu bambaşka bir boyut kazanmıştır. Üretilen propaganda içerikleri, daha etkileyici bir hâl almış; yeni iletişim teknolojileri aracılığıyla da kitlelere daha kolay ve yoğun bir biçimde ulaştırılmaya başlanmıştır.

7 Ekim 2023 tarihinde Hamas'ın İsrail'de gerçekleştirilen bir müzik festivaline saldırmasıyla başlayan ve ardından İsrail'in Gazze'ye saldırılarıyla büyük boyutlu bir çatışmaya dönüşen İsrail-Hamas savaşı uluslararası kamuoyunda büyük bir etki yaratmıştır. Savaş ve çatışma dönemlerinde taraflar, haklılıklarını ispatlamak ve kamuoyunun desteğini alabilmek için sıklıkla propagandaya başvurmaktadır. Yakın dönemde İsrail'de Filistin'e yönelik saldırılarını meşru hâle getirmek ve ulusal ve uluslararası kamuoyunun desteğini alabilmek için görsel-işitsel propagandaya başvurmuştur. Bu çalışmada, İsrail Dışişleri Bakanlığı tarafından X platformunda yayınlanan altı adet video incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Genel olarak videolarda kadınlar, çocuklar, LGBT bireyler ve diğer azınlıklar gibi grupların mağduriyetine çekilen dikkat aracılığıyla uluslararası kamuoyunda empati uyandırılmaya çalışılmaktadır. Videolarda şiddet uygulayan, öfke dolu, korku yaratan, huzuru ve barışı bozan taraf Hamas iken, evrensel değerlerin savunucusu ve koruyucusu İsrail'dir. Aslında videolarda savaş; demokrasiye, huzura, barışa karşı çıkanlara açılmıştır algısı ön plandadır. Savaşa dair herhangi bir ardaalan sunulmamakta, Hamaslıların bu gibi evrensel değerlere karşı oldukları için öfkeli ve saldırgan oldukları ima edilmektedir. Çok daha uzun bir geçmiş ve farklı boyutları olan bu çatışmaların sadece kültürel bir çatışmaya indirgenmesi söz konusudur. Bu durum, videolarda Hamas'ın İŞİD'le özdeşleştirilmesinde ve çeşitli İslami sembollerin öne çıkartılmasında görülmektedir. Aynı zamanda videolarda Filistin değil Hamas vurgusu ön plandadır. Böylelikle düşman, İslami bir terör örgütü algısına ve onunla yapılan mücadeleye indirgenmektedir.

Videolarda hâkim olan bir başka tema, insanların korkularına seslenilmesidir. Bu videolarda korku ögesi, İslami bir terör örgütü ve onların masum insanlara uyguladıkları şiddettir. İsrail, bu şiddete ve saldırganlığa karşı kurtarıcı ve kahraman rolü üstlenmiştir. Ayrıca videolarda uluslararası kamuoyunun kayıtsızlığına değinilerek İsrail'in mağduriyetinin görmezden gelindiği vurgulanmaktadır. Hamas'ın saldırısından önce huzur, barış hâkimken Hamaslıların sahneye girmesiyle şiddet, kaos, huzursuzluk baskın hâle gelmektedir. Videolarda karakterlerin duygu geçişleri bu durumla uyumlu olacak şekilde kurgulanmıştır. Başlangıçta mutluluk duygusu hâkimken sonrasında üzüntü ve korku duyguları öne çıkmaktadır. Öfke duygusu ise Hamaslılarla özdeşleştirilmiştir. Bu durum, sadece duygu geçişleriyle değil videonun siyah beyaza dönmesi gibi görsel özelliklerle ya da Hamaslıların sahneye girmesiyle müziğin kesilmesi gibi işitsel özelliklerle de verilmiştir. Böylece anlatı, görsel ve işitsel öğelerle güçlendirilmiştir.

Videoda kullanılan her türlü nesne ve dekor gibi özellikler de izleyicilerin bağ kurmasını ve gerçek yaşamdan bir parçaymış gibi algılamasını kolaylaştırmıştır. Çekim ölçekleri de hem karakterlerin duygularını ön plana çıkartacak hem de mekânların her açıdan görülmesini sağlayacak şekilde kurgulanmıştır. Böylelikle izleyicilerin daha kolay empati kurabilmeleri ve anlatıyı içselleştirmeleri sağlanmıştır.

Sonuç olarak İsrail, savaş sürecinde propaganda faaliyetlerini daha etkili hale getirmek için görüntü ve ses teknolojilerinin de yardımıyla oluşturduğu ve sosyal medya platformları aracılığıyla dolaşıma soktuğu görsel anlatılardan faydalanmıştır. Videoların süresi, dekor, sözlü ifadeler, oyunculuklar, çekim ölçekleri, kurgu gibi her türlü parametre belirli bir strateji doğrultusunda, profesyonel bir biçimde hazırlanmıştır. Böylece propaganda, teknolojiyle harmanlanarak daha etkili ve daha fazla insana ulaşır hale gelmiştir. Bu çalışmada incelenen İsrail örneğinde görüldüğü üzere savaş ve çatışma dönemlerinde bu tip dijital içerikler, propagandanın etkisini arttırmak için kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- AIContentfy. (2023). *The importance of visual content for your marketing strategy*. <https://aicontentfy.com/en/blog/importance-of-visual-content-for-marketing-strategy>
- AREM (2021). *Camera Shot Size Nedir? Kamera Çekim Ölçekleri Nelerdir?* <https://aremajans.com/camera-shot-size-nedir-kamera-cekim-olcekleri-nelerdir/>
- Bahar, H. M. (2020) Social media and disinformation in war propaganda: how Afghan government and the Taliban use Twitter. *Media Asia*, 47(1-2), 34-46. <https://doi.org/10.1080/01296612.2020.1822634>.
- Ben-David, S., Campos, M., Nahal, P., Kuber, S., Jordan, G., & DeLuca, J. (2024). Applying the visual-verbal video analysis framework to understand how mental illness is represented in the TV show Euphoria. *International Journal of Qualitative Methods*, 23. <https://doi.org/10.1177/16094069231223653>
- Bjola, C. (2018). The ethics of countering digital propaganda. *Ethics and International Affairs*, 32(03), 305- 315. <https://doi.org/10.1017/S0892679418000436>
- CIA (2016) *The Spymaster's Toolkit* <https://www.cia.gov/stories/story/the-spymasters-toolkit/>
- Demirtaş, H. (2022). Filmleri nasıl algılar ve hissederiz: Ayna nöronlar, empati ve sinemada özdeşleşme. M. Yılmaz (Ed.). *İletişim Psikolojisi* (ss. 93-111). Nobel.
- Dodge, R. (1920). The psychology of propaganda. *Religious Education*, 15 (5), 241–252. <https://doi.org/10.1080/0034408200150502>
- Domingos (2023). *NAT: Propaganda in the Digital Age* <https://www.linkedin.com/pulse/nat-propaganda-digital-age-vitor-domingos>
- Dovetail Editorial Team (2023). *What is purposive sampling?* <https://dovetail.com/research/purposive-sampling/>
- Ekman, P. (2004). *Universal Emotions*. <https://www.paulekman.com/universal-emotions/>
- Erbschloe, M. (2018). *Extremist propaganda in social media: A threat to homeland security*. CRC Press.
- Fallon, P. K. (2022). *Propaganda 2.1: Understanding propaganda in the digital age*. Cascade Books.
- Fazeli, S., Sabetti, J., & Ferrari, M. (2023). Performing qualitative content analysis of video data in social sciences and medicine: The visual-verbal video analysis method data in social sciences and medicine: The visual-verbal video analysis method. *International Journal of Qualitative Methods*, 22. <https://doi.org/10.1177/16094069231185452>
- Goldstein, C. S. (2009). *Capturing the German eye: American visual propaganda in occupied Germany*. The University of Chicago Press.
- Gray, B. (1999). *The nervous liberals: Propaganda anxieties from World War I to the Cold War*. (1th ed.). New York: Columbia University Press.
- Green, F. (1988). *American propaganda abroad* (1th ed.). Hippocrene Books.
- Guth, D.W. (2009). Black, white, and shades of gray: the sixty-year debate over propaganda versus public diplomacy. *Journal of Promotion Management*, 14 (3-4), 309-325. <https://doi.org/10.1080/10496490802624083>
- Hirose, A. (2022). *Complete guide to creating stunning visual content for social media*. Hootsuite. <https://blog.hootsuite.com/epic-guide-creating-social-media-visuals/>
- Jowett, G. S. & O'Donnell, V. (2012). *Propaganda and persuasion* (5th ed.). Sage Publications.
- Kaczkowski, W. (2019). Qualitative content analysis of images of children in Islamic State's Dabiq and Rumiyah magazines. *Contemporary Voices*, 1(2), 26-38. <https://doi.org/10.15664/jtr.1470>
- Lambert, R. S. (1939). *Propaganda*. (1th ed.) Thomas Nelson & Sons.
- Lang, M. (2017). *Number of Americans exposed to Russian propaganda rises, as tech giants testify*. Retrieved from <http://www.sfchronicle.com/business/article/FacebookGoogle-Twitter-say-150-million-12323900.php>
- Macnair, L., & Frank, R. (2017). "To my brothers in the west . . .": A thematic analysis of videos produced by the Islamic State's al-Hayat media center. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 33(3), 234-253. <https://doi.org/10.1177/1043986217699313>
- Martin, L. J. (1958). *International propaganda: Its legal and diplomatic control (NED-New edition)*. University of Minnesota Press.
- Neyazi, T.A. (2019). Digital propaganda, political bots and polarized politics in India, Asian. *Journal of Communication*, 30 (1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/01292986.2019.1699938>
- Nichols, T. (2018). *Visuals are the key to creating great customer-brand connections*. Forbes. <https://www.forbes.com/sites/forbesagencycouncil/2018/04/27/visuals-are-the-key-to-creating-great-customer-brand-connections/>
- Özkoç, Ö. (2009). Savaş ve barış: Doksanlı yıllarda Filistin- İsrail sorunu. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64(03), 167-195. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002117
- Pantti, M. (2019). The personalisation of conflict reporting: Visual coverage of the Ukraine crisis on Twitter. *Digital Journalism*, 7(1), 124-145. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1399807>

- Pedriani, P. P. (2018). *Propaganda, persuasion, and the Great War* (1th ed.). Abingdon: OX: Routledge.
- Pelzer, R. (2005). Technical reproduction and its significance. M. Rampley (Ed.). *Exploring visual culture: Definitions, concepts, contexts* (pp. 197-213). Edinburg University Press
- Pfau, M., Haigh, M., Fifrick, A., Holl, D., Tedesco, A., Cope, J., Nunnally, D., Schiess, A., Preston, D., Roszkowski, P., & Martin, M. (2006). The effects of print news photographs of the casualties of war. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 83(1), 150-168. <https://doi.org/10.1177/107769900608300110>
- Ramplsey, M. (2005). Visual practices in the age of industry. M. Rampley (Ed.). *Exploring visual culture: Definitions, concepts, contexts* (pp. 179-196). Edinburg University Press.
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials*. (4th ed.). Sage Publications.
- Schill, D. (2012). The visual image and the political image: A review of visual communication research in the field of political communication, *Review of Communication*, 12(2), 118-142. <https://doi.org/10.1080/15358593.2011.653504>
- Seo, H. (2014). Visual propaganda in the age of social media: An ampirical analysis of Twitter images during the Israeli-Hamas conflict. *Visual Communication Quarterly*, 21(3), 150-161. <https://doi.org/10.1080/15551393.2014.955501>.
- Seo, H. (2020). Visual propaganda and social media. P. Baines, N. O'Shaughnessy ve N. Snow (Eds.), *The sage handbook of propaganda* (pp. 126-136). Sage Publications.
- Seo, H. & Ebrahim, H. (2016). Visual propaganda on Facebook: A comparative analysis of Syrian conflicts. *Media, War & Conflict*, 9(3), 227-251. <https://doi.org/10.1177/1750635216661648>
- Shabo, M. E. (2008). *Techniques of propaganda & persuasion*. Prestwick House, Inc.
- Soules, M. (2015). *Media, persuasion and propaganda* (1th ed.). Edinburg University Press.
- Sprout Social. (2023). *The 2023 Content Benchmarks Report*. https://media.sproutsocial.com/uploads/2022/12/Sprout-Social-The-Content-Benchmarks-Report_2023_v5.pdf
- Taylan, A. (2015). Nitel ve nicel araştırmalarda evren ve örneklem seçimi ve sorunlar. B. Yıldırım (Ed.). *İletişim araştırmalarında yöntemler uygulama ve örneklerle* (ss. 47-85). Literatürk Academia.
- Trombeta, G., & Cox, S. M. (2022). The textual-visual thematic analysis: A framework to analyze the conjunction and interaction of visual and textual data. *The Qualitative Report*, 27(6), 1557-1574. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5456>
- Venkatesh, V., Podoshen, J. S., Wallin, J., Rabah, J. & Glass, D. (2020). Promoting extreme violence: Visual and narrative analysis of select ultraviolent terror propaganda videos produced by the Islamic State of Iraq and Syria (ISIS) in 2015 and 2016. *Terrorism and Political Violence*, 32(8), 1753-1775. <https://doi.org/10.1080/09546553.2018.1516209>
- Welch, D. (2017). *World War II propaganda: Analyzing the art of persuasion during wartime* (1th ed.). Bloomsbury Publishing USA.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, Y. (2021). İsrail-Filistin sorunda iki devletli çözüm arayışları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(41), 3840-3884. <https://doi.org/10.26466/opus.874933>

ÇALIŞMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “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 hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

ARAşTIRMACILARIN KATKI ORANI

1.yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Bütün bölümlere katkı sunmuştur.

Yazar 2: Bütün bölümlere katkı sunmuştur.

ÇATIşMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

EKLER

Tablo 2

Genel özellikler

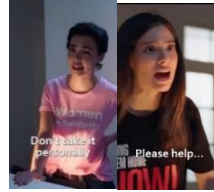
No	URL	Dil	Video süresi	Video kaynağı	Yüklenme tarihi	İncelendiği tarih	Görüntüleme sayısı	Beğeni sayısı	Yeniden paylaşma-Alıntı	Yorum sayısı
1	https://twitter.com/IsraelMFA/status/1724427670203584838/video/1	İ	0:52	IFM	14 Kasım 2023	24 Şubat 2024	21.000	623	208-11	249
2	https://twitter.com/IsraelMFA/status/1725503876139274704/video/1	İ	01:25	IFM	17 Kasım 2023	23 Şubat 2024	63.500	966	440-44	266
3	https://twitter.com/IsraelMFA/status/1726506548325695606/video/1	İ	0:59	IFM	20 Kasım 2023	21 Şubat 2024	14.700	342	184-10	205
4	https://twitter.com/IsraelMFA/status/1726540755882418629/video/1	İ	0:20	IFM	20 Kasım 2023	24 Şubat 2024	12.000	226	119-3	108
5	https://twitter.com/IsraelMFA/status/1732837863962583447/video/1	İ	0:30	IFM	7 Aralık 2023	23 Şubat 2024	12.000	354	158-12	256
6	https://twitter.com/IsraelMFA/status/1739017215569977801/video/1	İ	0:58	IFM	24 Aralık 2023	19 Şubat 2024	10.900	200	65-9	145

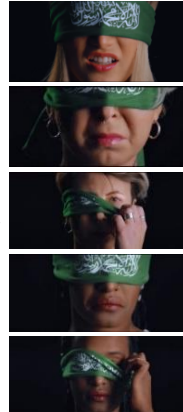
İ: İngilizce

IFM: Israel Foreign Ministry

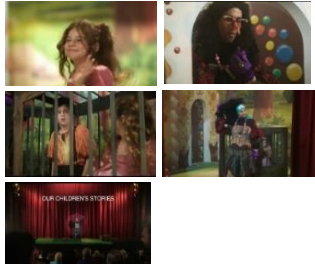
Multimodal Özellikler

301

No	Konuşma	Jestler/vücut hareketleri (ilgili alıntılar)	Vücut hareketlerinin Görüntüler görüntüleri	Görüntüler	Ekran üzerine yazılan Ses (Müzik) yazılar (Altyazı hariç)	
3	-	D. Gözlerini açarak korku ve endişe dolu bir yüz ifadesiyle yardım istiyor. Görevliler İsraili olup olmadığını sorunca şaşkınlıkla gözünü kısıyor. E. İsraili kadın tecavüze uğradığını söylediğinde üzgün ve gergin bir tavırla elini göğsüne koyarak gözlerini kapatıyor ve başını iki yana sallıyor. Kadının İsraili olduğunu öğrenince küçümser ve ciddiye almaz bir tavırla gözlerini açarak dudaklarını büzüyor ve gözlerini deviriyor.	 	Tiyatro sahnesi	Are children's stories can not and this way. 40 kidnapped children are still held captive in Gaza.	Shazam tanıyamadı.
4	Dış ses konuşmaktadır.	1. Çocuk, gülümseyerek anne ve babasına el sallıyor. 2. Anne, çocuğuna gülümseyerek el sallıyor. Baba çocuğuna onaylama işareti yapıyor. 3. Yetişkin erkek karakter sahneye giriyor ve çocukları tutup kafese atıyor. 4. Maskesini ve peruğunu çıkartarak (Maskesinin altında Kelime-i Tevhit yazan yeşil bant var.) seyircilere öfke dolu bir bakış atıyor. Zafer işareti yapıyor. 5. Çocuğun anne babası ve diğer seyirciler şaşırıp korkuyor, çocukların gözünü kapatıyorlar.	      		#BRING OUR CHILDREN BACK.	Shazam tanıyamadı.

No	Konuşma	Jestler/vücut hareketleri (ilgili alıntılar)	Vücut hareketlerinin Görüntüler görüntüleri	Görüntüler	Ekran üzerine yazılan Ses (Müzik) yazılar (Altyazı hariç)
		devam ederken ellerin yönü önce karşıya sonra dua eder gibi gökyüzüne doğru çevrilmektedir. Sonrasında sadece havaya kaldırılmış dokuz el görülmekte ve bu esnada ekranda #BRING OUR CHILDREN BACK hashtagi ekranda görülmektedir.			
5	Dış ses konuşmaktadır.	Birinci kadın “İsrailli kadınlar katledildi” denildiğinde dudaklarında acı çekme ifadesi oluşmaktadır. Gözlerine bağlanmış olan Kelime-i Tevhit yazan bandanayı çekmektedir. İkinci kadın “Yalanlarla kör edildiniz” denildiğinde şaşkın bir ifadeye bürünmektedir. “İsrailli kadınlar canlı bir şekilde yakıldı” denildiğinde ağlamaklı bir ifadeye bürünmektedir. Gözlerine bağlanmış olan Kelime-i Tevhit yazan bandanayı çekmektedir. Üçüncü kadın “İsrailli kadınlar tecavüze uğradı” denildiğinde şaşırmaktadır. “İsrailli kadınlar canlı bir şekilde yakıldı” denildiğinde ağlamaklı bir ifadeye bürünmektedir. Gözlerine bağlanmış olan Kelime-i Tevhit yazan bandanayı çekmektedir.		-Ellerinde Filistin bayrağı olan, yüzü ve başı kapalı kadınların fotoğrafları -Elinde Filistin yazan pankart tutan, yüzü ve başı kapalı kadın fotoğrafı -Ağzı kefiyeyle sarılmış, elinde Filistin bayrağı olan, yüzü ve başı kapalı adam görüntüsü	FIGHT FOR THE TRUTH Shazam tanıyamadı.
6	Dış ses (İsrailli çocuk) konuşmaktadır.	1. Noel Baba, meraklı bir biçimde kaşını çatarak mektuba bakmaktadır. 2. Mektubu okurken ağlamaklı bir yüz ifadesi oluşmaktadır. 3. Elini başına koyarak ağlamaktadır.		İsrailli bir çocuktan gelen mektup	“Israel” “Fathers, mothers, grandparents, children are still being held hostage by Hamas.” “What’s your plan for the holidays?” Shazam tanıyamadı.

Tablo 4*Görsel Özellikler*

No	Renk	Ayar	Kamera çekim açısı ve görünüm sayısı	Her kameranın çekim açısından örnek ekran görüntüsü	Kamera çekim ölçekleri	Her kamera çekimi ve boyutu için örnek ekran görüntüsü	Nesneler	Arka plan
1	Renkli	Animasyon	-Önden görünüm -Yandan görünüm -Arkadan görünüm		-Orta ölçek yakın çekim -Kovboy çekim -Aşırı yakın çekim		Masa, kalem, lamba, kâğıt, saksı, İsrail bayrağı, LGBT bayrağı, Üzerinde Arapça Hayfa'da eşcinsel onur yürüyüşü yazan bir pankart, ip, silah	Koyu gri arka plan, Binanın dış cephesi
2	Renkli	Stüdyoda kaydedildiği varsayılmaktadır.	-Önden görünüm -Yandan görünüm		-Yakın çekim -Orta ölçek yakın çekim -Orta ölçek çekim		Broşür, tabela, danışma masası, su bardağı, cep telefonu, telsiz telefon	Grimsi beyaz duvar
3	Renkli	Stüdyo ya da tiyatro sahnesinde kaydedildiği varsayılmaktadır.	-Önden görünüm, -Yandan görünüm -Arkadan görünüm		-Yakın çekim -Orta ölçek yakın çekim -Orta ölçek çekim -Orta ölçek geniş çekim -Tam ölçek geniş çekim		Sahne dekorları (kafes, perde, karton ağaç, ev, mantar), seyirci koltukları, Kelime-i Tevhit yazan yeşil bant	Tiyatro sahne dekorasyonu
4	Renkli Siyah Beyaz	Dış mekânda ve bir evin içinde çekildiği varsayılmaktadır.	-Yandan görünüm, -Arkadan görünüm -Önden görünüm		-Tam ölçek geniş çekim -Orta ölçek çekim -Yakın çekim -Aşırı yakın çekim		Ağaç, çimen, çiçek	Dış mekânda gökyüzü; iç mekânda ise pencere, duvar

No	Renk	Ayar	Kamera çekim açısı ve görünüm sayısı	Her kameranın çekim açısından örnek ekran görüntüsü	Kamera çekim ölçekleri	Her kamera çekimi ve boyutu için örnek ekran görüntüsü	Nesneler	Arka plan
5	Renkli	Stüdyoda kaydedildiği varsayılmaktadır.	-Önden görünüm -Arkadan görünüm		-Yakın çekim -Orta ölçek yakın çekim -Aşırı yakın çekim		Yeşil Kelime-i Tevhit yazan bant, Filistin bayrağı, Filistin yazan pankart	Başlangıçta gri arka plan, sonrasında siyah arka plan
6	Renkli	Stüdyoda kaydedildiği varsayılmaktadır.	-Yandan görünüm -Önden görünüm		-Yakın çekim -Orta ölçek yakın çekim -Orta ölçek çekim -Tam ölçek geniş çekim -Orta ölçek geniş çekim		Masa, kütüphane, sandalye, çam ağacı, mektup, biblo, tüy kalem, zil, defter, kitap, yılbaşı hediyeleri, yılbaşı süsleri	Birden fazla (Perde, kitaplık, pencere, ev dekorasyonu)

Tablo 5*Ana Karakterlerin Özellikleri*

No	Karakter ismi	Menşei/ikamet yeri	Cinsiyet	İrk / etnisite	Cinsiyet kimliği	Meslek	Hayattaki konumu (anne, eş, koca vb.)
1	-İsrail bayrağını havaya kaldıran ve sonrasında balkondan atılan kadın -Kadını aşağı atan Hamas askeri	İsrail veya Filistinli olduğu tahmin edilmektedir. Filistin	Kadın Erkek	Beyaz Beyaz	Kadın Erkek	Bilinmiyor Hamas askeri	Bilinmiyor Bilinmiyor
2	İsrailli kadın 1	İsrail	Kadın	Beyaz	Kadın	Bilinmiyor	Bilinmiyor
3	Kötü adam	Filistin	Erkek	Beyaz	Erkek	Hamas askeri	Bilinmiyor
4	Kız çocuğu Bebek Kadın	İsrail İsrail İsrail	Kadın Bilinmiyor Kadın	Beyaz Beyaz Beyaz	Kadın Bilinmiyor Kadın	Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor	Evlat Evlat Ebeveyn
5	1.kadın 2.kadın 3.kadın	Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor	Kadın Kadın Kadın	Beyaz Siyah Beyaz	Kadın Kadın Kadın	Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor	Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor
6	Noel baba	Bilinmiyor	Erkek	Beyaz	Erkek	Noel baba	Çocuklara hediye dağıttığına inanılan efsanevi karakter

Tablo 6*İkincil Karakterin Özellikleri*

No	Karakter ismi	Menşei	Cinsiyet	İrk / etnisite	Cinsiyet kimliği	Meslek	Hayattaki konumu (Eş vb)
1	-Boynuna kefiye takan adam - Kadın İsrail askeri -Bir şey yazan ya da çizen erkek ya da kadın, -LGBT bayrağı taşıyan kadın -Balkonda İsrail bayrağını havaya kaldıran kadının elini tutan adam -Yürüyüşe katılan başörtülü kadın -Asılan adam -Yürüyen üç Hamaslı	Filistin İsrail Bilinmiyor Bilinmiyor İsrail Filistin Bilinmiyor Filistin	Erkek Kadın Bilinmiyor Kadın Erkek Kadın Erkek Erkek	Beyaz Beyaz Beyaz Bilinmiyor Beyaz Beyaz Beyaz Beyaz	Erkek Kadın Bilinmiyor Kadın Erkek Kadın Erkek Erkek	Bilinmiyor Asker Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor	Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor
2	Görevli 1 Görevli 2 Görevli 3 İsrailli kadın 2	-Bilinmiyor ancak Batılı olduğu tahmin ediliyor. -Bilinmiyor ancak Batılı olduğu tahmin ediliyor. -Bilinmiyor ancak Batılı olduğu tahmin ediliyor. -İsrail	Kadın Kadın Kadın Kadın	Beyaz Beyaz Beyaz Beyaz	Kadın Kadın Kadın Kadın	Global Polis'te danışma görevlisi Global Polis çalışanı Global Polis çalışanı Bilinmiyor	Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor Anne
3	Anne baba Kız çocuk Erkek çocuk	İsrail İsrail İsrail	Kadın Erkek Kadın Erkek	Beyaz Beyaz Beyaz Beyaz	Kadın Erkek Kadın Erkek	Bilinmiyor. Çocuk olduğu için mesleğinin olmadığı tahmin edilmektedir. Çocuk olduğu için mesleğinin olmadığı tahmin edilmektedir.	Ebeveyn Kız evlat – Arkadaş Arkadaş
6	İsrailli çocuk	İsrail	Erkek	Beyaz	Erkek	Çocuk olduğu için mesleğinin olmadığı tahmin edilmektedir.	Erkek çocuk, erkek kardeş

Tablo 7*Ana Karakterlerin Duyguları*

No	Birincil karakter	Mutluluk	Üzüntü	Korku	Tiksinme	Öfke	Şaşkınlık	Küçümseme
1	-İsrail bayrağı taşıyan ve balkondan atılan kadın -Kadını aşağı atan Hamaslı	Evet “İsrail bayrağını havaya kaldırırken yüzünde gülümseme olduğu görülmektedir.” Hayır	Evet “Balkondan atılmadan önce yüzünde üzgün bir ifade olduğu görülmektedir.” Hayır	Hayır Hayır	Hayır Hayır	Hayır Evet “Hamaslının kaşlarını öfkeli bir biçimde çatığı görülmektedir.”	Hayır Hayır	-
2	İsrailli kadın 1	Hayır	Evet “Olanları anlatırken üzgün görünmektedir.”	Hayır	Hayır	Hayır	Evet “Yardım alamayınca şaşırılmaktadır.”	-
3	Kötü adam	Evet “Kötü adam, çocukları ilk gördüğünde onları yakaladığı için mutlu olmaktadır.”	Hayır	Hayır	Hayır	Evet “Çocukları kafese atıp öfkeyle seyirciye dönmektedir.”	Hayır	-
4	Kız çocuğu Bebek Kadın	Evet “Annesi havaya kaldırdığında mutlu bir ifadesi bulunmaktadır.” Evet “Havaya atıldığında gülümlemektedir.” Evet “Çocuğunu havaya kaldırırken mutlu bir ifadeye sahiptir”	Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor	Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor	Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor	Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor	Bilinmiyor Bilinmiyor Bilinmiyor	-
5	1.kadın 2.kadın 3.kadın	Hayır Hayır Hayır	Evet “Üç kadında İsrailli kadınların maruz kaldığı şiddeti öğrendiğinde üzülmektedir.”	Hayır Hayır Hayır	Hayır Hayır Hayır	Hayır Hayır Hayır	Hayır Evet “Yalanlarla kör edildiniz denildiğinde şaşırılmaktadır.” Evet “İsrailli kadınlar tecavüze uğradı denildiğinde şaşırılmaktadır.”	-

No	Birincil karakter	Mutluluk	Üzüntü	Korku	Tiksinme	Öfke	Şaşkınlık	Küçümseme
6	Noel Baba	Evet “Videonun girişinde Noel Baba mutlu bir şekilde mektuplara bakmaktadır.”	Evet “İsraili çocuğun mektubunu okuyunca ağlamaya başlamaktadır”	Hayır	Hayır	Hayır	Evet “Noel Baba, İsrail’den gelen mektubu görünce şaşırılmaktadır.”	-

Tablo 8

İkincil Karakterlerin Duyguları

No	İkincil karakter	Mutluluk	Üzüntü	Korku	Tiksinme	Öfke	Şaşkınlık	Küçümseme
1	- Boynuna kefiye takan adam	Bilinmiyor	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
	- Kadın İsrail askeri	Bilinmiyor	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
	-Bir şey yazan ya da çizen kadın ya da erkek	Evet “LGBT bayrağını taşıırken yüzünde gülümseme olduğu görülmektedir.”	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
	-LGBT bayrağı taşıyan kadın	Evet	Bilinmiyor	Bilinmiyor	Bilinmiyor	Bilinmiyor	Bilinmiyor	Bilinmiyor
	-İsrail bayrağını havaya kaldıran kadının elini tutan adam	“İsrail bayrağını havaya kaldıran kadınla el ele tutuşurken mutlu olduğu görülmektedir.”	Hayır	Hayır	Hayır	Evet “Sadece gözleri görülen Hamaslıların kaşlarını öfkeli biçimde çatığı görülmektedir”	Hayır	Hayır
	-Yürüyüşe katılan başörtülü kadın	Bilinmiyor						
	-Asılan adam	Hayır						
	-Yürüyen 3 Hamas askeri	Hayır						

No	İkincil karakter	Mutluluk	Üzüntü	Korku	Tiksinme	Öfke	Şaşkınlık	Küçümseme
2	Görevli 1 Görevli 2 Görevli 3 İsrailli kadın 2	Evet “İsrailli kadın içeri girdiğinde mutlu görünmektedir.” Hayır Hayır	Evet “Görevliler kadının tecavüze uğradığını öğrendiğinde üzüldüğü görülmektedir.” Evet “Kızının kaçırıldığını söylerken üzgün ve endişeli görünmektedir.”	Hayır Hayır Hayır Hayır	Hayır Hayır Hayır Hayır	Hayır Hayır Hayır Hayır	Evet “Kadının tecavüze uğradığını öğrendiğinde şaşırdığı görülmektedir.” Hayır Hayır Evet “Görevli İsrailli olup olmadığını sorduğunda şaşırmaktadır.”	Evet Üç görevlide “İsrailli kadın, tecavüze uğradığını belirttiğinde Küçümsemekte ve hafife almaktadır.”
3	Anne baba Kız çocuk Erkek çocuk	Evet “Sahne de çocuğunu izleyen anne mutlu bir şekilde el sallıyor, baba ise onaylama işareti yapıyor.” Evet “Anne babasını görünce mutlu bir şekilde el sallıyor.” “Sahne de mutlu bir şekilde arkadaşıyla oynuyor.” Evet “Arkadaşıyla mutlu bir şekilde oynuyor.”	Hayır Hayır Hayır	Evet Evet “Çocuklar, kötü adam tarafından sürüklenerek kafese atılırken yüzlerinde korku ifadesi bulunmaktadır.” Evet “Çocuklar, kötü adam tarafından kafese atılırken yüzlerinde korku ifadesi bulunmaktadır”	Hayır Hayır Hayır	Hayır Hayır Hayır	Evet “Kötü adam, çocukları yakaladığında anne ve baba şaşırmaktadır.” Evet “Çocuklar, kafese atıldıklarında şaşkınlıkla birbirlerine bakıyorlar.” Evet “Çocuklar, kafese atıldıklarında şaşkınlıkla birbirlerine bakıyorlar.”	Hayır Hayır Hayır

No	İkincil karakter	Mutluluk	Üzüntü	Korku	Tiksinme	Öfke	Şaşkınlık	Küçümseme
6	İsraili çocuk	Hayır	Evet “7 Ekim’de bazı kötü insanlar evimize geldiler. Annemi ve küçük kız kardeşimi incittiler. Babamı götürdüler ve hala onların elinde. Yapayalnızım.”	Evet “7 Ekim’de bazı kötü insanlar evimize geldiler.”	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır

Tablo 9*Görsel-işitsel propaganda bağlamında videoların temaları*

Tema	Alt Tema	Video 1	Video 2	Video 3	Video 4	Video 5	Video 6
Empati uyandırma	Şiddete ve istismara maruz kalma	+	+	+	+	+	+
	Evrensel Değerler	+	-	-	-	+	-
Korkuya Başvurma	Terörizm/Kamu güvenliği	+	+	+	+	+	+
	Özgürlüklerin ve hakların yitirilmesi	+	+	+	+	+	+
Uluslararası Kamuoyu	Kayıtsızlık	-	+	-	-	-	-
	Kandırılma	-	-	-	-	+	-
	Destek beklentisi	+	+	+	-	+	+
Özdeşleştirme	HAMAS-İŞİD	+	-	-	-	-	-
	Kırılgan toplumsal grupların koruyucusu	+	-	-	-	-	-

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 10.05.2024
Kabul Tarihi : 18.03.2025

 <https://doi.org/10.29029/busbed.1481667>



THE ROLE OF MANAGERS' LEADERSHIP BEHAVIORS IN DEVELOPING EMPLOYEES' CUSTOMER-ORIENTED BEHAVIORS

Şükran ORUÇ¹, Pınar Duygu AKIN²

ABSTRACT

This study aims to examine the relationships between managers' leadership behaviours and employees' customer orientations and to reveal the effect of the leadership behaviours exhibited by managers on employees' customer-oriented behaviours. A quantitative research methodology was employed to achieve this objective. The research utilised a relational research type and a field study design based on examining variables. Data were collected through a survey administered to 226 service employees at a hotel in Antalya using a convenience sampling method. For the analysis of the collected data, confirmatory factor analysis was conducted to assess the validity of the scales, reliability was tested using Cronbach's alpha, and correlation and regression analyses were performed to identify relationships between variables. The data analysis was carried out using SPSS 27.0 and AMOS software. According to the results obtained, significant positive relationships were identified between managers' leadership behaviours and employees' customer-oriented behaviours. Furthermore, the regression analysis results indicated that managers' leadership behaviours significantly and positively affect the development of employees' customer-oriented behaviours. Additionally, when examined in sub-dimensions, the results showed that leadership behaviours such as challenging the process, inspiring a shared vision, facilitating others' work, modelling the way, and encouraging the heart significantly and positively affect employees' customer-oriented behaviours.

Keywords: Leadership Behaviors, Customer-Oriented Behaviors, Work Life

¹ Assist. Prof. Dr., Istanbul Beykent University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Management Information Systems, sukranoruc@beykent.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0002-8176-4058>

² Doctor, pinarduyguakin@outlook.com,  <https://orcid.org/0000-0002-9595-9729>

Article Type : Research Article
Date Received : 10.05.2024
Date Accepted : 18.03.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1481667>

YÖNETİCİLERİN LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÇALIŞANLARIN MÜŞTERİ YÖNLÜ DAVRANIŞLAR GELİŞTİRMESİNDEKİ ROLÜ

Şükran ORUÇ¹, Pınar Duygu AKIN²

ÖZ

Bu araştırmada yöneticilerin liderlik davranışları ile çalışanların müşteri yönlülükleri arasındaki ilişkileri incelemek ve yöneticilerin sergiledikleri liderlik davranışlarının çalışanların müşteri yönlü davranışlar sergilemelerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amacı karşılamak için, nicel araştırma yöntemi esas alınmıştır. Araştırmada değişkenleri inceleme biçimine göre ilişkisel araştırma türünden ve alan araştırması deseninden yararlanılmıştır. Araştırma verileri anket aracılığı ile Antalya İlinde faaliyet gösteren bir oteldeki 226 hizmet çalışanından kolayda örnekleme yöntemine göre toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi için öncelikle ölçeklerin geçerlilikleri kapsamında doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirlik testi olarak Cronbach alfa, değişkenler arası ilişkileri tespit etmek için ise korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Bu çerçevede verilerin analizi SPSS 27.0 ve AMOS yazılımları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, yöneticilerin liderlik davranışları ile çalışanların müşteri yönlü davranışları arasında genel anlamda pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde ise, yöneticilerin liderlik davranışlarının çalışanların müşteri yönlü davranışlar geliştirmesi üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca alt boyutlar açısından incelendiğinde de sürece meydan okuma, ortak bir vizyona yönelik ilham vermek, başkalarının işini kolaylaştırma, yol gösterme ve yüreklendirme liderlik davranışlarının da çalışanların müşteri yönlü davranışları üzerinde anlamlı ve pozitif etkilerinin olduğu yönde sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik Davranışları, Müşteri Yönlü Davranışlar, Çalışma Yaşamı

¹ Doktor Öğretim Üyesi, İstanbul Beykent Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, sukranoruc@beykent.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8176-4058>

² Doktor, pinarduyguakin@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0002-9595-9729>

1. INTRODUCTION

Leaders are critical for the success of organisations due to their strategic thinking and intellectual activities. In this context, leaders play an essential role in understanding the opportunities and threats that organisations face, conveying these insights to employees at managerial and departmental levels, and managing the process in a way that creates a competitive advantage (King, 1990: 51). Regardless of the industry in which they operate, customers are among the most valuable assets of businesses. Without customers, no business can sustain its existence, nor can it be expected to continue operations. Therefore, companies aiming for success must place customers at the center of their operations (Mandal, 2016: 770) and focus on establishing long-term relationships that foster mutual benefit and customer satisfaction (Saxe & Weitz, 1982: 343). These long-term relationships, whether with current or potential customers (Reinartz et al., 2005: 64), depending on the ability to understand customers and generate customer value accordingly (Conduit et al., 2014: 1322; Guenzi & Troilo, 2006: 974; Hult, 2011: 509; Narver & Slater, 1990: 21). Loyal customers represent a form of relationship capital for businesses (Mandal, 2016: 770), which allows them to enhance the perceived quality of the products or services they offer (Oliver, 1999: 33). At this point, the customer-oriented behaviors exhibited by managers and employees are essential for achieving these benefits. Customer orientation, as a strategy that reflects the response to changing customer needs and requirements, plays a critical role in enhancing organisational performance and achieving competitive advantage (Grinstein, 2008: 166; Zhang et al., 2018: 3). Thus, the success of organisations under competitive conditions largely depends on their ability to develop customer-oriented behaviours and employ staff who exhibit such behaviours (McGrath, 2009: 9; Uygun & Akin, 2017: 841).

Customer orientation also provides a proactive approach for businesses (Conduit et al., 2014: 1322) by meeting customer needs and delivering superior customer value (Hunt & Lambe, 2000: 25), enhancing perceived quality, customer loyalty, and satisfaction (Jaworski & Kohli, 1996: 129; Panigyrakis & Theodoridis, 2009: 605). Consequently, the level of customer orientation exhibited by employees is considered a significant lever for the success of service-oriented businesses (Sergeant & Frenkel, 2000: 18). Therefore, organisations must embrace the need for customer orientation across all levels, ensuring that both leaders and employees are aligned with this objective (McGrath, 2009: 30; McNamara, 1972: 51). In this context, strong employee-leader relationships can positively influence employees' ability to meet customer needs and requirements better. A high-quality leader-follower relationship fosters an environment where employees can create more customer value (Liden et al., 2008). Consequently, a robust relationship between leaders and employees contributes to the service process by promoting an attentive and caring approach that extends to customers (Çatı et al., 2017; Ryan et al., 2021: 52; Uygun & Akin, 2017: 836; Yeşiltaş et al., 2013: 333). The examination of leaders' influence on employees' customer-oriented behaviours is also considered significant in the literature (Kubat, 2021: 65; Ribeiro et al., 2020: 2100). In this sense, customer-oriented behaviours play an essential role in the sustainable existence and success of organisations that stand out, especially with their human resources, alongside economic factors. Given that, a leader serves as the driving force in organisations where employees are united around a common goal, examining the roles of leader behaviors in shaping employees' customer-oriented actions represents a critical area of study. However, there is a lack of research in both domestic and international literature that simultaneously addresses the relationship between managerial leadership behaviours and employees' customer orientation. Therefore, the research problem is defined as "determining the role of managers' leadership behaviours in developing employees' customer-oriented behaviours." The study's objective is to investigate the relationship between managers' leadership behaviours and employees' customer orientation and to reveal the effect of these leadership behaviours on employees' customer-oriented behaviours.

2. CONCEPTUAL FRAMEWORK

2.1. Leadership and Leadership Behaviors

Over the past century, various opinions and definitions have been made regarding who a leader is, how they are defined, and what qualities a leader should possess. Although leadership is a universally accepted concept and action, it is difficult and complex to define clearly (Hunt & Fedynich, 2018: 21; Klingborg et al., 2006: 280; McCleskey, 2014: 117; Oruç, 2021: 9). There are different opinions on whether a person is a leader and what characteristics make them a leader. In this context, it is argued that although leaders may be naturally talented at leadership, they can also develop leadership qualities through experience (Hunt & Fedynich, 2018: 21). However, it is also noted that for a person to be considered a leader, they must be effective in guiding their subordinates toward achieving specified goals (Johns & Moser, 1989: 115). Therefore, the diversity in defining who a leader is or how they are defined has created a similar complexity in defining the concept of leadership. This perspective on the origin of leadership indicates that while leadership is often discussed, no consensus exists in its definition (King, 1990: 43). In this regard, Stogdill (1974) stated that there are almost as many definitions of leadership as individuals are attempting to define the concept (Stogdill, 1974: 259; Oruç, 2021: 9). Rost (1993) also noted that

leadership can be defined in various ways, offering different perspectives on leaders and leadership (McCleskey, 2014: 117). Definitions of leadership generally include the process of exerting a conscious influence over other people to direct, structure, and facilitate activities and relationships within a group or organisation (Katz & Kahn, 1966: 334; Tannenbaum et al., 1961: 24; Yukl, 2013: 18). Overall, leadership is defined as a process of mutual agreement and influence regarding what needs to be done and how, facilitating individual and collective efforts to achieve common goals (Rost, 1993: 99; Yukl, 2013: 23). In this sense, leadership behaviours encompass the ability to guide a group's activities toward a common purpose (Hemphill & Coons, 1957: 7); influence work activities in this direction (Rauch & Behling, 1984: 46); and direct employees to voluntarily and willingly contribute efforts toward this collective goal (Jacobs & Jaques, 1990: 281).

Especially in service businesses, which inherently embody innovation and dynamism, leadership and leadership behaviours are driving forces (Oruç, 2021; Öztürk, 2022: 61). Leadership, which focuses on generating change in organisational activities and service delivery (Kotter, 1990) and involves a multi-dimensional influence relationship with employees to achieve this change (Rost, 1991), aims to reach organisational goals by influencing employees based on their inherent characteristics, skills, and behaviours (Yukl, 2013: 18). It is stated that leaders possess the ability to influence and motivate service employees, who are essentially their followers, and enable them to contribute to an organisation's efficiency and success (House et al., 1999: 184). Some authors (Bennis & Nanus, 1985; Zaleznik, 1977) have mentioned that leaders are flexible and innovative, have a human-centred approach as well as economic outcomes, and hold a longer-term perspective on goals and strategies (Yukl, 2013: 22). Leaders who have insight into the organisation's structure, principles, and values and can interpret and transform these in line with the common purpose of the organisation and its employees (Kirkeby, 2008: 19) strategically guide the actions of employees toward achieving a goal with these qualities (Moller & Fast, 2020: 71). Exemplary leadership behaviours create a highly positive difference in employee commitment, motivation, job performance, and organisational success (Kouzes & Posner, 2023: 15).

Leadership, which also plays an essential role in overcoming challenges employees may face or embracing innovations, is a process involving actions related to creating more effective employees (Souba, 2014: 80). In this context, especially in the service sector, which requires active involvement from both employees and leaders (Deshpande et al., 1993: 24; Zhang et al., 2018: 3), leadership behaviours have a significant effect with their inspiring qualities on the attainment of new products or services or the emergence of interaction in service delivery and are considered a key factor in the success of service businesses (Çatı et al., 2017; Kouzes & Posner, 2023: 9; Yeşiltaş et al., 2013: 333;). It is stated that leadership behaviours are decisive for the quality of services provided by employees and the success that the business will achieve (Deshpande et al., 1993: 25; Zhang et al., 2018: 2). Therefore, it is essential for organisations to operate and create a corporate culture and for leaders to motivate employees to achieve high performance (Öztürk, 2022: 61). Moreover, the ability of a service business to create sustainable competitive advantage is closely linked to how effectively it fulfills desired activities. Integrating service businesses with innovation and dynamism underscores the strategic role of leadership behaviours in this sector. In this context, the effect of leadership behaviours on both the organisation's activities and employees' behaviours toward these activities highlights the core theme of this study. Therefore, these elements provide valuable insights into understanding the significance of leadership behaviours.

2.2. Customer-Oriented Behavior

Customer orientation, described as the heart of marketing activities of contemporary organisations (Saad et al., 2015: 250; Uygun & Akın, 2017: 841), holds great importance for businesses in meeting customer desires and needs better than competitors and achieving organisational goals (Saad et al., 2015: 251). In this context, Narver & Slater (1990: 22), emphasising the value creation perspective of a customer-oriented approach, underline the importance of consistently creating superior value for customers, including current and future changes. Similarly, Kelley (1992: 27) stated that customer orientation, which establishes long-term relationships between customers and the business, is a process that creates benefits for both parties. Conceptualised by Deshpande et al. (1993: 27) as a set of beliefs that prioritise customer interests in line with the goals of business management and employees, customer orientation aims at long-term organisational profitability. Saxe & Weitz (1982: 343) expressed that the core of a customer-oriented approach is realised through employee activities, seeing customer orientation as a marketing capability used by employees when interacting with current and potential customers. From this perspective, customer orientation is defined as employees' tendency or inclination to meet customer needs (Brown et al., 2002: 111; Donovan et al., 2004: 129). Because customer-oriented behaviours are based on relationships that create long-term value (Liao, 2009: 20), it is appropriate to say that employees play a crucial role, especially in service businesses, in establishing these relationships. This is because in service businesses where the level of interaction between service providers and customers is high, employees have primary importance in implementing innovations related to service delivery (Kouzes & Posner, 2023: 9).

Due to the intangibility and heterogeneity inherent in the service sector, satisfying customers' needs is more critical than satisfying other sectors (Zhang et al., 2018: 4). Thus, adopting a customer-oriented approach in businesses is seen as a key aspect of service quality (McGrath, 2009: 11). It is stated that an organization that demonstrates customer-oriented behavior is more likely to provide exceptional service quality and create satisfied customers (Hartline et al., 2000: 35). Therefore, an organization that places customers at the center must be proactive in responding to customers' changing needs and desires at all times (Akin, 2017: 46). In the service sector, which requires proactivity from both employees and leaders, customer orientation is the process of transforming information obtained from the market or customers before and during the service into a strategy that meets customer needs (Deshpande et al., 1993: 24; Zhang et al., 2018: 3). Hence, whether at organizational or employee levels, customer orientation refers to focusing on customer needs (Donavan et al., 2004: 129; Narver & Slater, 1990: 24). Focusing on customer needs contributes to successful service and sales interactions that establish high customer satisfaction (Stewart, 2009: 47). Overall, the more the perceived boundaries between employees and customers dissolve, the more they believe they share a common identity, leading service employees to work toward enhancing customers' well-being (Korschun et al., 2014: 22). In other words, during the service process, employees become willing and eager to understand their customers better and adopt behaviors that strengthen customer relationships (Periatt et al., 2004). Service employees who view customers as part of the service process and actively engage in information exchange with them (Jaramillo et al., 2009) engage in behaviours aimed at increasing customer satisfaction by considering customers' concerns and demands as part of mutually beneficial solutions (Lussier & Hartmann, 2016: 5; Saxe & Weitz, 1982: 344). Thus, employees prioritising building good relationships with customers beyond merely meeting their needs and desires are motivated by seeing service and sales interactions as opportunities to satisfy customers and create positive experiences (Stewart, 2009: 47-48).

In this context, understanding how customer orientation becomes a tangible tool for creating competitive advantage and building long-term customer relationships is crucial for businesses. Moreover, it is essential to examine how the relationship established by employees with customers evolves from a superficial interaction into a process that satisfies customers and creates positive experiences.

1.1. Relationships among Variables, Research Model and Hypotheses

Leadership must be demonstrated through effective behaviours to lead and inspire an organisation. Therefore, specific skills and traits inherent in leaders have a significant effect on organisations (Hunt & Fedynich, 2018: 21). Consequently, leader behaviours in organisations are considered a crucial element of success, with actions that propel employees and the organisation beyond mediocrity (Kouzes & Posner, 2023: 4).

Customer-oriented behaviours are shaped by an individual's personality, goals, motivations, and environmental factors. At the individual level, these behaviours depend on employee characteristics. In contrast, on an environmental level, the nature of work, situational effects within the organisation, and managerial competencies also play a significant role (Donavan et al., 2004: 129). Thus, employees need favorable working conditions (Conduit et al., 2014: 1322; Nataraj, 2010: 45), an organizational climate that promotes customer orientation (Kelley, 1992), and leaders who can lead positive changes (Kouzes & Posner, 2023: 23). Leaders' enthusiasm and energy create a satisfying work environment that meets employees' positive expectations (Kouzes & Posner, 2023: 23). In this sense, leaders play an essential role in influencing employees' attitudes and behaviors, shaping their performance accordingly (Ryan Kirkland et al., 2021: 50). Since leaders can affect their followers' working conditions, job resources, and quality of life at the workplace, examining the effect of leaders on employees' customer-oriented behaviors is considered significant in the literature (Ribeiro et al., 2020: 2100). In this context, a review of the literature on leadership behaviors and customer orientation reveals that studies investigating the relationship between various leadership types and employees' customer orientation (Garba et al., 2018; Ribeiro et al., 2020; Ryan Kirkland et al., 2021; Zhang et al., 2018;) emphasize the importance of leadership behaviors in developing employees' customer-oriented behaviors. Furthermore, studies focused on organisations and customer orientation have examined the relationships between customer-oriented behaviours and service quality (Hartline et al., 2020; Lussier & Hartmann, 2016; Saxe & Weitz, 1982); customer satisfaction (Hartline et al., 2020; Hennig-Thurau, 2004); customer loyalty (Gong et al., 2020); customer commitment (Hennig-Thurau, 2004); job performance (Deshpande et al., 1993); interaction with customers (Korschun et al., 2014); and sales performance (Lussier & Hartmann, 2016). However, no study in the local literature examines the relationship between leadership behaviours and customer-oriented behaviours. Considering that leaders exhibit behaviours that encourage customer-oriented behaviours or create a conducive climate for them (Shoham et al., 2005: 448), it is believed that managers' leadership behaviours may influence employees' customer-oriented behaviours. In light of this information, this study aims to examine the relationship between managers' leadership behaviours and employees' customer orientation and to reveal the effect of managers' leadership behaviours on employees' customer-oriented behaviours. In line with this aim, the research hypotheses based on the study's topic, purpose, and literature are presented below:

H₁: There is a significant relationship between managers' leadership behaviours and employees' customer-oriented behaviours.

H_{1a}: There is a significant relationship between managers' challenging-the-process leadership behaviours and employees' customer-oriented behaviours.

H_{1b}: There is a significant relationship between managers' inspiring a shared vision leadership behaviours and employees' customer-oriented behaviours.

H_{1c}: There is a significant relationship between managers' enabling others to act leadership behaviours and employees' customer-oriented behaviours.

H_{1d}: There is a significant relationship between managers' modeling the way leadership behaviors and employees' customer-oriented behaviors.

H_{1e}: There is a significant relationship between managers' encouraging the heart leadership behaviours and employees' customer-oriented behaviours.

H₂: Managers' leadership behaviours affect employees' customer-oriented behaviours.

H_{2a}: Managers' challenging-the-process leadership behaviours affect employees' customer-oriented behaviours.

H_{2b}: Managers' inspiring shared vision leadership behaviours affect employees' customer-oriented behaviours.

H_{2c}: Managers' facilitating others' work leadership behaviours affect employees' customer-oriented behaviours.

H_{2d}: Managers' modelling the way leadership behaviours affect employees' customer-oriented behaviours.

H_{2e}: Managers' encouraging the heart leadership behaviours affect employees' customer-oriented behaviours.

To achieve the research objective, the research model developed to answer the hypotheses is presented in Figure 1.

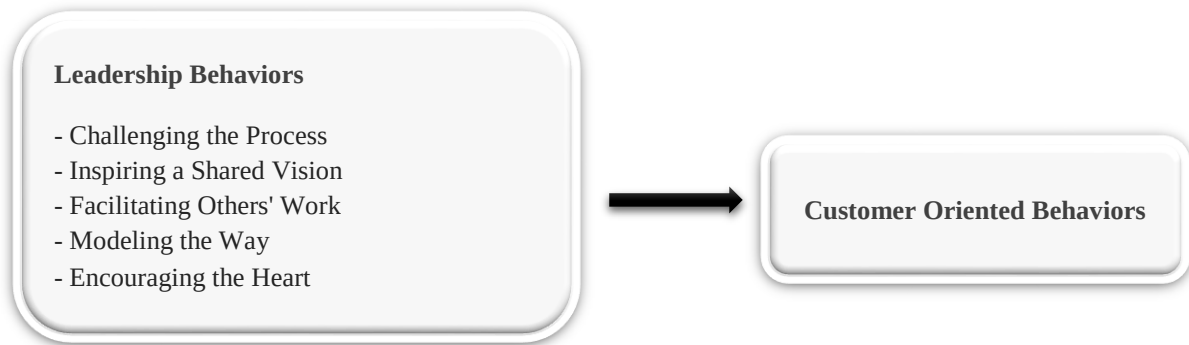


Figure 1. Research Model

The research model investigates the relationship between managers' leadership behaviours and employees' customer-oriented behaviours. In the proposed model, leadership behaviours are treated as the independent variable, and customer-oriented behaviours are treated as the dependent variable.

3. METHOD

A quantitative research methodology was employed to meet the research objective, utilising a "relational research" type and a "field study" design.

3.1. Population, Sample, and Data Collection Process

The study population consisted of service employees working in 15 five-star accommodation establishments located in Kemer, Antalya. This research aimed to reach the entire population. However, due to some employees declining to participate, high work intensity, and the inability to reach employees on leave during the process, 250 participants were surveyed, with 226 usable questionnaires included in the analysis. The demographic characteristics of the participants from whom data were collected are presented in Table 1.

Table 1.*Frequency and Percentage Distributions of Demographic Characteristics of Participants*

N=226	Characteristic	F	%	N=226	Characteristics	F	%
Gender	Male	129	57,1	Duration of Employment at Current	Less than 1 year	84	37,2
	Female	97	42,9		1-5 years	66	29,2
Marital Status	Married	119	52,7		6-10 years	51	22,6
	Single	107	47,3		11 +	25	11,1
Age	18-23 years	52	23,0	Education	Primary Education	54	23,9
	24-29 years	64	28,3		High School	75	33,2
	30-35 years	33	14,6		Associate Degree	41	18,1
	36-41 years	42	18,6		Bachelor's Degree	52	23,0
	42 +	32	15,5		Graduate Degree	4	1,8

3.2. Data Analysis

The research data were analysed using SPSS 27 and AMOS statistical software. Initially, preliminary analyses were conducted to prepare the data for analysis. In this context, it was assessed whether the scale items used in the study met the normality assumption by examining skewness and kurtosis values. To test whether the distribution of the research data followed a normal distribution, skewness and kurtosis values, among the recommended methods in the relevant literature, were calculated (Tabachnick & Fidell, 2012: 618). Among the different approaches, Tabachnick & Fidell (2012) stated that the skewness and kurtosis values of a normally distributed dataset should fall between -3 and +3. Considering the dimensions of each variable, it was observed that the skewness and kurtosis values for the leadership behaviour scale ranged from -.716 to 1.100 and from -.416 to -.690 for the customer-oriented behaviour scale. Accordingly, since the skewness and kurtosis values of the scales were within acceptable limits, it was concluded that the research data exhibited a normal distribution, and analysis proceeded. Subsequently, the validity and reliability of the leadership behaviours and customer-oriented behaviours scales used in this study were tested. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted using the AMOS program to assess the construct validity of the scales used in this research. Following this, Cronbach's Alpha coefficients of the scales were calculated to test their reliability. Finally, to obtain answers to the research hypotheses, Correlation and Regression Analyses were performed.

3.3. Data Collection Instrument, Validity, and Reliability

The data for this quantitative research, conducted based on the quantitative research method, were collected using a questionnaire developed from scales tested for validity and reliability for specific purposes, utilising convenience sampling. The first section of the questionnaire prepared for research contained a personal information form with questions about the participants' demographic characteristics. The second section presents the leadership behaviours scale, and the third presents the customer-oriented behaviour scale. Additionally, two field experts were consulted to finalise the questionnaire. Detailed information about the scales is given below.

Leadership Behaviors Scale

The Leadership Behaviors Scale was developed by Posner and Kouzes (1988), and its Turkish adaptation was conducted by Yavuz (2009). Based on employees' perceptions of their managers' five leadership practices, this scale consists of five dimensions: challenging the process, inspiring a shared vision, facilitating others' work, guiding, and encouraging, comprising 30 statements. Each statement was scored on a 5-point Likert scale, ranging from 1 to 5.

Customer-Oriented Behavior Scale

Stewart (2009) developed the Customer-Oriented Behaviour Scale, with its Turkish adaptation carried out by Uygun et al. (2013). This study used the revised version by Uygun and Akın (2017). This scale comprises five dimensions: showing special interest and making customers feel special, understanding customers' needs, willingness to provide necessary services, desire to build personal relationships, and readiness to deliver services, totalling 20 statements. Each statement was scored on a 5-point Likert scale, ranging from 1 to 5.

Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted using the AMOS software package to test the validity of the scales used. CFA was employed to verify the accuracy of a previously established structure (Karagöz, 2019: 123). Numerous fit indices are utilised to assess whether the proposed model is compatible. Although there is no limitation regarding the values to be examined, common indices for model fit in the literature include χ^2/df , GFI (Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), and RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) (Karagöz, 2019: 133; Meydan & Şeşen, 2015: 37). In this study, the fit indices examined for CFA included χ^2/df

(Chi-Square Fit Test), NFI (Normed Fit Index), IFI (Incremental Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), and RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation). All scales exhibited good and acceptable fit quality values (Karagöz, 2019; Meydan & Şeşen, 2015). The fit quality values resulting from the CFA applied in the research are presented in Table 2.

Table 2.
Goodness of Fit Values for Scales

	χ^2/df	NFI	IFI	CFI	GFI	RMSEA
Good Fit	$\chi^2/df \leq 3$	NFI $\geq 0,95$	IFI $\geq ,95$	CFI $\geq 0,97$	GFI $\geq 0,90$	RMSEA $\leq ,05$
Acceptable Fit	$\chi^2/df \leq 4-5$	0,94-0,90	0,94-0,90	CFI $\geq 0,95$	0,89-0,85	0,06-0,08
Leadership Behaviors Scale	1,81	0,90	0,94	0,95	0,85	0,06
Customer-Oriented Behavior Scale	1,41	0,95	0,98	0,98	0,91	0,04

Following the Confirmatory Factor Analysis, a reliability analysis was conducted for both the overall scales and their dimensions. The reliability of the scales was tested by calculating the Cronbach's Alpha (α) coefficients. In the relevant literature, an Alpha value of 0,70 or higher is generally considered sufficient for scale reliability (Nunnally, 1978). In this regard, the reliability analysis results for the scales used in this research are presented in Table 3.

Table 3. *Reliability Analysis Results for Scales*

<i>Scales</i>	<i>Number of Items</i>	<i>Cronbach's Alpha Value</i>
Leadership Behaviors Scale	30	0,859
Challenging the process	6	0,934
Inspiring a shared vision	6	0,914
Facilitating others' work	6	0,886
Modelling the way	6	0,933
Encouraging the heart	6	0,950
Customer-Oriented Behavior Scale	20	0,932
Showing special attention to the customers and making them feel special	4	0,945
Desire and ability to understand customer needs	4	0,956
Desire to provide required service	4	0,952
Desire to develop a personal relationship	4	0,927
Readiness to provide service	4	0,965

As a result of the analysis, Cronbach's Alpha values of 0,859 for the leadership behaviours scale and 0,932 for the customer-oriented behaviour scale were obtained. Therefore, Cronbach's Alpha values of 0,70 and above indicate that the overall scales and dimensions are sufficiently reliable.

4. FINDINGS

A Pearson correlation analysis was conducted to test the relationship between variables. Regardless of the sign, correlation coefficients can be interpreted as 0,10-. 0,29 indicates a small effect, 0,30-0,49 a medium effect, and 0,50-1.00 a large effect (Green et al., 2000: 236; Green & Salkind, 2014: 233). The analysis revealed a positive and strong correlation between leadership behaviours and employees' customer-oriented behaviours ($r=0,551$; $p<0,01$). When examining the relationship between the dimensions of leadership behaviours and customer-oriented behaviours, the following medium positive correlations were identified: challenging the process ($r=0,300$; $p<0,01$), inspiring a shared vision ($r=0,336$; $p<0,01$), facilitating others' work ($r=0,312$; $p<0,01$), and modelling the way ($r=0,301$; $p<0,01$). In contrast, the dimension of encouraging the heart showed a low positive correlation with customer-oriented behaviours ($r=0,225$; $p<0,01$). Based on these results, hypotheses **H₁** (There is a significant relationship between managers' leadership behaviours and employees' customer-oriented behaviours) and its sub-hypotheses **H_{1a}** (There is a substantial relationship between managers' challenging the process leadership behaviours and employees' customer-oriented behaviours), **H_{1b}** (There is a significant relationship between managers' inspiring shared vision leadership behaviours and employees' customer-oriented behaviours), **H_{1c}** (Managers' facilitating others' work leadership behaviours affect employees' customer-oriented behaviours), **H_{1d}** (There is a significant relationship between managers' modelling the way leadership behaviours and employees' customer-oriented behaviours), and **H_{1e}** (There is a substantial relationship between managers' encouraging the

heart leadership behaviours and employees' customer-oriented behaviours) were accepted. The corresponding values are presented in Table 4.

Table 4. Values Regarding Correlation Analysis

		1	2	3	4	5	6	7
Leadership Behaviors	Pearson Correlation	1						
	Sig. (2-tailed)							
	N	226						
Challenging the process	Pearson Correlation	0,458**	1					
	Sig. (2-tailed)	0,000						
	N	226	226					
Inspiring a shared vision	Pearson Correlation	0,514**	0,486**	1				
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000					
	N	226	226	226				
Facilitating others' work	Pearson Correlation	0,464**	0,036	0,291**	1			
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,589	0,000				
	N	226	226	226	226			
Modeling the way	Pearson Correlation	0,574**	-0,145*	-0,115	0,130	1		
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,030	0,084	0,051			
	N	226	226	226	226	226		
Encouraging the heart	Pearson Correlation	0,574**	-0,122	-0,139*	-0,010	0,494**	1	
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,067	0,037	0,876	0,000		
	N	226	226	226	226	226	226	
Customer Oriented Behaviors	Pearson Correlation	0,551**	0,300**	0,336**	0,312**	0,301**	0,225**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	
	N	226	226	226	226	226	226	226

** Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0,05 level (2-tailed).

Correlation and regression analyses were conducted to determine the degree of effect of the relationships identified among the variables in the model. The effect of leadership behaviours on customer-oriented behaviours was found to be significant ($R^2=0,304$; $F=97,790$; $p=0,000$). According to this model, leadership behaviours explain 30,4% of the variance in the dependent variable of customer-oriented behaviours. It was determined that managers' leadership behaviours significantly and positively affect employees' development of customer-oriented behaviours ($\beta=0,844$; $p=0,000$). This indicates that a one-unit increase in leadership behaviours leads to an increase of 0,844 units in employees' customer-oriented behaviours. Therefore, managers' more effective leadership has the potential to enhance employees' customer-oriented behaviours. Consequently, the hypothesis **H₂** (Managers' leadership behaviours influence employees' customer-oriented behaviours) is supported. The results obtained indicate that leadership behaviours are an essential factor contributing to employees' customer satisfaction. The regression analysis results regarding the effects of managers' leadership behaviours on employees' customer-oriented behaviours are presented in Table 5.

Table 5. Simple Linear Regression Analysis Results

Variables	Unstandardised Coefficients		Standardised Coefficients		
	β	Std. Error	β	<i>t</i>	Sig.
Constant	0,833	0,280	-	2,972	0,003
Leadership Behaviors	0,844	0,085	0,551	9,889	$\leq 0,001$

Dependent Variable: Customer-Oriented Behaviors; Independent Variable: Leadership Behaviors

R^2 : 0,304; D-W: 1,110; Tolerance: 1,00; VIF: 1,000; F : 97,790

Table 6 displays the results of the multiple regression analysis concerning the effects of the leadership behaviours exhibited by managers on employees' customer-oriented behaviours. The model accounts for 30,1% of the variance in the dependent variable of customer-oriented behaviours. This indicates a significant effect of leadership behaviours (including their sub-dimensions) on customer orientation (R^2 : 0,301; F : 20,418; $p \leq 0,001$). Upon

examination of the results, it was found that the leadership behaviours of challenging the process ($\beta = 0,187$; $p \leq 0,001$), inspiring a shared vision ($\beta = 0,184$; $p = 0,002$), facilitating others' work ($\beta = 0,214$; $p \leq 0,001$), modelling the way ($\beta = 0,192$; $p \leq 0,001$), and encouraging the heart ($\beta = 0,104$; $p = 0,012$) have significant and positive effects on employees' customer-oriented behaviours. In other words, a one-unit increase in the behaviour of challenging the process leads to an increase of 0,187 units in employees' customer-oriented behaviours; a one-unit increase in the behaviour of inspiring a shared vision results in an increase of 0,184 units; a one-unit increase in the behaviour of facilitating others' work corresponds to an increase of 0,214 units; a one-unit increase in the behaviour of modelling the way increases 0,192 units; and finally, a one-unit increase in the behaviour of encouraging the heart leads to an increase of 0,104 units in customer-oriented behaviours. Therefore, the leadership behaviours of challenging the process, inspiring a shared vision, facilitating others' work, modelling the way, and encouraging the heart positively influence employees' customer-oriented behaviours. Notably, sub-dimensions such as "facilitating others' work" and "modelling the way" appear to have the highest effect. These findings suggest that managers need to enhance their leadership styles, which can potentially increase employees' customer orientation. The corresponding values for the conducted regression analysis are presented in Table 6.

Table 6. Multiple Regression Analysis Results

Variables	Unstandardised β	Std. Error	Standardised β	t	Sig.	Tolerance	VIF
Constant	0,686	0,291	2,354	2,972	0,019		
Challenging the process	0,187	0,050	0,241	3,730	$\leq 0,001$	0,746	1,341
Inspiring a shared vision	0,184	0,060	0,209	3,086	0,02	0,680	1,471
Facilitating other's work	0,214	0,060	0,212	3,551	$\leq 0,001$	0,874	1,144
Modeling the way	0,192	0,051	0,248	3,795	$\leq 0,001$	0,727	1,375
Encouraging the heart	0,104	0,041	0,163	0,524	0,012	0,746	1,340
Dependent Variable: Customer-Oriented Behaviors; Independent Variable: Inspiring a shared vision, Facilitating other's work, Modelling the way, Encouraging the heart R: 563^a; Adjusted R²: 0,301; D-W: 1,042; F: 20,418							

According to these results, the hypotheses **H_{2a}** (Managers' challenging the process leadership behaviours influence employees' customer-oriented behaviours), **H_{2b}** (Managers' inspiring a shared vision leadership behaviours influence employees' customer-oriented behaviours), **H_{2c}** (Managers' facilitating others' work leadership behaviours influence employees' customer-oriented behaviours), **H_{2d}** (Managers' modelling the way leadership behaviours influence employees' customer-oriented behaviours), and **H_{2e}** (Managers' encouraging the heart leadership behaviours influence employees' customer-oriented behaviours) were accepted.

5. RESULTS AND CONCLUSION

It should not be overlooked that leaders play a significant role in delivering customer-focused services and achieving organisational success, especially in service businesses. Therefore, leaders need to invest in learning the behaviours that will enable them to become the best leaders possible due to these active characteristics. In this way, they can significantly influence both their employees and, through them, their customers, thereby affecting the organisation as a whole (Kouzes & Posner, 2023: 17). In this context, the leadership behaviours exhibited by managers in public or private sector firms operating in various sectors such as education, healthcare, tourism, and manufacturing provide a broad understanding of their effects on employees' development of successful behaviours (Rost, 1993: 94). In this regard, leadership behaviours play a crucial role in encouraging and motivating employees to engage with customers and in establishing a proactive service-oriented culture (Zhang et al., 2018: 12). These behaviours contribute to customer-oriented actions as motivating actions exhibited around their values and those of their followers (Burns, 1979: 381).

Thus, the behaviours of leaders, which serve as a source of motivation for achieving organisational goals and directing employees toward these goals, are considered a primary influencing factor in managing this process. The current research results revealed a highly positive relationship between leadership behaviours and employees' customer-oriented behaviours. When examining the relationship between the dimensions of leadership behaviours and customer-oriented behaviours, medium-sized positive relationships were found between the dimensions of

challenging the process, inspiring a shared vision, facilitating others' work, and guiding, while a low positive relationship was observed between the encouraging the heart dimension and customer-oriented behaviours.

The regression analysis results indicated that managers' leadership behaviours significantly and positively affect employees' customer-oriented behaviours. It was also found that the dimensions of leadership behaviours—challenging the process, inspiring a shared vision, facilitating others' work, guiding and encouraging the heart—significantly and positively affect employees' customer-oriented behaviours. Numerous important studies in the relevant literature (Boles et al., 2001; Jaramillo et al., 2009; Schwepker & Ingram, 2016; Schwepker, 2003) similarly demonstrate that employees' perceptions of their leaders can influence their customer-oriented behaviors and that employees receiving support from their leaders establish a connection between leadership behaviors and customer orientation (Ryan Kirkland et al., 2021: 49). In this sense, it has also been stated that employees who are satisfied with leadership behaviors are more likely to exhibit customer-oriented behaviors (Qin et al., 2014: 974; Garba et al., 2018: 2). Furthermore, since the quality of service offered in businesses is determined by employees who interact directly with customers and the leaders who influence these employees (Deshpande et al., 1993: 25; Zhang et al., 2018: 2), it has been noted that enhancing employees' customer orientation is likely related to leadership behaviors (Ribeiro et al., 2020: 2100). Consequently, these studies support the findings of the current research that managers' leadership behaviors positively influence employees' customer orientation. Additionally, some research conducted on the role of leadership in promoting customer-oriented behaviours (Sellgren et al., 2007; Wirtz et al., 2008) has shown that implementing specific management strategies that support the adoption of a customer-oriented culture improves superior service quality (Deshpande et al., 1993: 25; Boukis et al., 2015: 394; Zhang et al., 2018: 2). In this sense, leadership behaviours play a significant role in motivating employees to provide excellent customer service (Ribeiro et al., 2020: 2102), as well as in developing and presenting unique and new services (Kouzes & Posner, 2023: 9). Similarly, the conducted research has yielded results indicating that managers' leadership behaviours positively influence employees' ability to establish interactive relationships with customers and provide special attention by understanding their needs. Therefore, the findings of this research are considered significant in highlighting the role and effect level of managers' leadership behaviours in fostering customer-oriented behaviours among employees in service businesses. However, like any research, this study has various limitations and constraints. Firstly, as the research was conducted in a single accommodation business in one province, the generalizability of the findings to other provinces and assessments of different service businesses in various sectors is considerably limited. Future research conducted in different provinces or sectors could provide diversity in uncovering the relationships among the relevant variables. In this sense, focusing on businesses operating in the retail, finance, health, education and food and beverage sectors, where close contact with customers and service quality are important, such as accommodation services, will enrich the research results. Moreover, studies conducted with larger samples may be beneficial in terms of the generalizability and interpretability of research results. At the same time, conducting new research, depending on the various types of leaders in the literature, may provide important clues in terms of specifying the roles of leader behaviours in customer orientation. Finally, including different variables that will play a mediating or moderating role in the relationship between leader behaviours and employees' customer orientation may guide researchers in terms of reaching more general results. Additionally, leadership is a skill that relies not only on cognition but also significantly on the emotional insight and understanding of leaders and employees (Moller & Fast, 2020: 71). Therefore, understanding how leadership behaviours are interpreted and perceived is crucial for employees' customer-oriented behaviours. Thus, future studies should be supported by qualitative research that offers an in-depth examination of individual experiences regarding these perceptions, which could yield valuable insights for obtaining beneficial results.

ÇALIŞMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada “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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

İnsan katılımcıların yer aldığı çalışmalarda gerçekleştirilen tüm prosedürler, kurumsal ve/veya ulusal araştırma komitesinin etik standartlarına ve 1964 Helsinki Bildirgesi'ne ve daha sonraki değişikliklerine veya karşılaştırılabilir etik standartlara uygundur. Bu çalışma için İstanbul Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 13.10.2023 tarih ve 49846591- - 427 karar numarası ile Etik Kurul Onayı alınmıştır.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Her bir yazarın katkı oranı eşit düzeydedir. 1. Yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. Yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

REFERENCES

- Akın, P. D. (2017). *Hizmet işletmelerindeki içsel pazarlama uygulamalarının çalışanların müşteri ve iç girişimcilik yönlü davranışlar geliştirmelerindeki rolü* [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi].
- Bennis, W. G., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. Harper & Row.
- Boles, J. S., Babin, B. J., Brashear, T. G., & Brooks, C. (2001). An examination of the relationships between retail work environments, salesperson selling orientation-customer orientation, and job performance. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 9(3), 1–13.
- Boukis, A., Kaminakis, K., Siampos, A., & Kostopoulos, I. (2015). Linking internal marketing with customer outcomes. *Marketing Intelligence and Planning*, 33(3), 394–413.
- Brown, T. J., Mowen, J. C., Donovan, D. T., & Licata, J. W. (2002). The customer orientation of service workers: Personality trait determinants and effects on self- and supervisor performance ratings. *Journal of Marketing Research*, 39 (February), 110–119.
- Burns, J. M. (1979). Two excerpts from leadership. *Educational Leadership*, 36(6), 380–383.
- Conduit, J., Matanda, M. J., & Mavondo, F. J. (2014). Balancing the act: The implications of jointly pursuing internal customer orientation and external customer orientation. *Journal of Marketing Management*, 30(13-14), 1320–1352.
- Çatı, K., Uludağ, G., & Kızıltoprak, A. S. (2017). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik tarzlarının içsel pazarlama çerçevesinde müşteri odaklılık üzerine etkisi: Düzce Üniversitesi örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (4),0-0.
- Deshpande, R., Farley, J., & Webster, F. (1993). Corporate culture, customer orientation, and innovativeness in Japanese firms: A quadrate analysis. *Journal of Marketing*, 57, 23–37.
- Donavan, D. T., Brown, T. J., & Mowen, J. C. (2004). Internal benefits of service worker customer orientation: Job satisfaction, commitment, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Marketing*, 68, 128–146.
- Garba, O. A., Babalola, M. T., & Guo, L. (2018). A social exchange perspective on why and when ethical leadership foster customer-oriented citizenship behavior. *International Journal of Hospitality Management*, 70, 1–8.
- Gong, T., Wang, C-Y., & Lee, K. (2020). The consequences of customer-oriented constructive deviance in luxury hotel restaurants. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 57, 102254.
- Green, S. B., Salkind, N. J., & Akey, T. M. (2000). *Using SPSS for Windows analyzing and understanding data*. Prentice Hall.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (7th ed.). Pearson.
- Grinstein, A. (2008). The effect of market orientation and its components on innovation consequences: A meta-analysis. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 36, 166–173.
- Guenzi, P., & Troilo, G. (2006). Developing marketing capabilities for customer value creation through marketing-sales integration. *Industrial Marketing Management*, 35, 974–988.
- Hartline, M. D., Maxham, J. G., & McKee, D. O. (2000). Corridors of influence in the dissemination of customer-oriented strategy to customer contact service employees. *Journal of Marketing*, 64(April 2000), 35–50.
- Hemphill, J. K., & Coons, A. E. (1957). Development of the leader behavior description questionnaire. In R. M. Stogdill & A. E. Coons (Eds.), *Leader behavior: Its description and measurement* (pp. 6–38). Bureau of Business Research, Ohio State University.
- Hennig-Thurau, T. (2004). Customer orientation of service employees: Its impact on customer satisfaction, commitment, and retention. *International Journal of Service Industry Management*, 15(5), 460–478.
- House, R. J., Hanges, P. J., Ruiz-Quintanilla, S. A., Dorfman, P. W., Javidan, M., & Dickson, M. (1999). Cultural influences on leadership and organizations: Project GLOBE. In W. H. Mobley, M. J. Gessner, & V. Arnold (Eds.), *Advances in Global Leadership* (pp. 131–233). JAI Press.
- Hult, G. T. M. (2011). Toward a theory of the boundary-spanning marketing organization and insights from 31 organization theories. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 39, 509–536.
- Hunt, T., & Fedynich, L. (2018). Leadership: Past, present, and future: An evolution of an idea. *Journal of Arts and Humanities*, 8(2), 20–26.
- Hunt, S. D., & Lambe, C. J. (2000). Marketing's contribution to business strategy: Market orientation, relationship marketing, and resource-advantage theory. *International Journal of Management Reviews*, 2, 17–43.
- Jacobs, T. O., & Jaques, E. (1990). Military executive leadership. In K. E. Clark & M. B. Clark (Eds.), *Measures of leadership* (pp. 281–295). Leadership Library of America.
- Jaramillo, F., Grisaffe, D. B., Chonko, L. B., & Roberts, J. A. (2009). Examining the impact of servant leadership on salesperson's turnover intentions. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 29, 351–365.
- Jaworski, B. J., & Kohli, A. K. (1996). Market orientation: Review, refinement, and roadmap. *Journal of Market Focused Management*, 1, 119–135.

- Johns, H. E., & Moser, H. R. (1989, Fall). From trait to transformation: The evolution of leadership theories. *Education*, 110(1), 115-123.
- Karagöz, Y. (2019). *SPSS amos meta uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Nobel Yayıncılık.
- Katz, D., & Kahn, R.L. (1966). *The social psychology of organizations*. John Wiley and Sons.
- Kelley, S. W. (1992). Developing customer orientation among service employees. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 20 (Winter), 27–36.
- Klingborg, D. J., Moore, D. A., & Vera-Hammond, S. (2006). What is leadership? *Journal of Veterinary Medical Education*, 33(2). 280-283.
- King, A. S. (1990). Evolution of leadership theory. *Vikalpa*, 15(2), 43-54.
- Kirkeby, F. O. (2008). *The virtue of leadership*, (1st ed.), Copenhagen Business School Press.
- Korschun, D., Bhattacharya, C. B., & Swain, S. D. (2014). Corporate social responsibility, customer orientation, and the job performance of frontline employees. *Journal of Marketing*, 78, 20–37.
- Kotter, J. P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. Free Press.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2023). *The leadership challenge*, (7th ed.), John Wiley & Sons.
- Kubat, S. (2021). *İçsel pazarlama uygulamalarının banka çalışanlarının müşteri yönlü davranışı ile ilişkisi ve bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi].
- Liao, J. F. (2009). *The effects of internal marketing on customer orientation in the banking industry*. San Fransisco: Golden Gate University.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Zhao, H., & Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The Leadership Quarterly*, 19, 161–177.
- Lussier, B., & Hartmann, N. N. (2016). How psychological resourcefulness increases salesperson's sales performance and the satisfaction of their customers: Exploring the mediating role of customer-oriented behaviors. *Industrial Marketing Management*, 1-11.
- Mandal, P. C. (2016). Customer retention in organizations: A review. *International Journal of Applied Research*, 2(3), 770-772.
- McCleskey, J. A. (2014). Situational, transformational, and transitional leadership and leadership development. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(4), 117-130.
- McGrath, G. E. (2009). *Internal market orientation as an antecedent to industrial service quality*. Florida: H. Wayne Huizenga School of Business and Entrepreneurship Nova Southeastern University.
- McNamara, C. P. (1972). The present status of the marketing concept. *Journal of Marketing*, 36 (January), 50-7.
- Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*, Detay Yayıncılık.
- Moller, K. M. M., & Fast, M. (2020). *Investigating being in organizations and leadership a phenomenological alternative*. Palgrave Macmillan.
- Narver, J. C. ve Slater, S. F. (1990). The effect of a market orientation on business profitability. *Journal of Marketing*, 54, 20–35
- Nataraj, S. (2010). Customer retention- Crm application. *Issues in Information Systems*, 11(2), 44-47
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. (2nd Ed.), McGraw-Hill.
- Oliver R. L. (1999). Whence customer loyalty? *Journal of Marketing*, 63(Special Issue), 33-44.
- Oruç, Ş. (2021). *Toksik liderlik algısının hizmet inovasyon davranışı ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisinde metanetin düzenleyici rolü* [Doktora tezi, Aksaray Üniversitesi].
- Öztürk, H. K. (2022). Güvenli bir gelecek için profesyonel liderlik ve yenilikçi kurum kültürü. *Paradigma: İktisadi ve İdari Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 61-69.
- Panigyrakis, G. G., & Theodoridis, P. K. (2009). Internal marketing impact on business performance in a retail context. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 37, 600–628.
- Periatt, J. A., Lemay, S. A., & Chakrabarty, S. (2004). The selling orientation–customer orientation (soco) scale: cross-validation of the revised version. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 24(1), 49-54.
- Posner, B.Z., & Kouzes, J. M. (1988). Development and validation of the leadership practices inventory. *Education and Psychological Measurement*, 48(2), 483-96.
- Qin, Q., Wen, B., Ling, Q., Zhou, S., & Tong, M. (2014). How and when the effect of ethical leadership occurs? A multilevel analysis in the Chinese hospitality industry. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 26 (6), 974–1001.
- Rauch, C. F., & Behling, O. (1984). Functionalism: Basis for an alternate approach to the study of leadership. In J. G. Hunt, D. M. Hosking, C. A. Schriesheim, & R. Stewart (Eds.), *Leaders and managers: International perspectives on managerial behavior and leadership*. Elmsford, NY: Pergamon Press, pp. 45–62.
- Reinartz W. J., Thomas J. S., & Kumar V. (2005). Balancing acquisition and retention resources to maximize customer profitability. *Journal of Marketing*, 69, 63-79.

- Ribeiro, N., Duarte, P., & Fidalgo, J. (2020). Authentic leadership's effect on customer orientation and turnover intention among Portuguese hospitality employees. The mediating role of affective commitment International. *Journal of Contemporary Hospitality Management*, 32(6), 2097-2116
- Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. Greenwood.
- Rost, J. C. (1993). Leadership development in the new millennium. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 1(1), 91-110.
- Ryan Kirkland, J. C., Bryan D. Edwards, B. D. Karen E., & Flaherty, K. E. (2021). The effect of honest and humble leadership on salesperson customer orientation. *Journal of Business Research*, 130, 49-58.
- Saad, N. M., Hassan, S. H., & Shya, L. M. (2015). Revisiting the relationship between internal marketing and external marketing: The role of customer orientation. *The Journal of Developing Areas*, 49(3), 249-262.
- Saxe, R., & Weitz, B. A. (1982). The SOCO scale: A measure of the customer orientation of salespeople. *Journal of Marketing Research*, 19, 343-351.
- Schwepker Jr, C. H. (2003). Customer-oriented selling: A review, extension, and directions for future research. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 23(2), 151-171.
- Schwepker, C. H., & Ingram, T. N. (2016). Ethical leadership in the salesforce: Effects on salesperson customer orientation, commitment to customer value, and job stress. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 31(7), 914-927.
- Sellgren, S., Ekvall, G., & Tomson, G. (2007). Nursing staff turnover: does leadership matter? *Leadership in Health Services*, 20(3), 169-183.
- Sergeant, A. ve Frenkel, S. (2000). When do customer contact employees satisfy customers. *Journal of Service Research*, 3(1), 18-34.
- Shoham, A., Rose, G. M., & Kropp, F. (2005). Market orientation and performance: A meta-analysis. *Marketing Intelligence & Planning*, 23(5), 435 - 454.
- Souba, W. W. (2014). The phenomenology of leadership. *Open Journal of Leadership*, 3, 77-105.
- Stewart, J. K. (2009). *An investigation of an intrapreneurial orientation among employees in service organization*. Ohio: Ohio State University.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of the literature*. Free Press.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Tannenbaum, R., Weschler, I. R., & Massarik, F. (1961). *Leadership organization: A behavioral approach*. McGraw-Hill.
- Uygun, M., & Akin, P. D. (2017). İçsel pazarlama uygulamalarının hizmet çalışanlarının müşteri ve iç girişimcilik yönlü davranışlar geliştirmelerindeki rolü. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, ICMEB17 Özel Sayısı, 836-853.
- Uygun, M., Güner, E., & Sinan, M. (2013). Hizmet işletmelerinde iç müşteri yaklaşımının çalışanların müşteri yönlü davranış geliştirmesindeki rolü. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 129-149.
- Yavuz, Ş. (2009). *Hacettepe üniversitesi erişkin hastanesi çalışanlarının liderlik algılarının ve örgütsel bağlılıklarının iş tatmini üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Yeşiltaş, M., Kanten, P., & Sormaz, Ü. (2013). Otantik liderlik tarzının prososyal hizmet davranışları üzerindeki etkisi: Konaklama işletmelerine yönelik bir uygulama. *Journal of the School of Business Administration*, 42(2), 333-350.
- Yukl, G. (2013) *Leading in organizations*. (8th Ed.), Pearson Education.
- Wirtz, J., Heracleous, L., & Pangarkar, N. (2008). Managing human resources for service excellence and cost effectiveness at Singapore Airlines. *Managing Service Quality*, 18(1), 4-19.
- Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different? *Harvard Business Review*, 55(5), 67-78.
- Zhang, H., Kang, F., & Hu, S. (2018). Senior leadership, customer orientation, and service firm performance: The mediator role of process management. *Total Quality Management and Business Excellence*, 1-16.

ÇALIŞMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada “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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ETİK KURUL İZİN BİLGİLERİ

İnsan katılımcıların yer aldığı çalışmalarda gerçekleştirilen tüm prosedürler, kurumsal ve/veya ulusal araştırma komitesinin etik standartlarına ve 1964 Helsinki Bildirgesi'ne ve daha sonraki değişikliklerine veya karşılaştırılabilir etik standartlara uygundur. Bu çalışma için İstanbul Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 13.10.2023 tarih ve 49846591- - 427 karar numarası ile Etik Kurul Onayı alınmıştır.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Her bir yazarın katkı oranı eşit düzeydedir. 1. Yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. Yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Article Type : Research Article
Date Received : 01.11.2024
Date Accepted : 21.03.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1577925>

THE TRANSFORMATION OF THE HETEROPATRIARCHAL REALMS OF HISTORY AND HISTORIOGRAPHY: A QUEER HISTORICAL ANALYSIS OF ALAN HOLLINGHURST'S *THE SPARSHOLT AFFAIR*

Yasemin BAYSAL¹, Aylin ATILLA MAT²

ABSTRACT

In the last decades, a renewed scrutiny and interest in the outsiders' histories and identities attract attention in the literary and academic milieu, especially contemporary historical fiction. Within this frame, Alan Hollinghurst has been a notable figure for the configuration and depiction of homosexuality for not only historicization but also fictionalization. He has also been a prolific historical novelist from 1988 to explore multiple sexualities by uncovering their marginal status through various historical periods as opposed to the heteropatriarchal realms of history and historiography. In *The Sparsholt Affair* (2018), Hollinghurst presents an alternative flow of history from the period of the Second World War to the present day from the perspective of sexual minorities. This study aims to shed light on the transformation of the attitudes to homosexuality and its evolution through the various historical events and decades via the descriptions of diverse queer identities. Furthermore, it focuses on the interrogation of the representations of marginal histories and identities by exploring the rediscoveries of underrepresented voices in a harmony with the indispensable desire to retrieve an imaginary past and visible identities.

Keywords: Alan Hollinghurst, Queer history, Queer identity, Postmemory.

¹ Assist. Prof. Dr., Bingöl University, Faculty of Science and Letters, ybaysal@bingol.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4292-0169>

² Assoc. Prof. Dr., Ege University, Faculty of Letters, aylin.atilla.mat@ege.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0348-4763>

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 01.11.2024
Kabul Tarihi : 21.03.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1577925>

TARİH VE TARİHYAZIMI HETEROPATRIARKAL ALANLARININ DÖNÜŞÜMÜ: ALAN HOLLINGHURST'UN SAKINCALI YAKINLIK ADLI ROMANININ KUIR TARİH BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Yasemin BAYSAL¹, Aylin ATİLLA MAT²,

ÖZ

Son yıllarda, dışlanmış bireylerin tarihlerine ve kimliklerine yönelik hem akademik camiada hem de edebiyat dünyasında ilgi artmaktadır. Bu bağlamda çağdaş İngiliz romanlarındaki artış -özellikle de çağdaş tarihsel kurgudaki artış- dikkat çekicidir. Bu çerçevede Alan Hollinghurst, kuir kimliği hem kurgusal hem de tarihsel açıdan tasvir etmesi sebebiyle çağdaş İngiliz tarihsel yazınında dikkat çeken yazarlardan biridir. Buna ek olarak 1988'den günümüze, tarih ve tarihyazımı heteropatriarkal alanlarına karşıt olarak, eşcinsel kimliğe çeşitli tarihsel dönemlerdeki marjinal durumlarını betimleyerek tarihsel bir boyut kazandıran üretken bir romancıdır. Hollinghurst, *Sakıncalı Yakınlık* (2018) romanında cinsel azınlıkların perspektifinden İkinci Dünya Savaşı döneminden günümüze alternatif bir tarih akışı sunmaktadır. Bu çalışma, eşcinselliğe yönelik tutumların çeşitli tarihsel olaylar ve farklı tarihsel dönemler çerçevesinde geçirdiği dönüşümüne, farklı kuir kimliklerin tanımları üzerinden ışık tutmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, bu çalışma, hayali bir geçmişi ve görünür kimlikleri geri kazanma yönündeki vazgeçilmez arzusuyla uyum içinde, yeterince temsil edilmeyen seslerin yeniden keşfedilmelerini araştırarak, marjinal tarih ve kimliklerin temsillerinin sorgulanmasına odaklanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Alan Hollinghurst, Kuir tarih, Kuir kimlik, Post-bellek.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, ybaysal@bingol.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4292-0169>

² Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, aylin.atilla.mat@ege.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0348-4763>

1. INTRODUCTION

As a contemporary postmodern historical approach, “queer history” aims to establish itself as a recognised academic discipline that raises the voices of marginalised which have been historically overlooked. Since the 1990s, it has propounded to critically examine the concepts of history, identity, and difference. This approach involves reinterpreting the past events in light of current conditions through a historical inquiry. An increased fascination with the histories and identities of underrepresented individuals attracts attention in intellectual and literary circles, especially in contemporary British historical fiction. Alan Hollinghurst plays a significant role in exploring and representing homosexuality both through fictional narrative and historical context by portraying a range of sexual orientations. In addition, he has been a notable and productive writer for nearly forty years by exploring the marginal position of individuals in a community within the context of the heteropatriarchal realms of history and historiography. Hollinghurst offers an alternative portrayal of the Second World War years and afterwards in *The Sparsholt Affair* focusing on the experiences of sexual minorities as a means of presenting an alternative history. Consequently, this study aims to examine how Hollinghurst reimagines a certain era of British history through the lens of queer individuals, discovering the connections among history, identity, loss, and sexuality to reveal the gaps, silences, and exclusions within the conventional historical narratives. Essentially, its objective is not only to analyse the different portrayals of marginalised individuals and uncovering their hidden narratives throughout the war era but also to recover visible fictional accounts of in/visible identities.

Queer history challenges the methodologies of historical inquiry and knowledge by establishing new avenues to render previously obscured identities accessible, serving as a project for historical reconstruction. To grasp the concept of queer history, one must first understand queer theory as queer history is based on the theoretical foundations of queer theory. This study attempts to examine queer history in terms of its theoretical context and relationship to queer theory. Therefore, the contributions of Michel Foucault and Judith Butler to queer theory should be reconsidered in this context.

Foucault is a pivotal figure in the poststructuralist conceptualization of history, identity, and sexuality with his works, particularly *The History of Sexuality*. His publications might be regarded as crucial sources of queer theory. In view of Foucault, knowledge, power and discourse are crucially interactive notions in terms of historical constructions of the subjects. Foucault explains sexuality as “the name that can be given to a historical construct [. . .] a great surface network in which the stimulation of bodies, the intensification of pleasures, the incitement to discourse, the formation of special knowledges, the strengthening of controls and resistances, are linked to one another, in accordance with a few major strategies of knowledge and power” (1978, p. 105-6). From this perspective, sexuality manifests as a complex domain due to the power dynamics and discourses imposed on genders and bodies, leading to diverse sexual identities.

Butler is another notable figure in queer theory since she combines Foucauldian theory of discourse with psychoanalysis. Butler articulates her viewpoints on the poststructuralist ontology about the formation of the subject. She asserts: “The subject is constituted by power, that power does not cease at the moment the subject is constituted, for that subject is never fully constituted, but is subjected and produced time and again” (1995, p. 47). Additionally, Butler explains that there are certain “theoretical products” and “fully embedded organizing principles of material practices and institutional arrangements, those matrices of power and discourse” which produce “a viable subject” (1995, p. 42). In other words, Butler underlines the constructed core of the subject through historical discourses and institutions. Butler further states, “it is important to remember that subjects are constituted through exclusion, that is, through the creation of a domain of deauthorized subjects, presubjects, figures of abjection, populations erased from view” (1995, p. 47). With the influence of power and discourse, the role of exclusion is emphasized by Butler as the subjects are formed through exclusion by establishing a realm of invisible identities.

1.1. A Queer Historical Analysis of Alan Hollinghurst's *The Sparsholt Affair*

Alan Hollinghurst's novel *The Sparsholt Affair* explores how attitudes toward homosexuality have changed in British culture over several decades. The story revolves around the lives of a family, the Sparsholts, and it contains five sections, each of which portrays a different era and point of view. It starts in Oxford in the 1940s, where a group of friends are fascinated with the enigmatic personality and sexuality of the dynamic and athletic student David Sparsholt. The elements of desire, concealment, and social expectation are hinted at this first attraction and interest in this part of the story. On the other hand, the story follows Johnny, the openly gay son of David Sparsholt, as he grows up and enters the art world through the post-war age. The two generations are very different from one another: Johnny's life exemplifies the more open, layered, and varied views on sexuality in modern society,

whereas David's homosexuality is concealed, characterized by scandal, and limited by social shame. Hollinghurst skilfully presents the issues of identity, heritage, public perception, and the evolution of British social and sexual conventions via this intergenerational perspective. The novel's complex narrative structure, varying points of view, show how society's perceptions of homosexuality have changed over time and how the issues of history and family are interwoven with personal identity.

Queer history is recognized as a legitimate discipline that enhances the perspectives of marginalized groups historically underrepresented. In "The Challenge of Lesbian and Gay Studies", Jeffrey Weeks asserts that identifying a singular theoretical framework which integrates queer studies is challenging. Over the past twenty-five years, the history of labour in queer studies has exhibited some significant theoretical divergences. In the 1980s, the predominant discussions on this field of study revolved around the tedious dichotomy of essentialism versus constructionism, specifically regarding the extent to which homosexuality can be perceived as a fundamental core identity and minority experience that remains consistent across time and space, or as a historically contingent and culturally specific phenomenon, a "historical invention." In this context, queer history has interrogated the rigidity of sexual and gender boundaries, presenting sexual categories as fluid and mutable and enhancing and deliberately radicalizing constructionist perspectives. It proposes a personal and critical perspective that is intentionally subversive and transgressive of conventional categories of thinking and experience, so creating a place for "alternative voices." Weeks highlights the constructionist rise of queer history, which reclaims a disregarded past that incorporates alternate viewpoints, highlighting its significance in establishing historical continuity and a shared collective queer identity (2000, p. 2). In this sense, Hollinghurst's *The Sparsholt Affair* provides a rich atmosphere to examine various ideas pertinent to queer history. The novel addresses the historical reclamation of marginalized queer voices, the examination of essentialist versus constructionist perspectives on identity, and the intentional violation of conventional societal standards. It portrays the issues of invisibility, silence, and the coded presence of queer identities. Concerning "suppressed, oppressed, silenced and excluded" identities, Çıraklı & Aldemir state that "there is a close relationship between the denial of their body and voice, sexuality and writing" (2017, p. 119). Through the novel, Hollinghurst depicts the sexual affair between Evert and David:

This Sparsholt affair, which had consumed my friend's life and pressed for a few weeks so oddly on my own, was surely quite unknown to the rest of the world. Evert, I felt certain, had no other confidant, and it was unthinkable that Sparsholt himself would speak of it. It had already assumed its true scale, something fleeting, and entirely personal, too hidden to rate even a footnote in the history of its time. I doubt anyone has spoken a word of it till now" (2018, p. 80).

These lines illustrate the cultural silence on homosexuality in mid-20th century Britain and the ways in which queer individuals managed their identities beneath legal and social repression. With this narration, Freddie Green contemplates unspoken nature of homosexuality during that period and depictions of the contemporary social and cultural environment. Hollinghurst describes the coded behaviours and collective repression of queer identities in the mid-20th century, particularly in the Oxford-set opening chapters, through David Sparsholt's relationships and the dynamics among male characters during their university years, highlighting themes of secrecy and repression. Such instances illustrate the conflict between normative repression of queer identities and the subtle expressions of these identities through covert signals and implicit understandings. The novel examines how queer individuals manoeuvre their lives in eras and environments where public recognition was unattainable, especially during the mid-20th century. Such kinds of events from the introductory chapter of the novel explore the clandestine mechanisms of queer desire inside a repressive cultural framework.

Queer history expands constructionist viewpoints, depicting sexual categories as fluid. It offers the background and framework for comprehending the expression, repression, or transgression of queer desire throughout history (Week, 2000, p. 6). Consequently, queer desire shapes the narratives, environments, and resistances that create queer history. Queer desire denotes emotional, romantic, or sexual attraction that transcends heteronormative paradigms and interrogates rigid identity classifications and social norms. It frequently highlights fluidity, transgression, and opposition to binary conceptions of relationships and sexuality. Throughout several historical epochs, queer desire often manifests in clandestine forms due to societal stigmatization (Halperin, 2002, p. 92, 103). Hollinghurst's *The Sparsholt Affair* examines the pursuit of queer desire in the 1940s, highlighting characters who lead double lives to align their desires with cultural norms. In terms of the affair between Evert and David, Hollinghurst writes: "Surely it was a mean and wicked game, to encourage a belief without putting it in words, ready to rebuff it if Evert dared to act on it. But not to dare would leave him with tormenting regret. Their element was the night and the unspoken, in all its queasy ambivalence" (2018, p. 77). It is obvious that queer desire is often repressed, coded, and unspoken. This quotation encapsulates the clandestine nature of queer longing in historical contexts where open expression is impossible due to legal and social constraints. The novel reveals how queer individuals navigate these constraints through implicit communication and hidden desires, reinforcing the constructionist argument that identity and sexuality are shaped by historical and cultural forces rather than fixed,

innate categories. Moreover, it conveys the emotional cost of repression as Evert oscillates between desire and fear, which refers to a struggle shaped by public expectations. His hesitation and “tormenting regret” underscore how queer individuals in the 1940s had to negotiate their desires within restrictive norms, illustrating the broader historical realities of queer existence. Queer history provides a framework for understanding not only queer desire itself but also the mechanisms of its suppression and resistance. In this way, Hollinghurst’s novel becomes a literary manifestation of the historical struggles that queer history seeks to reclaim and interpret.

Queer desire highlights a divergence from traditional norms, creating opportunities for unconventional manifestations of love, relationship, and identity. Butler posits in *Gender Trouble* that desire is associated with “a site of subversive multiplicity” functioning as a site of subversion and challenging the culturally constructed norms of gender and sexuality (1990, p. 26). Queer desire further deals with invisibility and erasure, especially in historical contexts where same-sex attraction and gender nonconformity have faced stigma or criminalization. Consequently, it functions both as an individual experience and as a political catalyst, contesting systems that exclude or oppress non-heteronormative identities. In literature and theory, queer desire typically arises as an investigation of longing, concealment, and the quest for authenticity under oppressive settings, demonstrating its dynamic interplay with power, autonomy, and resistance (Butler, 1990, p. 44). Hollinghurst describes:

It was on their brief walk back to college, in the barely penetrable dark, that the new possibility took shape, unseen, between them. That it couldn’t be happening, was only a possibility, gave it a kind of terror to Evert. The walk by the bickering river, that had been stiff and self-conscious on the way out, now was hurried along home on a giddy-making swirl of altered meanings. When David abruptly took his arm Evert stumbled to get into step—“Shape up!” said David, and the unstated promise of the light grip and then squeeze of his elbow against David’s ribs had to struggle with the wild unlikeliness that anything further could happen (2018, p. 76).

It highlights the remarkable encapsulation of the inherent tensions in queer desire weaving together the themes of longing, invisibility, and socio-cultural constraints. The moment between Evert and David encounters occurs in a liminal space: physically, they walk in near darkness reinforcing concealment, but emotionally, there is a charged, energetic undercurrent of unspoken possibility. Besides, it emphasizes that queer desire often emerges in coded, nonverbal ways. This is consistent with Butler’s notion of subversion in which gender and desire do not always manifest within established cultural frameworks but instead disrupt them through subtle, performative acts. The moment of their encounter in darkness suggests both a protective covering and an enforced secrecy. Moreover, the “terror” Evert feels is significant. It underscores the way same-sex attraction, particularly in historical contexts, has been loaded with fear not only of rejection but also of legal and social repercussions. Hollinghurst explores how queerness must cope with public surveillance, and here, Evert’s internal struggle reflects the historical reality of queer erasure. For this reason, queer desire is associated with a desire for presence in history.

Queer desire is defined as “a desire for history” “among people with same-sex attractions and nonnormative gender identities” (Koskovich, 2016, p. 3). Through *The Sparsholt Affair*, Hollinghurst delicately analyses queer desire as a need for history and identity among individuals with same-sex inclinations and nonnormative expressions. This kind of desire resonates throughout the novel, particularly in its exploration of concealed queer histories and its generational consequences. A notable example is the portrayal of David Sparsholt’s affair and its repercussions over time. His secret relationship is characterized by the mainstream restrictions of mid-20th-century England, where queer impulses were both criminalized and culturally obliterated. David’s affair integrates into a fragmented queer history that is unarticulated but profoundly influences the novel’s later characters. Hollinghurst writes, “the imagined and salaciously reconstructed events themselves. That was all people kept, of a scandal, as time passed and the circumstances were lost—a blurred image or two, the facts partial or distorted, the names eluding memory” (2018, p. 178). *The Sparsholt Affair* posits that queer history relies on speculation and reconstruction with the truth shaped by the biases, silences and omissions of the dominant culture. Through the depiction of the intergenerational impact of David’s affair, Hollinghurst both reflects the ongoing struggle for queer self-definition and invites readers to consider how history itself is shaped by what is remembered and what is deliberately forgotten. Hollinghurst’s multi-layered narrative emphasizes the interplay between queer desire and the yearning for historical significance as the characters endeavour to maintain and comprehend their identities in spite of prevailing limitations and historical obliteration. The intergenerational examination in the novel effectively illustrates Koskovich’s claim depicting queer desire as both a personal yearning and a means of historical and cultural reclamation.

Through *The Sparsholt Affair*, the desire for history is also seen through artistic endeavours since the characters engage with writing and painting to preserve identity and resist historical erasure. Freddie Green, Evert Dax, and Johnny Sparsholt each exemplify distinct strategies regarding this impulse revealing how queer individuals traverse and articulate their existence within historical and artistic heritage. Freddie, as a historian and diarist, represents the chronicler figure who observes, records, and reconstructs the past. His diary functions as a private

form of historical documentation capturing moments that conventional narratives neglect. During a time when queer lives are devalued or criminalized, personal documents such as Freddie's diary serve as subtle acts of resistance asserting identity even in secrecy. As the son of the celebrated novelist A. V. Dax, Evert grows up in the shadow of a literary legacy that he does not fully inhabit. Indeed, he remains a spectator. His engagement with writing is mediated through his father's work, which he struggles to appreciate. On the other hand, his engagement with painting is more sincere. His collecting of paintings serves as a substitute for direct creative expression, as though he attempts to curate a history for himself rather than writing one. This passive engagement with art contrasts with Johnny Sparsholt's active role as a painter. Johnny Sparsholt applies his personal and historical awareness through painting, employing visual art to represent transient moments and personal identities. His work, like Freddie's documentation, aims to protect what is frequently overlooked, standing in opposition to the temporary and encoded essence of queer historical memory. Via these three characters, Hollinghurst illustrates how artistic expression becomes a vital tool in the desire for history offering a way to inscribe queer lives into a cultural and historical framework that has traditionally sought to erase them.

Furthermore, queer desire is associated with "a desire for self-affirmation and a common heritage among people with same-sex attractions and nonnormative gender identities" (Koskovich, 2016, p. 18). Hollinghurst's *The Sparsholt Affair* poignantly embodies this association of queer desire. The novel's multigenerational narrative examines how individuals navigate their identities within changing social situations, highlighting their desire for belonging and historical connection. Johnny Sparsholt epitomizes this yearning for self-affirmation. Johnny, an openly queer person, experiences a trip that sharply contrasts with his father's concealed existence, who lived during a time when same-sex relationships were both ostracized and criminalized. Johnny's relationships and artistic work enable him to forge a life that affirms his identity while striving to engage with the wider queer community. His art serves as a figurative endeavour to recover and affirm queer identity, both personally and collectively, embodying the communal dimensions. The novel examines the significance of a collective queer legacy in terms of historical memory. The traces of David Sparsholt's existence including his scandals, connections, and concealments, constitute a fragmentary queer narrative that Johnny must confront. While talking about Johnny and his father, Evert and his young queer friends, Denis and Ivan, discuss in this way:

"No, you're right—he said he wants to be a painter," said Evert, who in the past had loved their treacherous bedtime breakdowns of their friends' behaviour, but now longed to change the subject.

"Very nice bum though," Denis said.

"I really didn't notice."

"You lying old queen," said Denis.

"I am not!"—Evert grinning and running his hand almost nervously over Denis's chest. Denis had acutely sensitive nipples—he scowled but there was a gasp of a smile as he said,

"Ivan was wildly excited to meet the son of a famous criminal."

"I'd hardly call him a criminal—what he did would be quite legal now."

"You're forgetting the detail" (Hollinghurst, 2018, p. 169).

These lines present the intergenerational tensions and shifting cultural landscapes of queer identity and queer desire. The contrast between Johnny's openness and his father's concealed existence is a crucial theme through *The Sparsholt Affair*, and it is obvious that David's past actions, once criminalized, would no longer be considered illegal under contemporary laws in spite of the remnants of social stigma. David's scandal, which involves a Tory MP, Leslie Stevens, and a colleague, Clifford Haxby, has left a lasting impression on public consciousness. Although Johnny is free to exist as an openly queer man, he is burdened by the legacy of his father's scandalous past. This corresponds with the issues of historical memory and queer heritage, as Johnny is compelled to negotiate and reconstruct his identity in the wake of his father's notoriety. Besides, this quote highlights the transmission of queer history across generations and the challenges of reconstructing a past hidden by prevailing cultural norms. It embodies the theme of queer legacy, in which the characters attempt to piece together a history that has been fragmented by secrecy and changing social attitudes. In other words, these lines signify the desire to reconstruct a collective history that has frequently been obscured or suppressed by rules and regulations imposed by society. Moreover, the existence of intergenerational interactions and mentorships in the narrative underscores the transmission of queer history. The characters' relationships serve as a bridge which promotes a sense of unity and continuity among the queer community. Hollinghurst depicts queer desire as both a personal need and a collective act of affirmation and inheritance validating a common heritage.

Queer desire, consequently, functions as a desire for "the emergence of queer heritage initiatives in the traditional field of historic preservation" (Koskovich, 2016, p. 19). In *The Sparsholt Affair*, queer desire acts as a catalyst for the reclamation and preservation of a historically silenced or marginalized queer heritage. The narrative functions as a form of preservation and the physical spaces also function as preservation of queer sites through the novel. Hollinghurst employs narrative as an essential instrument for preserving queer history highlighting how stories, spoken or unspoken, facilitate the survival and endurance of underrepresented identities. The novel covers multiple

generations, connecting interrelated lives and events and explores how storytelling serves as a means of recording and preserving experiences that may be obliterated by historical erasure. Through its form and content, the novel demonstrates how personal and collective narratives are crucial for queer heritage. In other words, it emphasizes the intergenerational transmission and preservation of queer history. Johnny resides in a distinct epoch characterized by increased transparency and recognition of queer identities. Nonetheless, Johnny's existence is influenced by the implicit legacy of his father's deeds. This interaction reveals how queer narratives frequently rely on indirect inheritance via coded stories, implicit understandings, and intergenerational gaps. Hollinghurst's narrative structure emphasizes this continuity depicting the interconnected nature of queer lives across time in spite of external silences. The novel's portrayal of queer spaces such as clubs, gatherings, and private houses serves as a metaphorical account of preservation. These spaces appear to be repositories of lived experiences, reflecting the core qualities of community and resistance. Hollinghurst describes a queer club as: "All around them in the fluent glancing colours of the lights men half their age danced, shoulders rolling, hands rising and pointing; among them Johnny spotted here and there the bald and grizzled pillars of his own generation, and was troubled by them for a second, and then as quickly grateful that some looked older than him" (2018, p. 389). This description stresses the existence of intergenerational relationships within queer spaces illustrating the continuity of queer history. Johnny's recognition of both younger and older men symbolizes the simultaneous existence of past and present queer experiences confirming the concept of a collective heritage and shared historical memory.

Queer history can be related to memory studies which also deals with "gender- and sexuality-related aspects of memory through the concept and practice of queering memory," as "a practice of innovative and generative history-making, one that has the capacity to reorder time and memory" (Dragojlovic & Quinan, 2023, p. 3-4). In *The Sparsholt Affair*, Hollinghurst intricately explores the dynamic relationship between memory and queer history, demonstrating how individual and collective memories influence the understanding and representation of queer identities over generations. To examine *The Sparsholt Affair* within the frame of memory and postmemory, the intergenerational transmission of queer history and identity is remarkable within the narrative. Hollinghurst's narrative pertains to both memory as personal recollections and direct experiences and postmemory as the inherited, reconstructed, and affective attachment to a past not personally experienced.

The Sparsholt Affair is a complex exploration of memory, history, and queer identity, examining the dynamic interaction between individual recollection, collective memory, and the gaps created by social and historical erasure. The novel, spanning several decades, explores how memory, both personal and cultural, affects the understanding of identity, sexuality, and belonging, particularly with regard to the evolving social circumstances of queer existence in Britain. The Sparsholt scandal serves as a crucial example of the novel's engagement with the instability of memory and the erasure of queer history. Although it is a significant moment in David's life, the details remain obscured, fragmented, and reconstructed through rumour and speculation rather than any definitive record. It is variously described via different perspectives as "a dim nexus of provincial misconduct," "a national scandal" and "a horrible mess" (Hollinghurst, 2018, p. 168). In this sense, Hollinghurst underlines how queer histories are often preserved not in official records but in rumours, silences, and private recollections. As Evert reflects, "That was all people kept, of a scandal, as time passed and the circumstances were lost—a blurred image or two, the facts partial or distorted, the names eluding memory" (Hollinghurst, 2018, p. 178). This demonstrates that memory is fluid, shaped by personal biases and cultural narratives reinforcing the novel's broader meditation on how history, especially queer history, is often rewritten, concealed, or forgotten. Underlining the instability of memory, Pierre Nora asserts that "memory is life, borne by living societies founded in its name. It remains in permanent evolution, open to the dialectic of remembering and forgetting, unconscious of its successive deformations, vulnerable to manipulation and appropriation, susceptible to being long dormant and periodically revived" (1989, p. 8). Paul Ricoeur elaborates on this discussion by highlighting the complex interrelation between memory, forgetting, and historical representation. In *Memory, History, Forgetting*, he argues that forgetting is not merely the absence of memory but an active force that shapes the reconstruction and interpretation of the past. He contends that "forgetting is the emblematic figure of the vulnerability of the historical condition" (Ricoeur, 2004, p. 412), emphasizing that historical narratives, especially those related to marginalized communities, are prone to erasure and distortion over time. This situation is obvious through *The Sparsholt Affair*, as the Sparsholt scandal, while crucial to David's private history, is never completely detailed but rather existing as a fragmented memory, influenced by the prejudices and constraints of those who endeavour to recall it. In Hollinghurst's novel, memory is not a static storehouse of facts but a fluid construct shaped by forgetting and selective remembrance in cultural context. By portraying the Sparsholt scandal as something that is simultaneously present and obscured, Hollinghurst dramatizes how queer histories have often been lost or distorted, surviving only in scattered anecdotes and rumours rather than in any verifiable historical account.

Highlighting the fragile, subjective nature of memory, the transmission of queer history often occurs via informal, unofficial and private channels through the novel. Hollinghurst presents memory not as something preserved in official records but as something that survives through art. For instance, Johnny, as an artist, deals with memory

via visual representation. His work encapsulates transient moments, personal histories, and the ephemeral nature of experience, emphasizing how memory is preserved not through documentation but through affective and sensory traces. In other words, queer history, lacking official archives, exists through creative reinterpretation and interpersonal relationship. This corresponds with Ann Cvetkovich's notion of the "archive of feelings" positing that queer history is frequently maintained through emotions, intimate networks, and transient modes of remembrance rather than official historical records, which can be associated the feelings of traumatic experiences (2003, p. 7).

Queer history can be connected to trauma in terms of the omissions or exclusions from the archive. Within queer history and trauma studies, sexuality is correlated with trauma through a queer perspective on the concept proposing a new construction of sexual trauma. Facing institutional neglect and the erasure of history, queer archive has emerged through grassroots initiatives, in tandem with cultural and political movements that seek recognition for marginalized and traumatized histories and narratives (Cvetkovich, 2003, p. 8). Queer history necessitates a radical archive of emotion to accurately document intimacy, sexuality, love, activism, and the domains of experience that are challenging to record using conventional archival materials. Therefore, queer archives confront the profound historical loss associated with sexual existence and the development of sexual communities. Understanding queer archives, which encompass emotional and traumatic records, aids in revealing certain "idiosyncrasies," especially their "queerness." They address certain iterations of the resolve and tenacity to "never forget," which imparts urgency to the archives of traumatic history. The existence of queer history is a contentious reality, and efforts to document and preserve it are frequently complicated by the obscurity surrounding private life, especially sexuality (Cvetkovich, 2003, p. 241-2). In other words, queer history may be regarded as examples of traumatic or repressed narratives due to their invisibility and omissions. It contrasts with the conventional archive due to their queerness resulting from a profound historical loss. Hollinghurst depicts the Sparsholt affair as "entirely personal, too hidden to rate even a footnote in the history of its time" (Hollinghurst, 2018, p. 80). "History" refers to conventional history and mainstream archive while the Sparsholt affair is an instance of queer history, which should be repressed or omitted from the official historical account. It is never fully explained through the novel; therefore, it exemplifies repressed queer narratives that reveal the traumatic experience of invisible identities as a historical loss. Besides, when David was in Oxford, one of his friends, Peter Coyle painted a portrait of him; however, David's head was absent from the portrait. This absence functions as a powerful image for Sparsholt's enigmatic identity and his resistance to be fully recognized or captured. The absent head may signify various issues: David's hesitance to be entirely exposed, his fragmented life, and the difficulties others, such as Johnny, face in constructing an overall perception of him. The exclusion also corresponds with the novel's extensive examination of hidden identities and fragmented facts, particularly with queer history and private legacies. In "Queer and Black Martyrdom in Alan Hollinghurst and Paul Mendez," Yebra describes this portrait as the representation of "the original traumatic event" and he proposes, "for Johnny Sparsholt and his friends, they continue acting out the inarticulacy of David's portrait, especially when encountered by his son. The wounds are open and the new generation, albeit sexually liberated, remains stuck, unable to find redemption" (2022, p. 61-62). The absence of David's head becomes not just a personal or aesthetic omission but a haunting absence that resonates through generations. It functions as an implicit and constant rupture in Johnny's life, reflecting the broader narrative of queer history characterized by gaps, silences, and omissions, constructing personal and collective identities. Hollinghurst's narrative intricately weaves the themes of queer historical loss and generational trauma, suggesting that even in an era of greater sexual freedom, the shadows of omission and repression continue to shape the lives of those who follow.

Concerning the interrelation among queer history, generational trauma, and memory studies, postmemory is another significant concept to analyse *The Sparsholt Affair* in terms of the transmission of queer history. In "The Generation of Postmemory," Marianne Hirsch describes postmemory as "a structure of inter- and trans-generational transmission of traumatic knowledge and experience [. . .] as a consequence of traumatic recall but at a generational remove" (2012, p. 6). Hirsch further maintains, "Postmemory's connection to the past is thus not actually mediated by recall but by imaginative investment, projection, and creation [. . .] These events happened in the past, but their effects continue into the present" (2012, p. 5). *The Sparsholt Affair* intricately engages with the concept of postmemory, particularly in the ways it explores the transmission of queer history, trauma, and social change across generations. Postmemory indicates the influence of the traumas and experiences of preceding generations on the lives of individuals who did not directly experience them. Through the novel, postmemory is evident in the fractured and disguised inheritance of queer identity, as younger generations inherit and reinterpret the cultural and personal experiences of their predecessors. It employs a multi-generational narrative framework to demonstrate the indirect and mediated essence of memory, particularly regarding queer history, which has generally been neglected, repressed, or erased from dominant historical narratives.

Through *The Sparsholt Affair*, queer postmemory can be associated with cultural forgetting. As Johnny endeavours to discover his father's history, he has to cope with a pervasive cultural amnesia. Hollinghurst proposes that the

historical marginalization of queer identities is not accidental but rather a deliberate act of erasure. The novel's structure, which conceals critical details about the Sparsholt scandal and conveys history through fragmented viewpoints, reflects the frequent obscuration or distortion of queer history. Within this frame, postmemory and queer history intersect in profound ways as both grapple with the inheritance of trauma, the reconstruction of silenced pasts, and the creation of alternative narratives that challenge dominant historical accounts. Hirsch's postmemory elucidates how the descendants of trauma survivors inherit both historical awareness and the emotional and psychological burdens of prior experiences. In terms of queer history, postmemory serves as a mechanism for conveying the challenges, erasures, and resilience of queer groups through generations. Due to the frequent exclusion of queer identities from official archives and historical records, postmemory is essential for preserving and reclaiming queer history via cultural memory, storytelling, and artistic expression (Hirsch, 2012, p. 16-18). Hollinghurst states: "Johnny strolled on, with an uncanny sense of knowing this town in a thousand details, the past showing through the present, and of being on the brink of saying goodbye to it for ever" (2018, p. 404). In this sense, the novel interrogates the ethics of not only forgetting but also remembering. Johnny's "uncanny sense of knowing" while being "on the brink of saying goodbye" indicates a liminal position that reflects the fundamental nature of queer postmemory. The town, similar to queer past, is full of familiar details but they are unattainable. This reflects how queer history have commonly been erased, intentionally concealed, or left unarticulated, requiring future generations to reconstruct them from fragmentary evidence. In addition, the phrase of "the past showing through the present" precisely illustrates the function of queer postmemory: it manifests not as a straightforward remembrance but as subtle traces of historical events beneath the surface in current existence. Johnny, as a second-generation observer of his father's history, perceives this intangible presence with an awareness of a past he can sense but never really recover.

This situation can also be associated with the notion of queer temporality. The concepts of postmemory and queer temporality intersect in their challenge to linear, normative understandings of history, time, and inheritance, offering alternative ways to engage with the past and reimagine the future. Queer temporality disrupts the heteronormative timeline, which assumes a progressive life schedule of "birth, marriage, reproduction, and death" (Halberstam, 2005, p. 2), by emphasizing discontinuity, delay, and nonconformity to societal expectations. In *Time Binds: Queer Temporalities, Queer Histories*, Elizabeth Freeman argues that queer temporalities exist "outside of linear, serial, and end-directed historical time (2010, p. 40), allowing for a more flexible relationship to history and identity. Freeman explores how time disciplines bodies into heteronormative life paths through what she terms chrononormativity as "the use of time to organize individual human bodies toward maximum productivity" (2010, p. 3). By resisting chrononormative structures, queer temporality offers alternative rhythms of living, fostering modes of existence that defy reproductive imperatives. Freeman further asserts that queer temporalities "are points of resistance [. . .] propose other possibilities for living in relation to indeterminately past, present, and future others: that is, of living historically" (2010, p. xxii). This perspective is harmonious with postmemory's challenge to conventional generational inheritance, as both frameworks emphasize non-linear transmission, affective engagement with history, and the potential to disrupt dominant narratives of time and identity. *The Sparsholt Affair* disrupts heteronormative timelines and explores alternative forms of historical transmission spanning multiple decades and shifting between different generations. Johnny, the novel's queer protagonist, inherits a fragmented and obscured past regarding his father's scandal and the broader queer history of his time. In this sense, queer history is not passed down in a traditional linearity. This corresponds with postmemory, which highlights the indirect and affective transmission of history, as opposed to direct experience. Similar to queer temporality, postmemory contests the notion that the past is a straightforward inheritance, revealing how memory is permeated with gaps, omissions, and silences, paralleling Johnny's perception of his father's history.

2. CONCLUSION

This study provides a theoretical framework for examining queer history regarding the intersections of gender, sexuality, history, and memory. It scrutinizes the queering of traditional narratives to incorporate diverse viewpoints and experiences, hence challenging conventional interpretations of history and memory. It has concentrated on the discussion about the reimagining of a particular crucial era of British history from the viewpoints of the marginalized identities. *The Sparsholt Affair* is a significant novel as it depicts multiple sexual identities and examines the construction of identity via the contexts of wartime and the post-war period. Hollinghurst depicts not only the constructed nature of history but also the constructed nature of subjectivity through *The Sparsholt Affair*. He meticulously delineates the conventional heteronormative society and profound transformations in gender roles resulting from the wartime conditions. Hollinghurst reinterprets a potential homosexual history shaped by modern queer issues, employing literary and historical sources within the contexts of warfare and its aftermath. He both admires and values historical knowledge and records while simultaneously challenging the conventional norms of conservative historiography. The queer characters in *The Sparsholt Affair*, specifically David Sparsholt, Evert Dax, and Johnny Sparsholt, illustrate the marginalized identities and sexualities in relation to history, loss, identity, and sexuality. Consequently, Hollinghurst seeks to highlight their invisible existence throughout the historical narrative and to reinterpret history by addressing the omissions and gaps from

the viewpoint of the oppressed identities. As a novelist, he disrupts the mainstream historical narratives through his artistic approach aiming to unearth the marginalized voices and overlooked perspectives of the excluded. He elucidates the horrific memories or experiences of the major characters through the narrative of *The Sparsholt Affair*. This novel is a significant literary text which posits queer history, identity, and desire at the forefront of the narrative, challenging the heteropatriarchal constructs and ideologies of British history and culture. It highlights Hollinghurst's capacity, capability, and competence in engaging with original advancements and contemporary theoretical notions in history, identity, gender, and sexuality politics by contesting conventional interpretations of these concepts.

REFERENCES

- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity* (L. J. Nicholson, Ed.). Routledge.
- Butler, J. (1995). "Contingent foundations." In S. Benhabib, J. Butler, D. Cornell, & N. Fraser (Eds.), *Feminist contentions: A philosophical exchange* (pp. 35–58). Routledge.
- Cvetkovich, A. (2003). *An archive of feelings: Trauma, sexuality, and lesbian public cultures*. Duke University Press.
- Çıraklı, M. Z., & Aldemir, N. (2017). The resurrection of the Medusa in the feminine text: Didem Madak's poetic discourse. *Electronic Turkish Studies*, 12(30), (pp. 113–124).
- Dragojlovic, A., & Quinan, C. L. (2023). Queering memory: Toward re-memembering otherwise. *Memory Studies*, 16(1), 3–11. <https://doi.org/10.1177/17506980221141992>
- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality, volume 1: An introduction* (R. Hurley, Trans.). Random House.
- Freeman, E. (2010). *Time binds: Queer temporalities, queer histories*. Duke University Press.
- Halberstam, J. (2005). *In a queer time and place: Transgender bodies, subcultural lives*. New York University Press.
- Halperin, D. M. (2002). *How to do the history of homosexuality*. University of Chicago Press.
- Hirsch, M. (2012). *The generation of postmemory: Writing and visual culture after the Holocaust*. Columbia University Press.
- Hollinghurst, A. (2018). *The Sparsholt affair*. Alfred A. Knopf.
- Koskovich, G. (2016). The history of queer history: One hundred years of the search for a shared heritage. In *LGBTQ America: A theme study of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer history* (pp. 1–38). National Park Foundation.
- Nora, P. (1989). Between memory and history: Les lieux de mémoire. *Representations*, 26, 7–24. <https://doi.org/10.2307/2928520>
- Ricoeur, P. (2004). *Memory, history, forgetting* (K. Blamey & D. Pellauer, Trans.). University of Chicago Press.
- Weeks, J. (2000). "The challenge of lesbian and gay studies." In T. Sandfort, J. Schuyf, J. W. Duyvendak, & J. Weeks (Eds.), *Lesbian and gay studies: An introductory, interdisciplinary approach* (pp. 1–13). SAGE.
- Yebra, J. M. (2022). Queer and black martyrdom in Alan Hollinghurst and Paul Mendez. *International Journal of English Studies*, 22(2), 53–71. <https://doi.org/10.6018/ijes.477321>

ÇALIŞMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada “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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1.yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50’dir.

Yazar 1: Araştırmanın kuramsal kaynaklarını ve çalışmanın kuramsal çerçevesini belirlemiştir.

Yazar 2: Araştırmanın uygulama kaynaklarını ve uygulamanın kapsamını belirlemiştir.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 04.11.2024
Kabul Tarihi : 13.04.2025

 <https://doi.org/10.29029/busbed.1578829>



SMMM STAJ SÜRECİ VE BİR UYGULAMA

Osman SEYİTOĞULLARI¹

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, stajlarına devam eden SMMM adaylarının muhasebe meslek mensuplarından ve meslek örgütlerinden beklentilerinin belirlenmesidir. Bu bağlamda, Gaziantep ve Şanlıurfa Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler Odaları'na kayıtlı 166 stajyerden yüz yüze anket metoduyla veriler toplanmıştır. Verilerin analizi sürecinde t testi, one way anova analizine başvurulmuştur. Cinsiyet değişkeninin stajyerlerin meslek mensupları ve meslek örgütlerinden beklentilerinde işlev göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan stajyerlerin eğitim düzeyleri arttıkça muhasebe meslek mensuplarından beklentilerinin farklılaştığı gözlenmiştir. Staj yeri bulmada zorluk yaşama durumlarına göre ilgili stajyerlerin hem muhasebe meslek mensuplarından hem de meslek örgütlerinden beklentilerinin farklılaşma sergilediği belirlenmiştir. Staj yeri bulma süreçlerinin katılımcıların beklentilerinde rol oynamadığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında stajyerlerin staj yeri bulma sürecinde zorluklar yaşandığı, stajyerlere ödenen ücretlerin yetersiz olması, sınav ve ruhsat ücretlerinin düşürülmesi yönündeki ifadelerle katılım sağladıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Staj, SMMM Stajı, Stajyer

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, osmanseyitogullari@hakkari.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0002-4585-7265>

Article Type : Research Article
Date Received : 04.11.2024
Date Accepted : 13.04.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1578829>



SMMM INTERNSHIP PROCESS AND AN APPLICATION

Osman SEYİTOĞULLARI¹

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the expectations of CPA trainees from accounting professionals and professional organizations. In this context, data were collected from 166 interns registered in Gaziantep and Şanlıurfa Chambers of Certified Public Accountants by face-to-face survey method. In the process of data analysis, t test and one way anova analysis were used. It has been determined that the gender variable does not have a function in the expectations of interns from professional members and professional organizations. As the education level of the interns participating in the research increased, it was observed that their expectations from accounting professionals differed. It was determined that the expectations of the interns from both accounting professionals and professional organizations differed according to their difficulty in finding an internship place. It was determined that the duration of finding an internship did not play a role in the expectations of the participants. Within the scope of the research, it was determined that the interns agreed with the statements that there were difficulties in finding an internship place, that the fees paid to interns were insufficient, and that the examination and license fees should be reduced.

Keywords: Internship, CPA Internship, Intern

¹ Asst. Prof. Dr., Hakkari University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, osmanseyitogullari@hakkari.edu.tr, 
<https://orcid.org/0000-0002-4585-7265>

1. GİRİŞ

Doğru ve güvenilir finansal verilere erişim, günümüz rekabet şartlarında ticari faaliyetlerini yürüten işletmeler için önem taşımaktadır. Finansal verilerin hazırlanması sürecinde muhasebe mesleği belirleyici bir işlev göstermektedir. Hizmet sunumu olarak ön plana çıkan muhasebe mesleği finansal verilerin mevcut yasalar, muhasebe ilke ve kuralları ışığında tarafsız ve doğru bir şekilde sunulmasını sağlar (Akpınar & Küçüköksel, 2020; Aksoylu, 2014). Bu mesleği icra eden kişiler, finansal verileri sağlarken işletme çıkarlarından ziyade devlet, mesleki kuruluşlar, müşteriler, toplum ve diğer ilgililere karşı da sorumluluk bilinciyle hareket etmelidirler (Karasioğlu vd. 2018). Türkiye’de muhasebe mesleği genel itibarıyla SMMM (Serbest Muhasebeci Mali Müşavir)’ler tarafından yerine getirilmektedir.

Ekonomik kalkınmanın artırılmasına katkıda bulunan işletmeler, muhasebe işlemlerini SMMM’ler aracılığıyla yürütmektedirler. SMMM’ler mesleki yetkinlik ve tecrübeleri ile işletmeler ile yetkili merciler arasında köprü vazifesi görmektedirler. SMMM’ler muhasebe, vergi, işletmecilik alanlarında yetkinliklere sahip olup işletme ticari faaliyetlerinin kayıt altına alınması, ilgili faaliyet sonuçlarını mevzuatın çizmiş olduğu sınırlar ölçüsünde denetleyerek hem işletme ile ilgili olan taraflara hem de yetkili kuruluşlara sunma açısından etkili bir işlev göstermektedirler. Ayrıca Hazine ve Maliye Bakanlığının mükellefler üzerindeki vergi yükünün hafifletilmesinde aktif rol oynamaktadırlar (Kurtcebe & Utku, 2016).

Bugün aktif bir şekilde iş piyasasında yer alan muhasebe meslek mensupları birtakım kriterleri yerine getirdikten sonra SMMM unvanı almaya hak kazanmışlardır. Öncelikle 4 yıllık eğitim veren fakülte veya yüksekokulların hukuk, işletme, iktisat, maliye, kamu yönetimi gibi bölümlerinden mezun olma ilk kriter olarak dikkat çekmektedir. Sonrasında SMMM olmak isteyen adayların TESMER (Temel Eğitim ve Staj Merkezi) tarafından yapılan staja giriş sınavında başarılı olmaları istenen diğer bir kriterdir. Bu sınavda başarılı olan adayların normal şartlar altında 3 yıl staj görmeleri gereklidir. Staj sürecini başarı ile bitiren adaylar son kriter olarak SMMM yeterlilik sınavında başarılı olmaları halinde SMMM olmaya hak kazanmaktadırlar. Bu çalışma aracılığıyla SMMM olma yolunda stajlarını sürdüren adayların süreç içerisinde yaşadıkları sorunlar çerçevesinde beklentilerinin ölçülmesi amaçlanmıştır.

Literatürde staj sürecine devam eden stajyerlerin beklenti ve sorunlarının dikkate alındığı çeşitli çalışmalar (Uzay, 2005; Çankal, 2010; Kaplanoğlu, 2014; Yazarkan & Yılmaz, 2016; Özdemir, 2019; Demir & Mazman İtik, 2021) bulunmaktadır. Stajyer beklenti ve sorunları özelinde gerçekleştirilen ilgili çalışmalar farklı il ve bölgelerdeki mevcut durumu ortaya koymaktadır. Bu araştırma çerçevesinde ise Gaziantep ve Şanlıurfa illerinde stajlarını sürdüren stajyer SMMM adaylarının gerek muhasebe meslek mensuplarından gerekse meslek örgütlerinden beklentileri ankete dayalı bir saha araştırması ile yansıtılmaktadır. Araştırmanın bu yönüyle diğer çalışmalardan farklılık sergileyerek literatüre katkı sunması beklenmektedir.

2. SMMM STAJ SÜRECİ

Staj, kişinin mesleki yeterlilikleri kazanmak amacıyla belirli bir zaman dilimi içerisinde alanında uzman kişilerin gözetiminde geçirdiği eğitim sürecidir. Sınırları 3568 sayılı kanunun 2. maddesiyle belirlenen Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik mesleği açısından staj, mesleki tecrübelerin stajyerlere aktararak geleceğin potansiyel muhasebe meslek mensuplarının nitelikli bir şekilde yetiştirilmelerine imkân tanıyan önemli bir süreçtir. Bu sürecin aktif bir şekilde hayata geçirilmesi için mesleği icra etmeyi planlayan kişilerin çeşitli koşulları yerine getirmeleri gerekmektedir. SMMM olmak isteyen kişilerin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olup işletme, muhasebe, maliye, iktisat, kamu yönetimi, bankacılık, siyaset bilimi, hukuk gibi öncelikli alanlardan en az lisans mezuniyet derecesine sahip olmaları veya diğer alanlardan mezun olmaları halinde ise adayların öncelikli alanlarda yüksek lisans yapmaları ön koşul olarak kabul edilmektedir. Daha sonrasında ise SMMM olmayı düşünen adayların TESMER’in TEOS adlı veri tabanı aracılığıyla üyelik açması ve ilgili evrakları yükleyip gerekli ödeme tutarını karşılayarak dosya açma işlemine başvurması gerekir. SMMM adayları Ankara, İstanbul ve İzmir illerinden birini sınava giriş tercih merkezi olarak seçtikten sonra TESMER’in sınav takvimini esas alıp sınava katılmalıdırlar. Bahse konu sınav; alan bilgisi (100 soru), genel kültür-genel yetenek (20 soru) ve yabancı dil (10 soru) olmak üzere toplam 130 sorudan oluşmaktadır (TESMER, 2024). Yıl içerisinde 3 defa düzenlenen sınavda adayların ilk haklarında başarısız olmaları halinde açmış oldukları dosya kapsamında 9 defa daha sınava girme hakları bulunmaktadır. Adayların staja giriş sınavında başarılı olarak kabul görmeleri için 60 puan alma şartını yerine getirmeleri gerekmektedir (Kurtcebe & Utku, 2016). Bu şartı sağlayan adaylar SMMM stajına başlama imkânına kavuşabilmektedirler.

Staja giriş sınavında başarı gösteren adaylar yeminli mali müşavir veya SMMM’lerin yanında / gözetiminde stajlarını başlatabilirler. Staj süresinin başlangıcı adayların sigorta girişlerinin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. SMMM stajyerleri normal şartlar altında 3 yıllık bir staj süreci geçirmek zorundadırlar. SMMM staj sürecinde istisnai durumlar altında stajyerlerin staj süresi düşüş gösterebilmektedir. İlgili stajyerlerin yüksek lisans yapmaları ile bu süre 12 ay azalmaktadır. Stajyerlerin doktora programlarını başarı ile tamamlamaları

durumunda 18 aylık bir süre staj sürelerinden düşmektedir (Uzay, 2005). Ayrıca SMMMO (Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler Odası)'lar ile TESMER tarafından yürütülen yabancı dil veya çeşitli eğitimler ile staj süresi 6 ay azalmaktadır. Stajyerler süre azaltılması açısından ilgili istisnai durumlar arasından sadece birinden yararlanabilmektedir.

SMMM staj sürecinde stajyerler TESMER tarafından verilen zorunlu e stajyer eğitime tabi tutulurlar. SMMM stajyerlerinden söz konusu eğitim karşılığında belirli bir katkı ücreti alınır. Adayların bu eğitim sürecinde 15'i zorunlu (150 kredi) ve 5'i seçmeli (30 kredi) olmak üzere en az 20 ders almaları gerekmektedir. SMMM staj sürecinin başarılı bir şekilde geçmesi için stajyerler alınan dersler itibarıyla en az 180 krediyi tamamlamalıdır. Staj sürecinin başarısında belirleyici olan bir unsur da yanında veya gözetiminde staj sürdürülen SMMM / YMM tarafından 12 aylık periyotlar halinde verilen tezkiye notlarıdır (TESMER, 2024). Kapalı zarf usulüyle SMMMO'lara iletilen bu notların 80 puan ve üzerinde olması gereklidir. Aksi halde staj süreci başarısızlıkla sonuçlanır. Staj sürecini başarı ile tamamlayan stajyerlerin 1 yıllık bir süre zarfında SMMM staj bitirme sınavlarına girmeleri gereklidir. 8 başlık altında toplanan sınavlar aşağıdaki gibidir (TESMER, 2024):

- ✓ Finansal muhasebe
- ✓ Finansal tablolar ve analizi
- ✓ Maliyet muhasebesi
- ✓ Muhasebe denetimi
- ✓ Vergi mevzuatı ve uygulaması
- ✓ Hukuk
- ✓ Muhasebecilik ve mali müşavirlik meslek hukuku
- ✓ Sermaye piyasası mevzuatı

Stajyerlerin yukarıda belirtilen sınavlardan başarı düzeylerinin en az 50 puan ve tezkiye notu da dahil olmak üzere genel ortalamalarının ise en az 60 puan olması beklenmektedir. Aksi halde ise 60 puan ortalamasını sağlamak amacıyla arzu ettikleri sınavlara tekrar girme yoluna gidebilirler (Gürdal & Doğan, 2014). Ortalama itibarıyla 60 puan şartını yerine getirerek başarılı olan stajyerler gerekli evrakları hazırladıktan sonra ruhsat almak için bağlı bulundukları SMMMO aracılığıyla TÜRMOB (Türkiye Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali Müşavirler Odaları Birliği)'a başvuruda bulunur. Daha sonrasında ise TÜRMOB tarafından düzenlenen ruhsat bağlı bulundukları oda tarafından ilgililere takdim edilir.

3. LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

Çalışmanın bu başlığı altında SMMM staja giriş sınavı, staj süreci, stajyer yeterlilik sınavı, SMMM adayları olan stajyerlerin süreç içerisinde yaşadıkları sorunlar ve beklentileri ile ilgili literatürde yer edinen çalışmalar detaylı olarak incelenmiştir.

Uzay (2005) tarafından yapılan çalışma ile stajyer sorunları, stajyerlerin yanlarında stajlarını sürdürdükleri meslek mensupları ve ilgili meslek örgütlerinden beklentilerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, Kayseri SMMMO bünyesinde stajlarını sürdüren ve basit tesadüfi örneklem tekniği aracılığıyla seçilen 85 stajyerle yüz yüze anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde ortalama değerler dikkate alınmıştır. Analizler çerçevesinde stajyerlerin çoğunlukla staj yeri bulma, sürekli değişen mevzuatları takip edememe ve ücret yetersizliğinden kaynaklı sorunlar yaşadıkları bulgulanmıştır. Bununla birlikte stajyerlerin geçici eleman olarak görülmemek, staj sürecinde ilgili olunması ve yaptıkları iş karşılığında takdir edilme arzuları meslek mensuplarından beklentileri olarak dikkat çekmektedir. Meslek örgütlerinden ise öncelikli olarak stajyer çıkarlarının önemsenerek yeni iş sahalarının açılmasına imkân tanınması, meslek içi eğitim, sınavlara hazırlık amaçlı eğitsel programlara öncelik verilmesi, sınav ve ruhsat ücretlerinin azaltılması yönünde uygulamalara gidilmesi hususunda stajyerlerin beklenti içerisinde oldukları araştırma kapsamında tespit edilmiştir.

Kaplanoğlu (2014) çalışması ile stajyerlerin gerek muhasebe meslek mensuplarından gerekse mesleki örgütlerden beklentilerini tespit ederek çeşitli çözüm önerileri sunmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda, Manisa ilinde basit tesadüfi örneklem yoluyla belirlenen 72 stajyer ile anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan veriler tek yönlü varyans analizi, t testi ve ortalama değerler kullanılarak analiz edilmiştir. Söz konusu stajyerlerin meslek mensupları ve örgütlerden beklentilerinde cinsiyet faktörünün belirleyici olmadığı, staj yılının ise çok sınırlı düzeyde bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Ayrıca stajyerlerin staj yeri bulma aşamasında zorluklar yaşandığı, ücret yetersizliği, sık değişen mevzuatlar, bitirme sınavına zaman ayıramama, iş olanaklarının sağlanması, sürdürülebilir mesleki eğitim, ruhsat ve sınav ücretlerinin azaltılması yönündeki ifadelerle katılım sağladıkları araştırma kapsamında belirlenmiştir.

Demir ve Çiçekay (2015) çalışmaları ile Van SMMMO çatısında stajlarını sürdüren stajyerlerin süreç içerisinde mobbing uygulamasına maruz kalıp kalmadıklarını araştırmışlardır. 2014 yılındaki mevcut durumu yansıtmayı amaç edinen bu çalışma daha önce 2009 yılında yine aynı ilde yapılan çalışma bulguları ile karşılaştırılmıştır. Hem 2009 hem de 2014 yıllarında stajyerlerin genel itibarıyla mobbinge maruz kalmamakla birlikte meslek mensupları tarafından rakip gözüyle değerlendirildikleri belirlenmiştir. Sınırlı düzeyde mobbing ile karşılaşan stajyerlerin ise bu süreçte kilo açısından denge problemleri yaşadıkları ve mobbingin etkilerini minimize etmek için ibadet yoluna başvurdıkları tespit edilmiştir. Çalışmaya konu olan stajyerlerin çoğunluğu mobbinge maruz kalmaları durumunda aile ve iş arkadaşlarından destek alacaklarını ayrıca staj yerlerini değiştireceklerini ifade etmişlerdir.

Yazarkan ve Yılmaz (2016) araştırmaları ile staj eğitimlerini sürdüren stajyerlerin süreç içerisinde yaşadıkları sorunları ve beklentilerini yansıtmayı hedeflemişlerdir. Bu doğrultuda TR90 bölgesinde yer alan SMMM bürolarında stajlarına devam eden 92 stajyer ile anket çalışması yapılmıştır. Toplanan veriler ortalamalar, faktör analizi, t testi ve anova analizi ekseninde değerlendirilmiştir. Katılımcıların ağırlıklı olarak staj süresinin uzunluğu, yoğun çalışma koşulları nedeniyle bitirme sınavlarına yeterince vakit ayıramama ve stajyer kabul etme aşamasında SMMM'lerin isteksiz olmaları gibi hususlarda sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Beklenti olarak ise stajyerler genellikle staj süresinin kısaltılması, stajyerlerin staj yeri bulma sürecinde sorun yaşamaması adına SMMM'lerin teşvik edilmesi ve meslek odalarınca staja başlamadan önce stajyerlere ön eğitim programları düzenlenmesini talep etmektedirler. Stajyerlerin büro değiştirme tercihlerinin çalışan kaynaklı sorunlar ve iş yoğunluğu faktörlerine göre anlamlı farklılık sergilediği belirlenmiştir. Stajyerlerin yaş ve çalışma saati etkenlerine göre iş yoğunluğu boyutuna yaklaşımlarının farklılaşma gösterdiği belirlenmiştir.

Apalı (2018) çalışması ile stajyerlerin teorik bilgi, uygulama ve mesleği yapma yeterliliklerini muhasebe meslek mensupları açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu nedenle, Burdur ilinde faaliyetlerini icra eden muhasebe meslek mensuplarına anket çalışması uygulanmıştır. Verilerin analizi aşamasında t testi, anova ve regresyon analizinden yararlanılmıştır. Yaş ve deneyim değişkenleri bakımından stajyerlerin teorik bilgilerinin farklılıklar gösterdiği bulgulanmıştır. Eğitim ve cinsiyet değişkenlerine göre stajyerlerin mesleği yapma arzularının farklılaşma sergilediği tespit edilmiştir. Stajyerlerin teorik bilgi düzeyleri ve uygulama sürecindeki yeterlilik düzeylerinin mesleği yapma arzuları üzerinde anlamlı etkilerinin bulunduğu belirlenmiştir.

Özdemir (2019) tarafından yürütülen araştırma ile staj başlangıcından bitimine kadar olan süreçte stajyer SMMM'lerin karşılaştıkları sorunlar ile beklentilerin yansıtılması hedeflenmiştir. Bu bağlamda, Giresun SMMMO bünyesinde stajlarını sürdüren 10 stajyer ile görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. Stajyerler ağırlıklı olarak sınav yerlerinin uzaklığı, dosya açma ve sınav ücretlerinin fazla olması, staj yeri bulmada zorluklarla karşılaşmaları, staj sürecinde harcadıkları emek karşılığında aldıkları ücretin yetersiz düzeyde olması ve staj sürecinde SMMMO'nun yeterince bilgilendirme yapmaması açısından sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Stajyerler, bürolarında staj yaptıkları muhasebe meslek mensuplarından anlayış, yeterli ücret ve mesleki tecrübelerini paylaşmak hususunda tutumlarını gözden geçirmelerini beklemektedirler. Ayrıca meslek odaları ve TÜRMOB gibi kuruluşlardan staj sürelerinin azaltılması, eğitim ve kurs ihtiyaçlarının karşılanmasında daha fazla sorumluluk almaları, mesleğin gittikçe bozulan itibarının düzeltilmesi yönünde girişimlerde bulunmaları ve dosya ücretlerinin minimize edilmesi bakımından stajyerler beklenti içerisindeyler. Bununla birlikte araştırmaya destek sunan stajyerlerin eğitim, sigorta, ekonomik katkı, staj sonrası istihdam ve stajyer çıkarlarının gözetilmesi hususunda devletten beklentilerinin de olduğu tespit edilmiştir.

Demir ve Mazman İtik (2021) araştırmaları ile hem staja giriş sınavı hem de yeterlilik sınavına ilişkin mali müşavirlerin ve stajyerlerin yaklaşımlarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda Sivas iline kayıtlı 109 SMMM ve stajyer ile anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında staja giriş ve yeterlilik sınavlarında meslek hukuku dersine yönelik stajyerler daha az zorluk yaşarken maliyet muhasebesi dersinde ise daha fazla zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca stajyerlerin ruhsat ve dosya masraflarının azaltılması, sınav yapılan merkez sayılarının artırılması ve meslek odalarınca staja hazırlık kurslarının açılması yönünde beklentilerinin olduğu görülmüştür.

Öğünç (2021) tarafından yürütülen araştırma ile cinsiyet, staja giriş başvurusunda bulunan aday sayısı, staj başlatma sınavı başarı oranlarının muhasebe meslek mensubu aday sayılarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Trend analizi, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testlerinden yararlanılarak Antalya iline ilişkin 2009 ile 2020 aralığındaki veriler incelenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda zamanla bağımlı çalışan meslek mensubu sayılarında artış yaşanırken faaliyetlerini serbest bir şekilde yürüten meslek mensuplarının sayısında ise düşüş görülmüştür. Her ne kadar erkek stajyer sayısının 2018 yılından itibaren kadın stajyerlerin gerisinde kaldığı belirlenmiş olsa da cinsiyetin stajyer sayılarında anlamlı bir farklılaşma sergilemediği tespit edilmiştir. Dönemsel olarak staja giriş sınavına katılım açısından erkek ve kadın sayıları farklılık taşıırken sınav başarı oranının ise dönemsel bakımdan farklılaşma göstermediği bulgulanmıştır.

Şen (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile Bursa ilinde SMMM stajına devam eden adayların karşılaştıkları sorunlara dikkat çekilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda basit tesadüfi örneklem yöntemine başvurulmuş adaylardan veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde ki-kare testi, Fisher Freeman Halton Exact testi, frekans analizleri ve ortalama değerlerden yararlanılmıştır. Stajyerlerin yaş durumları ile staj yapma yerleri arasında ilişkinin bulunduğu, staj yapılacak yer bulma ile mesleğe başvurma nedeni arasında ilişki olduğu, cinsiyet ile adayların mesleği tercih etme durumları arasında ilişkinin varlığı analizler sonucunda bulgulanmıştır. Ayrıca stajyerlerin lisans eğitimi sürecinde aldıkları eğitimin staj sürecinde yetersiz kalması nedeniyle sorun yaşadıkları, staj dosyası açtırma masraflarının yüksek olduğu ve meslek örgütlerinin stajyer sorunları ile yeterince ilgilenmedikleri yapılan araştırma ile tespit edilmiştir.

Min-En vd. (2024) tarafından yapılan çalışma ile staj deneyiminin muhasebe stajyerleri üzerindeki etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışmada nitel bir yaklaşım benimsenerek 13 muhasebe stajyeri ile görüşülerek veriler edinilmiştir. Görüşmelerle birlikte ulaşılan verilerin analizinde tematik yaklaşım tercih edilmiştir. Analizler sonucunda staj sürecinin muhasebe stajyerlerinin sorun çözme, profesyonel ağ kurma, iletişim ve zaman yönetimi konusundaki yeteneklerinin geliştirilmesine katkı sunduğu görülmüştür. Ayrıca staj sürecinin stajyerlerin özgüvenlerinin artırılmasına da fayda sağladığı belirlenmiştir.

Yukarıda detaylı bir şekilde ifade edildiği üzere ilgili çalışmalarda genel itibariyle farklı illerde stajlarını sürdüren stajyerlerin mevcut durumları paylaşılmıştır. Bu çalışma ise Gaziantep ve Şanlıurfa illerindeki stajyerlerin sorunlarını yansıttığından literatürde yer alan diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir.

4. YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, staja giriş sınavında başarı sağlayarak stajlarını başlatan SMMM stajyerlerinin gerek muhasebe meslek mensuplarından gerekse meslek örgütlerinden beklentilerini belirlemektir. SMMM staj sürecinde, stajyerlerin karşılaştıkları sorunların dikkate alınarak beklentilerinin karşılanması önem taşımaktadır. Bu bağlamda, bürosunda stajyer bulunduran muhasebe meslek mensuplarının ve meslek örgütlerinin (TÜRMOB, TESMER, SMMMO) yapıcı bir yaklaşım sergilemeleri gerekmektedir. Böyle bir yaklaşımın varlığı ile SMMM stajyerlerinin sağlıklı bir staj süreci geçirmeleri ve ilerleyen süreçte başarılı bir mali müşavir olmaları mümkün hale gelebilir. Geleceğin mali müşavirleri olma yolunda stajlarını sürdüren stajyerlerin süreç içerisinde beklentilerini ortaya koyması açısından bu araştırmanın önem taşıdığı ifade edilebilir.

Araştırma, mevcut durumu yansıtmamasından dolayı tanımsal bir nitelik göstermektedir. İlgili araştırmanın ana kitlesi Gaziantep SMMMO ile Şanlıurfa SMMMO bünyesinde stajlarına devam eden SMMM stajyerlerinden oluşmaktadır. Saha araştırmasını yapmadan önce Hakkâri Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 16.07.2024 tarih ve 2024/106 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Araştırmanın örnekleme sürecinde kolayda örnekleme tekniğine başvurulmuştur. Bu doğrultuda, Gaziantep'ten 96 stajyer ve Şanlıurfa'dan 70 stajyer ile görüşülerek yüz yüze anket yöntemi aracılığıyla ihtiyaç duyulan veriler toplanmıştır. Verilerin edinilme aşamasında Kaplanoğlu (2014) tarafından hazırlanan ölçek ve demografik sorulardan yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçekte muhasebe meslek mensuplarından beklentilere ilişkin 17 adet ve ilgili meslek örgütlerinden beklentilere yönelik ise 8 adet ifade bulunmaktadır. Araştırma aracılığıyla staj sürecindeki SMMM stajyerlerinin hem meslek mensuplarından hem de meslek örgütlerinden beklentileri paylaşılmaya çalışılmıştır. Destekleriyle çalışmaya katkıda bulunan SMMM stajyerlerinin söz konusu beklentileri "Hiç Katılmıyorum'dan (1) Tamamen Katılıyorum'a (5)" doğru devam eden 5'li Likert şeklindeki ölçekle belirlenmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan verilerin analizinde frekans dağılımları, güvenilirlik analizi, betimsel ve karşılaştırmalı istatistikler kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında dikkate alınan hipotezler aşağıdadır:

H_{1a}: SMMM stajyerlerinin muhasebe meslek mensuplarından beklentileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{1b}: SMMM stajyerlerinin meslek örgütlerinden beklentileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{2a}: SMMM stajyerlerinin muhasebe meslek mensuplarından beklentileri eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{2b}: SMMM stajyerlerinin meslek örgütlerinden beklentileri eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{3a}: SMMM stajyerlerinin muhasebe meslek mensuplarından beklentileri staj yeri bulma zorluğuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{3b}: SMMM stajyerlerinin meslek örgütlerinden beklentileri staj yeri bulma zorluğuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{4a}: SMMM stajyerlerinin muhasebe meslek mensuplarından beklentileri staj yeri bulma süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{4b}: SMMM stajyerlerinin meslek örgütlerinden beklentileri staj yeri bulma süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

5. BULGULAR

Araştırmaya katılan SMMM stajyerlerinin demografik özelliklerini yansıtmak amacıyla frekans dağılımları incelenmiştir. İlgili sonuçlar Tablo 1’de paylaşılmıştır.

Tablo 1.

Katılımcı Stajyerlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Erkek	90	54,2
Kadın	76	45,8
Yaş		
20 – 25	41	24,7
26 – 30	101	60,8
31 – 35	14	8,4
36 ve üzeri	10	6,0
Eğitim		
Lisans	126	75,9
Lisansüstü	40	24,1
Staj Yapılan İl		
Gaziantep	96	57,83
Şanlıurfa	70	42,17
Staj Yılı		
1. Yıl	54	32,5
2. Yıl	55	33,2
3. Yıl	57	34,3
Staj Yeri		
Meslek mensubu yanında	114	68,7
Meslek mensubu gözetiminde	52	31,3
Staj Yeri Bulmada Zorlanma		
Evet	88	53,0
Hayır	78	47,0
Staj Yeri Bulma Süresi		
1 – 15 gün	67	40,4
16 – 30 gün	43	25,9
31 – 45 gün	11	6,6
46 ve üzeri gün	45	27,1
Staj Yeri Değişimi		
Evet	45	27,1
Hayır	121	72,9

Tablo 1’de paylaşıldığı gibi araştırmaya katılan SMMM stajyerlerinin %54,2’si erkek, %45,8’i kadındır. Yaş bakımından değerlendirildiğinde ilgili stajyerlerin %24,7’si 20 – 25 yaş, %60,8’i 26 – 30 yaş, %8,4’ü 31 – 35 yaş aralığında bulunurken, geri kalan %6,0’sı ise 36 yaş ve üzerinde yer almaktadır. Bu bağlamda, yaş açısından araştırmaya en fazla dahil olan grubun 26 – 30 yaş aralığında yer alan stajyerlerden oluştuğu ifade edilebilir. Eğitim özelinde katılımcıların durumu incelendiğinde, %75,9’unun lisans ve %24,1’inin ise lisansüstü eğitim derecesine sahip oldukları belirlenmiştir. Mevcut oran kapsamında lisans mezuniyet derecesine sahip SMMM stajyerlerinin lisansüstü eğitim düzeyine sahip stajyerlerin üç katından fazla olduğu söylenebilir. Staj yapılan il açısından değerlendirildiğinde araştırmaya katılan stajyerlerin %57,83’ünün Gaziantep ve geri kalan %42,17’sinin ise Şanlıurfa ilinde stajlarını sürdürdükleri gözlenmiştir. Katılımcıların staj yılları açısından durumları değerlendirildiğinde %32,5’i 1. yıl, %33,2’si 2. yıl ve geri kalan %34,3’ü ise 3. yıl içerisinde oldukları görülmüştür. Staj yerlerine bakıldığında katılımcıların %68,7’sinin meslek mensubu yanında ve geri kalan %31,3’ünün ise meslek mensubu gözetiminde stajlarını sürdürdükleri tespit edilmiştir. Araştırmaya destek

sağlayan stajyerlerin %53,0'ünün staj yeri bulma sürecinde zorluk yaşadığı, geri kalan %47'lik kesimin ise herhangi bir zorluk yaşamadığı belirlenmiştir. Staj yeri bulma süresi açısından katılımcıların durumları değerlendirildiğinde %40,4'ünün 1 – 15 gün, %25,9'unun 16 – 30 gün, %6,6'sının 31 – 45 gün ve %27,1'inin ise 46 ve üzeri gün içerisinde stajlarını başlatacak bir yer buldukları görülmüştür. Araştırmaya katılan stajyerlerin %27,1'inin staj yeri değişimine gittikleri, %72,9'unun ise staj yeri değiştirmedikleri tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan SMMM stajyerlerinin muhasebe meslek mensuplarından beklentilerini ortaya çıkarmayı amaç edinen ölçek kapsamında en fazla kabul gören ifadelerle ilgili betimsel istatistikler Tablo 2'de paylaşılmaktadır.

Tablo 2.

Stajyerlerin Muhasebe Meslek Mensuplarından Beklentilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

İfadeler	Ortalama (X)	Standart Sapma
2. Stajyerlere ödenen ücretler yetersizdir.	4,2169	0,90183
1. Staj yeri bulmakta zorluklar bulunmaktadır.	3,9880	1,29328
3. Staj öncesi eğitim ile staj sırasındaki eğitimler arasında farklılıklar bulunmaktadır.	3,9699	1,03528

SMMM stajyerlerinin meslek mensuplarından beklentilerini yansıtmayı amaç edinen 5'li likert şeklindeki ölçeğe verilebilecek puanlar; en yüksek 5 iken en düşük 1'dir. Ortalamalar açısından bakıldığında, en yüksek puanların sırasıyla ikinci, birinci ve üçüncü ifadelerle verildiği görülmüştür. Stajyerlere ödenen ücretlerin yetersizliğine vurgu yapan 2. ifade ($x = 4,22$) katılımcıların beklenti hususunda en fazla kabul ettikleri yargıdır. Bu bağlamda, söz konusu yetersizliğin giderilmesi yönünde düzenleyici önlemler alınmalıdır. Staj yeri bulunması açısından zorluk bulunduğu dair 1. ifade ($x = 3,99$) katılımcıların ağırlıklı olarak kabul ettikleri bir diğer ifadedir. Bu noktada, SMMM stajyerlerinin yer bulma açısından sorun yaşamaması için SMMMO'lar tarafından daha fazla sorumluluk alınmalıdır. Staj sırası ile öncesi arasında eğitsel açıdan farklılıklar olduğuna atıfta bulunan 3. ifade ($x = 3,97$) araştırmaya katkı sağlayan stajyerlerin en fazla kabul ettikleri bir diğer yargı olarak dikkat çekmektedir. Böyle bir karmaşıklığın giderilmesi adına eğitim faktörüne daha fazla önem verilebilir.

Araştırmaya katılan SMMM stajyerlerinin muhasebe meslek örgütlerinden beklentilerini ortaya çıkarmayı amaç edinen ölçek kapsamında en fazla kabul gören ifadelerle ilgili betimsel istatistikler Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3.

Stajyerlerin Meslek Örgütlerinden Beklentilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

İfadeler	Ortalama (X)	Standart Sapma
20. Sınav ve ruhsat ücretleri düşürülmelidir.	4,5723	0,70767
25. Stajyerler için mali tatille ilgili düzenlemeler yapılmalıdır.	4,5181	0,87886
23. Staj yeri bulma konusunda meslek örgütü tarafından oluşturulacak meslek mensubu envanteri ile stajyerlere yardımcı olunabilir.	4,4337	0,77370

SMMM stajyerlerinin meslek örgütlerinden beklentilerini ortaya koyan ilgili ölçeğe en düşük 1 puan, en yüksek ise 5 puan verilmiştir. Ortalamalar özelinde değerlendirildiğinde, en yüksek puanların sırasıyla yirminci, yirmi beşinci ve yirmi üçüncü ifadelerle verildikleri belirlenmiştir. Sınav ve ruhsat açısından ilgili ücretlerin azaltılmasına dikkat çeken 20. ifade ($x = 4,57$) stajyerler tarafından en fazla beklenti olarak paylaşılan ifadedir. Bu noktada, stajyerlerin beklentilerinin karşılanması gerekir. Mali tatil hususunda düzenlemeler olmasına vurgu yapan 25. ifade ($x = 4,52$) katılımcı stajyerlerin en fazla kabul ettikleri bir diğer yargıdır. Bu bağlamda, gerekli düzenlemelerin yapılmasına önem verilmelidir. Meslek mensubu envanterinin tesis edilerek stajyerlere destek sunulmasını vurgulayan 23. ifade ($x = 4,43$) SMMM stajyerlerinin büyük ölçüde beklenti içerisinde oldukları bir diğer yargı olarak kabul görmektedir. Bu beklentinin karşılanması adına yetkili kurumlar tarafından daha fazla sorumluluk alınabilir.

SMMM stajyerleri beklentilerine yönelik ilgili ölçek baz alınarak gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 4'te paylaşılmaktadır.

Tablo 4.

SMMM Stajyerleri Beklentilerine İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Yaklaşımlar	Cronbach Alpha Katsayısı
Muhasebe Meslek Mensuplarından Beklentiler	0,892
Meslek Örgütlerinden Beklentiler	0,838

Tablo 4'te paylaşıldığı üzere SMMM stajyerlerinin beklentilerini yansıtmayı amaç edinen ilgili ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı değerleri değerlendirildiğinde; muhasebe meslek mensuplarından beklentiler (0,892) ve muhasebe meslek örgütlerinden beklentiler (0,838) güvenilirlik katsayılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyet açısından araştırmaya katılan stajyerlerin beklentileri ile ilgili betimsel ve karşılaştırmalı istatistikler Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5.
Cinsiyet Açısından Betimsel ve Karşılaştırmalı İstatistikler

Beklentiler	Cinsiyet	N	Ortalama (X)	Standart Sapma	sd	t	p
Muhasebe Mensupları	Erkek	90	3,42	0,716	164	1,076	0,284
	Kadın	76	3,29	0,842			
Muhasebe Meslek Örgütleri	Erkek	90	4,38	0,562	164	-0,669	0,505
	Kadın	76	4,44	0,578			

Cinsiyet ekseninde SMMM stajyerlerinin beklentilerinde farklılaşma olup olmadığını test etmek amacıyla H_{1a} ve H_{1b} hipotezleri incelenmeye alınmıştır. Tablo 5'ten de görüleceği üzere, araştırmaya katılan stajyerlerin cinsiyet açısından beklentileri değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılaşma ile karşılaşmamıştır. İlgili stajyerlerin gerek muhasebe meslek mensuplarından gerekse muhasebe meslek örgütlerinden beklentilerinde belirleyici işlev gösteren p değerleri 0,05'ten büyük olduğundan dolayı H_{1a} ve H_{1b} hipotezleri reddedilmiştir.

Çalışmaya katkı sunan stajyerlerin eğitim düzeylerine göre beklentileri ile ilgili betimsel ve karşılaştırmalı istatistikler Tablo 6'da özetlenmektedir.

Tablo 6.
Eğitim Düzeyine Göre Betimsel ve Karşılaştırmalı İstatistikler

Beklentiler	Eğitim	N	Ortalama (X)	Standart Sapma	sd	t	p
Muhasebe Meslek Mensupları	Lisans	126	3,27	0,777	164	-2,724	0,007
	Lisansüstü	40	3,65	0,711			
Muhasebe Meslek Örgütleri	Lisans	126	4,37	0,567	164	-1,814	0,071
	Lisansüstü	40	4,55	0,556			

Eğitim düzeyinin katılımcıların beklentilerinde etkili bir işlev gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla H_{2a} ve H_{2b} hipotezleri değerlendirilmiştir. Tablo 6'dan da paylaşıldığı üzere eğitim düzeyi, katılımcı stajyerlerin meslek mensuplarından beklentileri sürecinde belirleyici bir işlev gösterirken meslek örgütlerinden beklentilerinde önemli bir rol üstlenmemiştir. İlgili stajyerlerin meslek mensuplarından beklentilerinin ($t = -2,724$; $p < 0,05$) farklılaşma gösterdiği ve meslek örgütlerinden beklentilerinin ($t = -1,814$; $p > 0,05$) ise farklılaşma sergilemediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla söz konusu hipotezlerden H_{2a} kabul görürken H_{2b} ise reddedilmiştir.

Staj yeri bulmada zorlanma durumuna göre katılımcıların beklentileri ile ilgili istatistikler Tablo 7'de yansıtılmaktadır.

Tablo 7.
Staj Yeri Bulmada Zorlanma Durumuna Göre Betimsel ve Karşılaştırmalı İstatistikler

Beklentiler	Zorlanma	N	Ortalama (X)	Standart Sapma	sd	t	p
Muhasebe Mensupları	Evet	88	3,51	0,680	164	2,618	0,010
	Hayır	78	3,20	0,847			
Muhasebe Meslek Örgütleri	Evet	88	4,32	0,623	164	-2,176	0,031
	Hayır	78	4,51	0,484			

SMMM stajyerlerinin staj yeri bulma sürecinde zorluk yaşama durumlarına göre beklentilerinde farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla H_{3a} ve H_{3b} hipotezleri değerlendirilmeye alınmıştır. Tablo 7'den de görüldüğü üzere, ilgili stajyerlerin staj yeri bulma aşamasında zorluk yaşamaları bakımından beklentileri gözetildiğinde hem meslek mensupları hem de meslek örgütleri özelinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Söz konusu stajyerlerin meslek mensuplarından beklentilerinin ($t = 2,618$; $p < 0,05$) ve meslek örgütlerinden beklentilerinin ($t = -2,176$; $p < 0,05$) farklılaşma gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle hem H_{3a} hem de H_{3b} hipotezi araştırma kapsamında kabul görmüştür.

Staj yeri bulma süresine göre SMMM stajyerlerinin beklentileri ile ilgili istatistikler Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8.

Staj Yeri Bulma Süresine Göre Betimsel ve Karşılaştırmalı İstatistikler

Beklentiler	Süre (Gün)	N	Ortalama (X)	Standart Sapma	F	p
Muhasebe Mensupları	1 – 15	67	3,30	0,823	2,458	0,065
	16 – 30	43	3,62	0,738		
	31 – 45	11	3,13	0,927		
	46 ve üzeri	45	3,62	0,656		
Muhasebe Örgütleri	1 – 15	67	4,44	0,546	0,482	0,695
	16 – 30	43	4,34	0,548		
	31 – 45	11	4,33	0,687		
	46 ve üzeri	45	4,46	0,600		

Staj yeri bulma süresinin SMMM stajyerlerinin meslek mensupları ve meslek örgütlerinden beklentilerinde işlevsellik gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla H_{4a} ve H_{4b} hipotezleri incelenmiştir. Yapılan inceleme ile birlikte staj yeri bulma süresi değişkeninin ilgili stajyerlerin beklentilerinde anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Katılımcı stajyerlerin meslek mensuplarından beklentilerinin ($F= 2,458$; $p>0,05$) ve meslek örgütlerinden beklentilerinin ($F= 0,482$; $p>0,05$) herhangi bir farklılaşma sergilemediği gözlenmiştir. Bu nedenle araştırma çerçevesinde dikkate alınan H_{4a} ve H_{4b} hipotezleri desteklenmemiştir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

SMMM staj süreci, staj başlatma sınavında başarı sağlayan adaylara sınav bitirme sürecine kadar olan zaman aralığında mesleki yetkinlikler, bilgi, tecrübe ve ahlaki değerlerin aşılandığı bir süreçtir. Bu süreç boyunca geleceğin potansiyel mali müşavirleri olan adaylara yönelik meslek mensupları ile kayıtlı bulundukları oda, TESMER gibi kuruluşların yapıcı bir tutum sergileyerek stajyer sorunları ile beklentilerini karşılayacak girişimlerde bulunmaları elzemdir. Bu sayede stajyerler sorunlarla uğraşmaktan ziyade mesleğin gerektirdiği nitelikleri edinmeyi odak noktasına alarak daha faydalı bir staj süreci geçirebilir. Böyle bir staj süreci de ilerleyen süreçte adayların SMMM olarak daha yetkin ve başarılı mesleki bir hayat geçirmelerine imkân tanır.

Bu çalışmada, staja giriş sınavında başarı göstererek SMMM staj sürecini başlatan adayların muhasebe meslek mensupları ve örgütlerinden beklentilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada demografik etkenlerin stajyer beklentilerinde işlev gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma çerçevesinde dikkate alınan etkenlerden biri olan “cinsiyetin” katılımcı stajyerlerin hem meslek mensuplarından hem de meslek örgütlerinden beklentilerinde işlev göstermediği belirlenmiştir. Söz konusu beklentilerin yansıtılmasına aracılık eden ifadelerle ilgili stajyer görüşlerinde “cinsiyet” faktörü belirleyici olmamıştır. “Cinsiyet” açısından karşılaşılan bu bulgu, Kaplanoğlu (2014) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Stajyerlerin “eğitim düzeyinin” meslek mensuplarından beklentilerde rol oynadığı, meslek örgütlerinden beklentilerde ise önem taşımadığı tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan stajyerlerin eğitim düzeyi arttıkça sorunlara karşı daha fazla farkındalık gösterdiği ve muhasebe meslek mensuplarından beklentilerinin yükseldiği gözlenmiştir. Staj yeri bulmada zorluk yaşamalarına göre stajyerlerin beklentilerinin farklılık sergilediği belirlenmiştir. Staj yeri bulma sürecinde zorluk yaşayan stajyerlerin meslek mensuplarından beklentilerinin daha fazla olduğu görülürken zorluk yaşamayan stajyerlerin ise meslek örgütlerinden daha çok beklenti içerisinde oldukları gözlenmiştir. Staj yeri bulma süresinin sadece meslek mensuplarından değil aynı zamanda meslek örgütlerinden beklentilerde de belirleyici olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında stajyerler, staj yeri bulma sürecinde sorunlar yaşadıklarına ve emekleri karşılığında aldıkları ücretlerin yetersizliğine vurgu yapmışlardır. Bu noktada ulaşılan bulguların Uzay (2005), Çankal (2010) ve Kaplanoğlu (2014) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile örtüştüğü görülmüştür. Stajyerlerin meslek mensubu envanterine gereken önemin verilerek staj yeri bulma sürecinde zorluk yaşamamaları hususunda meslek örgütlerinden beklenti içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte katılımcı stajyerlerin sınav ve ruhsat ücretlerinin düşürülmesi açısından da mesleki örgütlerden beklenti içerisinde oldukları bulgulanmıştır. Ulaşılan bu bulgunun Uzay (2005), Kaplanoğlu (2014) ve Özdemir (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları ile benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

SMMM stajyerleri gelecekteki potansiyel meslek mensuplarıdır. Staj süreçlerinin verimli bir şekilde geçmesi stajyerlerin ilerideki meslek hayatlarını da etkilemektedir. Yapılan araştırma ile stajyerlerin süreç içerisindeki beklentileri ortaya konulmuştur. Ulaşılan bulgular ekseninde aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

- ✓ Adayların çoğunluğu staj yeri bulma açısından sorunlar yaşamaktadır. Bu bağlamda, sorunun çözümü noktasında Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler Odaları tarafından daha fazla sorumluluk alınmalıdır.

- ✓ Stajyerlere ödenen ücretler yetersiz düzeyde olduğundan yetkililer tarafından daha kabul edilebilir bir ücret politikası izlenmelidir.
- ✓ Stajyerlerin ödeme zorlukları yaşadıkları sınav ve ruhsat ücretlerinin azaltılması yönünde yetkili kuruluşlar tarafından çözüm odaklı uygulamalar geliştirilmelidir.
- ✓ Mali tatillerle ilgili pratikte stajyer çıkarlarını gözeten girişimlerde bulunulmalıdır.

Bu araştırma, Gaziantep ve Şanlıurfa illerinde stajlarını sürdüren stajyer SMMM adaylarının muhasebe meslek mensuplarından ve mesleki örgütlerden beklentilerini paylaşması nedeniyle bir sınırlılık göstermektedir. Bu bağlamda, ilgili hususta araştırma gerçekleştirmek isteyenler farklı illerde stajlarını sürdüren SMMM adaylarının beklentilerini ölçebilir. Ayrıca stajyer beklentilerinin ortaya çıkarılması amacıyla mülakat tarzındaki araştırmaların yapılmasında da fayda bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Apalı, A. (2018). Muhasebe meslek mensupları açısından stajyer meslek mensuplarının yeterliliklerinin araştırılması: Burdur ili örneği, *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 11(3), 283-306.
- Akpınar, T & Küçüköksel, N.Ç. (2020). Serbest muhasebeci mali müşavirlerin iş yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri, *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 06 (01), 34-53.
- Aksoylu, S. (2014). (2014). A study of the factors affecting choice of the accounting profession, *Journal of Modern Accounting and Auditing*, 10(1), 47-54.
- Çankal, Y. (2010). SMMM Stajyerlerinin Sorunları ve Beklentileri, *Dayanışma-İzmir SMMMO Dergisi*, (108), 93-94.
- Demir, M., & Çiçekay, H. (2015). Serbest muhasebeci mali müşavir stajyerlerinde mobbing algısına yönelik Van ilinde bir araştırma: 2009 ve 2014 yılları karşılaştırması. *Muhasebe ve Denetime Bakış*, Sayı: 44, 15-36.
- Demir, M., & Mazman İtik, Ü. (2021). Serbest muhasebeci mali müşavirlik mesleğinde, staja giriş ve yeterlilik sınavlarına yönelik değerlendirme: Sivas ilinde bir araştırma. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(1), 91-112. Doi: 10.37880/cumuiibf.618673.
- Gürdal, K., & Doğan, M. (2014). Muhasebe stajyerinin profili üzerine bir araştırma, *Muhasebe ve Denetime Bakış*, (41), 1-16.
- <https://www.tesmer.org.tr/wp-content/uploads/TESMER-Staj-ve-Sinavlara-İliskin-Uygulama-Yonergesi-2024.pdf>
- Kaplanoglu, E. (2014). Muhasebe stajyerlerinin meslek mensuplarından ve meslek örgütlerinden beklentileri: Manisa ili araştırması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28 (4), 265 – 284.
- Karasioğlu, F., Alagöz, A. & Allahverdi, M. (2018). Türkiye’de muhasebe meslek elemanı niteliklerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma, *International Journal of Economic and Administrative Studies*, (17. UİK Özel Sayısı), 19-40. DOI: 10.18092/ulikidince.423439
- Kurtcebe, E., & Utku, M. (2016). Türkiye ekonomisinde mali müşavirlik mesleği ve mesleğe giriş süreci. *İzmir SMMMO Dayanışma Dergisi*. Sayı: 124, 89-99.
- Min-En, L., Teck-Heang, L., Teng-Tenk, T., Melissa, Boon-Liat, C., & Wai-Mun, H. (2024). Accounting internships: A qualitative investigation on issues and challenges. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 14(6), 546–565.
- Öğünç, H. (2021). Serbest muhasebeci mali müşavir adayları için staja giriş sınavı ve çalışma biçimine göre muhasebe meslek mensupları: Antalya ilinde bir araştırma. *Journal of Research in Business*, 6(2), 401-416. DOI: 10.29228/JRB.948339
- Özdemir, M. (2019), Muhasebe meslek adaylarının (stajyerlerinin) sorunları ve beklentileri: Giresun özelinde bir araştırma, *KSBD*, 11(21), 377-390.
- Şen, A. (2021). Serbest muhasebeci mali müşavir stajyerlerinin stajyerlik sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Uzay, Ş. (2005). Muhasebe meslek stajyerlerinin sorunları ve beklentileri: Bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (25), 70-78.
- Yazarkan, H., & Yılmaz, Z. (2016). Muhasebe stajyerlerinin staj eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve beklentileri: TR90 bölgesinde bir uygulama, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(2), 285-302.

ÇALIŞMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada “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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hakkari Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 16.07.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2024/106

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1.yazarın araştırmaya katkı oranı %100’dür.

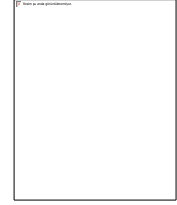
Yazar 1: Çalışma tek yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 08.11.2024
Kabul Tarihi : 16.03.2025

 <https://doi.org/10.29029/busbed.1581784>



TÜRKİYE’DE ÖĞRENİM GÖREN SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN OKULLARINDAKİ OKUL YÖNETİCİLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ*

Yahya NASSER¹, Aykar TEKİN BOZKURT²

ÖZ

Bu araştırmada Türkiye’ye göç eden ve geçici koruma statüsünde bulunan Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum süreci ile ilgili okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmada yöneticilerin okullarda karşılaştığı zorluklar ve bu zorluklara yönelik geliştirdikleri çözüm stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel bir araştırma olarak tasarlanan çalışmada “görüşme” tekniği kullanılmış ve Gaziantep’te ortaokul kademesindeki devlet okullarında görev yapan 15 okul yöneticisi ile görüşülmüştür. Araştırmada “ölçüt örnekleme” yöntemi benimsenmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, yöneticiler açısından geçici koruma statüsündeki Suriyeli öğrencilerin en önemli uyum probleminin dil öğrenme sürecinde yaşadıkları güçlüklerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu güçlüklerin iletişim problemlerine yol açtığı, dolayısıyla okullarda akademik ve sosyal uyum boyutlarında sorunların ortaya çıktığı saptanmıştır. Ayrıca, okullarda eğitimciler ve veliler arasında yaşanan iletişim problemleri de bir diğer önemli zorluk olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum süreçlerini desteklemek ve iletişim engellerini aşmalarını sağlamak amacıyla eğitimsel kursların düzenlenmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Göç ve eğitim, okul yöneticisi, öğrenci entegrasyonu, Suriyeli öğrenciler, uyum süreci.

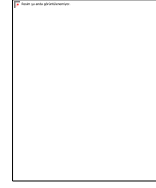
* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, yahyanaser89@gmail.com,  <https://orcid.org/0009-0007-3005-4025>

² Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, aykarbozkurt@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0002-1936-2808>

Article Type : Research Article
Date Received : 08.11.2024
Date Accepted : 16.03.2025

 <https://doi.org/10.29029/busbed.1581784>



CHALLENGES AND SOLUTION SUGGESTIONS FACING SCHOOL ADMINISTRATORS IN SCHOOLS WHERE SYRIAN STUDENTS STUDYING IN TÜRKİYE*

Yahya NASSER¹, Aykar TEKİN BOZKURT²

ABSTRACT

This study aims to examine the adaptation process of Syrian students who migrated to Türkiye and are under temporary protection status according to the views of school administrators. The study aims to determine the difficulties encountered by school administrators in this process at schools and the solution strategies they developed for these difficulties. The study was designed as qualitative research, employing the "interview" technique, and involved interviews with 15 school administrators working in public middle schools in Gaziantep. The "criterion sampling" method was utilized in the research. Data were collected through a semi-structured interview form and analyzed using the content analysis method. According to the findings, the primary adaptation problem for Syrian students under temporary protection status, from the administrators' perspective, stems from the challenges they face in the language learning process. These difficulties lead to communication problems, which in turn result in issues in both academic and social integration at schools. Additionally, communication problems between educators and parents were identified as another significant challenge. The study concludes with a recommendation to organize educational courses to support Syrian students in their integration into the Turkish education system and to help them overcome communication barriers.

Keywords: Migration and education, school administrator, student integration, Syrian students, adaptation process.

* This study was produced from the master's thesis conducted by the first author under the supervision of the second author.

¹ Master's Student, Gaziantep University, Institute of Educational Sciences, yahyanaser89@gmail.com,  <https://orcid.org/0009-0007-3005-4025>

² Assoc. Prof. Dr., Gaziantep University, Gaziantep Faculty of Education, aykarbozkurt@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0002-1936-2808>

1. GİRİŞ

İnsanlığın dünya üzerindeki varlığıyla başlamış olması muhtemel olan göç olgusu; kıtlık, savaş, doğal afet gibi sebeplerle yer değiştirme hareketi olarak tanımlanmaktadır (Ekici ve Tuncel, 2015). Tunus'ta 2010 yılında başlayan ve "Arap Baharı" olarak adlandırılan hareket, 2011'de Suriye'de de iç karışıklıklar çıkmasına neden olmuş, bu nedenle milyonlarca Suriyeli komşu ülkelere göç etmek zorunda kalmıştır. Suriye ile 911 kilometre sınırı olan ve açık kapı politikası uygulayan Türkiye, zamanla en fazla mülteci barındıran ülke hâline gelmiş ve ülkeye sığınan Suriyelilerin sayısı üç buçuk milyonu aşmıştır (Koca, 2019). Geçici koruma altındaki bu kişilerin %70'ini kadınlar ve çocuklar oluşturmaktadır (Yüce, 2018). Türkiye özellikle Güneydoğu Anadolu Bölgesine yoğun bir şekilde göç almıştır (Türkkan, 2019). Bu durum, Türkiye'nin uzun vadeli planlar yapmasını ve eğitim, sağlık, hizmet, barınma ve gıda alanlarında uyum politikaları geliştirmesini gerekli kılmıştır. Türkiye, 2011 yılından itibaren Suriyelilerin temel ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli çalışmalar gerçekleştirmiş, 2013 yılı itibarıyla ise acil müdahale politikalarını uyum politikalarına dönüştürmüştür. Bu süreçte eğitim ve istihdam en çok ihtiyaç duyulan alanlar hâline gelmiştir (Özden, 2021).

Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine uyumu, okullarda uyum politikalarının etkin bir şekilde uygulanmasıyla mümkündür. Bu politikaların başarıyla uygulanması, öğrencilerin diğer arkadaşlarıyla ilişkilerini normalleştirecek ve sosyal davranışlarını olumlu yönde etkileyerek kaygı ve dışlanma gibi olası sosyal sorunların çözümüne katkı sağlayacaktır. Noyan Kurnaz ve Kesten (2024, s. 557) Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine uyumu ve uyum politikaların etkin uygulanması gerekliliğiyle ilgili olarak "Suriye uyruklu öğrencilerin ve ailelerinin Türkiye'de belli başlı sorunlarla karşılaştıklarını; dil, toplumsal kabul ve eğitim problemleri yaşadıklarını; Türkçe öğrenmek noktasında birtakım zorlukları aşmak durumunda kaldıklarını ve destek almadıkları zamanlarda bu durumun üstesinden gelemediklerini; eğitime erişimleri önünde birtakım bariyerlerin olduğunu ve bu bariyerleri aşmak için iletişim kurdukları bireylerin yardımına ihtiyaç duyduklarını; Türk eğitim sistemine entegre olabilmeleri için yapılan uyum çalışmalarının sayısının ve niteliğinin yetersiz kaldığını" belirtmektedir.

Eğitim, bireylerin sosyal ve duygusal gelişimlerini sağlamaktadır. Eğitim vasıtasıyla göçün çocuklar üzerindeki olumsuz etkisini azaltmak ve çocukların göç edilen topluma uyumlarını sağlamak mümkündür. Bu tür durumlarda göç alan ülke, kendi sistemi için eğitimi bir uyum aracı olarak kullanarak insanları kendi kriterlerine uygun hâle getirmektedir (Sarı ve Önkal, 2007). Bu tip süreçlerde, okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Okul yöneticiliği okulun öğretim programı, öğretmen, öğrenci ve veli gibi temel eğitim öğelerini yöneten ve yönlendiren, bu süreçleri geliştirerek etkin bir biçimde amacına ulaşmasını sağlayan eğitimsel liderliktir. Bu liderlik, okulun eğitim hedeflerine ulaşması için her türlü plan, program, örgütlenme ve yönetim stratejileri yeteneğini icra eden eğitim teşkilatı önderliğidir (Birekul, 2018; Gülbahar, 2014). Okul yöneticisi, bireysel ve mesleki nitelikleriyle okul takımının lideri olarak diğerlerine iyi bir model olmalıdır. Özellikle okulun vizyon, misyon ve amaçlarıyla ilgili hususlarda örnek olmalıdır (Şişman, 2014, s.91). Okul yöneticileri kolaylaştırıcı, öğretici, uzman danışman, kaynak eşgüdümleyici ve destekleyici gibi rolleri üstlenmelidir. Personeline güvenmeli, geleceğe yönelik iyimser bir bakış açısı geliştirmeli ve mevcut kaynaklar ile personelin yaratıcılığın en etkili biçimde yararlanmalıdır (Aydoğan, 2018). Bu çerçevede okul yöneticilerinin, okul yönetimi süreçlerindeki uygulamaları ile okulların başarılarında kritik bir rol oynadıklarını söylemek mümkündür. Bu nedenle bu çalışmada Suriyeli öğrencilerin öğrenim gördüğü okullardaki yöneticilerin tecrübelerine başvurulmak istenmiş, tespitlerden hareketle öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik öneriler sıralanmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum süreci ele alınmıştır. Okul yönetimi süreci bağlamında, Suriyeli öğrencilerin eğitim aldığı okullarda görev yapan yöneticilerin görüşleri incelenmiştir. Çalışmada, öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik geliştirilen çözümler araştırılmıştır.

Bu amaç çerçevesinde geliştirilen araştırma soruları şu şekildedir:

- 1- Okul yöneticilerinin okullarında Suriyeli öğrencilerin bulunması nedeniyle eğitim faaliyetleri konusunda yaşadıkları zorluklar nelerdir?
- 2- Okul yöneticilerinin okullarında Suriyeli öğrencilerin bulunması nedeniyle okul yönetimi bağlamında yaşadıkları zorluklar nelerdir?
- 3- Okul yöneticilerinin okullarında karşılaştıkları zorluklarla ilgili ürettikleri çözümler nelerdir?
- 4- Okullarda karşılaşılan zorlukların giderilmesi sürecinde yapılması gerekenlere yönelik okul yöneticilerinin önerileri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Gaziantep, en fazla göç alan şehirlerden biridir. Bu bakımdan şehirdeki Suriyeli öğrenci sayısı da oldukça fazladır. Bölgedeki öğrencilerin eğitim hayatlarını anlamlandırmak, sorunlarını tespit etmek ve çözüm önerileri geliştirmek amacıyla yapılan çalışmalar, Suriyelilerin sosyal uyumlarını geliştirmede önem arz etmektedir. Bu alandaki mevcut çalışmalar incelendiğinde, Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecine entegrasyonu, karşılaştıkları akademik ve sosyal zorluklar, dil engeli, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar gibi çeşitli konuların ele alındığı görülmektedir (bk. Çangal, 2020; Çangal, 2022; Külekçi Akyavuz vd., 2020; Tanrıkulu, 2017; Yüce, 2018). Ancak, mevcut araştırmalar genellikle genel eğitim politikaları ve dil bariyerine odaklanırken bölgesel düzeyde, özellikle Gaziantep gibi yoğun göç alan şehirlerde okul yöneticilerinin karşılaştığı yönetsel zorluklar ve uygulanan politikaların etkinliği üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, mevcut çalışmanın katkısı, Gaziantep’teki Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine uyum sürecini yönetim perspektifinden ele alarak okul yöneticilerinin deneyimlerine dayalı bir analiz sunmasıdır. Çalışmanın, eğitim yönetimi alan yazınına uyum politikalarının sahadaki yansımalarını değerlendirme noktasında önemli bir katkı sunacağı ve gelecekteki politika geliştirme süreçlerine yön verebileceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tasarımı kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir olguyu, süreci veya fenomeni derinlemesine inceleme olanağı sunarak, bağlamsal ve bütüncül bir anlayış geliştirmeyi amaçlar (Yin, 2014). Durum çalışması yöntemi, özellikle bir olgunun kendi bağlamı içinde detaylı bir şekilde analiz edilmesi gerektiğinde etkili bir yaklaşımdır. Bu araştırmada ele alınan konu, belirli bir bağlam içinde detaylı bir şekilde analiz edilmesi gereken bir yapıya sahip olduğu için durum çalışması yöntemi uygun bir yöntem olarak değerlendirilmiştir.

Ayrıca, durum çalışması yöntemi, araştırmacının araştırma nesnesini kendi doğal ortamında incelemesine ve olguya ilişkin derinlemesine bilgi edinmesine olanak tanır (Stake, 1995). Bu nedenle, bağlamın ve olgunun bütüncül bir şekilde ele alınmasını gerektiren bu çalışmada durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede örneği oluşturan birimler, araştırmacının kendi düşüncesine göre grubun her yerinden seçilebilir. Seçim aşamasında, araştırmanın amacına uygun ve grubu en iyi şekilde temsil edecek birimler çalışmaya dâhil edilir (İşçil, 1973, s. 300-301). Suriyelilerin göç tercihleri dikkate alındığında çok fazla Suriyeli barındırdığı için Gaziantep şehrinin çalışmayı en iyi şekilde temsil edeceği düşünülmüş, Gaziantep ili merkez ilçelerindeki ilk ve ortaokul düzeyinde hizmet veren devlet okullarında görev yapan on beş yönetici çalışma grubunu oluşturmuştur.

Ölçüt örnekleme göre bir araştırmada gözlem birimleri, belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda, örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk vd., 2016, s. 92). Bu araştırmada çalışma grubunun seçimi için belirlenen ölçüt; “Suriyeli öğrencisi bulunan, örgün ve gündüz eğitim veren, ilk veya ortaokul düzeyindeki bir devlet okulunda en az 5 yıl okul yöneticisi olarak görev yapmak”tır.

Aşağıdaki tabloda çalışma grubuna ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma grubuna ait demografik bilgiler

Sıra No	Katılımcı Kodu	Katılımcının Görevi	Yöneticilik Kıdem Yılı	Eğitim Düzeyi	Cinsiyet
Görüşme 1	M 1	İlkokul Müdürü	11	Y. Lisans	E
Görüşme 2	M 2	Ortaokul Müdürü	19	Y. Lisans	E
Görüşme 3	M 3	İlkokul Müdürü	26	Y. Lisans	E
Görüşme 4	M 4	Ortaokul Müdürü	5	Lisans	E
Görüşme 5	M 5	Ortaokul Müdürü	5	Y. Lisans	E
Görüşme 6	M 6	Ortaokul Müdürü	5	Y. Lisans	E
Görüşme 7	M 7	Ortaokul Müdürü	9	Lisans	E
Görüşme 8	M 8	İlkokul Müdürü	10	Y. Lisans	E

Görüşme 9	M 9	İlkokul Müdürü	33	Lisans	E
Görüşme 10	M 10	Ortaokul Müdürü	5	Lisans	E
Görüşme 11	M 11	Ortaokul Müdürü	10	Y. Lisans	E
Görüşme 12	M 12	İlkokul Müdürü	13	Lisans	E
Görüşme 13	M 13	İlkokul Müdürü	22	Lisans	E
Görüşme 14	M 14	İlkokul Müdürü	12	Y. Lisans	E
Görüşme 15	M 15	Ortaokul Müdürü	9	Y. Lisans	E

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya on beş okul yöneticisi (n=15) dâhil olmuştur. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler “görüşme 1, görüşme 2, ...” şeklinde, katılımcılar ise “M1, M2, ...” şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların 7’si ilkokulda, 8’i ise ortaokulda müdür olarak çalışmaktadır.

Katılımcıların mesleki tecrübeleri farklılık göstermektedir. Katılımcıların 4’ü 5 yıl, 2’si 9 yıl ve 2’si 10 yıllık tecrübeye sahiptir. Diğer katılımcılar ise sırasıyla 11, 12, 13, 19, 22, 26 ve 33 yıllık tecrübeye sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo eğitim düzeyleri açısından incelendiğinde katılımcıların 6’sının lisans ve 9’unun yüksek lisans mezunu olduğu, doktora mezunu okul yöneticisinin bulunmadığı görülmüştür.

Son olarak tablo cinsiyet açısından değerlendirildiğinde katılımcıların tamamının erkek olduğu, araştırmaya kadın okul yöneticilerinin katılmadığı belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tasarımı kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde “görüşme tekniği” tercih edilmiştir. Görüşme; belirli bir konu veya bir durum hakkında derinlemesine bilgi edinmeyi sağlayan, en az iki kişi arasında gerçekleşen ve araştırma soruları çerçevesinde katılımcılardan veri toplanmasına izin veren tekniktir. Görüşmelerde, yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Bu formlar, araştırma problemini tüm boyutlarıyla ele almayı hedeflemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Literatür taraması sonucunda hazırlanan görüşme formu, geçerliliği artırmak amacıyla uzman görüşüne sunulmuş ve alınan geri bildirimler doğrultusunda son hâline getirilmiştir.

Görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların kişisel bilgileri, ikinci bölümde çalıştıkları kurumla ilgili sorular yer almıştır. Üçüncü bölüm ise yöneticilerin karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklara yönelik geliştirdikleri çözüm önerilerini belirlemeye yönelik 14 soruyu içermektedir. Ayrıca, görüşme sırasında yöneticilerin verdiği cevaplara göre on adet ek soru da formlara dâhil edilmiştir.

Görüşmeden önce katılımcılara araştırmanın amacı ve detayları hakkında bilgi verilmiş, daha sonra araştırma soruları kendilerine yöneltilmiştir. Ayrıca, ses kayıtlarının alınması için gerekli izinlerin alındığı ve katılımcıların kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı vurgulanmıştır. Görüşmelerde elde edilen verilerin özel bir kodlama ile işleneceği ve araştırma sorularının iki gönüllü katılımcı tarafından önceden gözden geçirildiği ifade edilmiştir. 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ikinci dönemi yılsonunda uygulamaya başlanan araştırma kapsamında okul yöneticileriyle gerçekleştirilen görüşmeler yaklaşık iki ay sürmüştür. Toplanan verilerin yapılandırılması, araştırmaya ait bulguların organize edilip analiz edilmesi ise 3 ay sürmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları ve araştırmacıların tuttuğu notlar elektronik ortamda yazıya aktarılmıştır. Verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi sürecinde, veriler kodlanmış, kodlar ve kategoriler oluşturularak aralarındaki ilişkiler belirlenmiştir. Bu süreçte, araştırma soruları doğrultusunda alt boyutlar ve temalar ortaya çıkarılmış, veriler detaylı bir şekilde analiz edilip yorumlanmıştır.

Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, araştırma sonuçlarının doğruluğunu, tutarlılığını ve tarafsızlığını sağlamaya yönelik temel ölçütlerdir. Nicel araştırmalarda veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliği test edilirken, nitel araştırmalarda bu kavramlar farklı bir bakış açısıyla ele alınır. Geçerlik, araştırmanın ölçmek istediği olguyu doğru bir şekilde yansıtmasıyla ilgilidir ve verilerin katılımcılarla teyit edilmesi iç geçerliliği artıran bir strateji olarak görülür. Güvenirlik ise, araştırmanın tekrarlanabilir ve tutarlı sonuçlar üretme kapasitesidir. Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla iç geçerlik (inandırıcılık), dış geçerlik (aktarılabirlik), iç güvenilirlik (tutarlılık) ve dış güvenilirlik (tekrar edilebilirlik) kriterleri dikkate alınmış ve araştırma etik çerçevede yürütülerek güvenilir sonuçlara ulaşılması hedeflenmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Okul Yöneticilerinin Eğitim Faaliyetleriyle İlgili Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Bulgular

Araştırmının ilk problem sorusu kapsamında, Suriyeli öğrencilerin eğitim gördüğü okullardaki yöneticilere, öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar sorulmuştur. Bu doğrultuda, öğretmenlerin öğretim süreci ve motivasyonu, okulun fiziksel mekân kullanımı, okul kültürü ve iklimi ile velilerle iletişim süreçleri gibi çeşitli boyutlarda yaşanan sorunlar incelenmiştir. Yanıtlardan elde edilen nitel analiz sonuçları, sorunlar için “Kategoriler” başlığı altında sınıflandırılmıştır. Bu kategorilere ilişkin tematik yansımalar ise “Temalar” başlığı altında gruplandırılarak tablo şeklinde sunulmuştur.

Tablo 2.

Okul Yöneticilerinin Eğitim Sürecinde Karşılaştığı Zorluklar

Ana Tema	Temalar	Kategoriler	Kodlar	Frekans
Okul Yöneticilerinin Eğitim Sürecinde Karşılaştığı Zorluklar	Dil problemi	Dil öğrenme ve iletişim kurma zorlukları	Dil problemi	15
			Öğrenci iletişim problemi	11
			Veli iletişim problemi	12
	Bireysel uyum problemleri	Kişisel, sosyal, akademik bütünleşme zorlukları	Akademik uyum problemi	14
			Sosyal uyum (etkileşim) problemi	11
	Motivasyon sorunu	Sınıflarda güdülenme zorlukları	Öğretmen motivasyonu ile ilgili problemler	11
	Süreç yönetimi problemi	Sınıf yönetimi zorlukları	Kalabalık sınıf problemi	9
			Planlama, uygulama, değerlendirme problemi	9
	Okul kültürüne uyum problemi	Psikolojik, sosyal, davranışsal bütünleşme zorlukları	Okul kültürü ve iklimiyle ilgili problemler	6
			Okulda inançlar, değerler ve tutumlarla ilgili problemler	6

Tablo 2’ye göre, okul yöneticilerinin yanıtları doğrultusunda, Suriyeli öğrencilerin eğitim ve öğretim süreçlerindeki uyum aşamasında karşılaştıkları en büyük sorun “dil problemi” (f=15) olarak belirlenmiştir. Bu sorunu sırasıyla “bireysel uyum problemleri, motivasyon sorunu, süreç yönetimi problemi ve okul kültürüne uyum problemi” temaları takip etmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin birinci alt problemle ilgili olarak beş farklı tema ve kategori kapsamında on farklı kod altında görüşleri tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin karşılaştıkları zorlukları daha ayrıntılı bir şekilde sunabilmek için, tespit edilen kodlara ilişkin bulgular, aşağıda yöneticilerin doğrudan alıntlarıyla birlikte verilmiştir.

Dil problemi: Okul yöneticileri, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sisteminde Türkçe öğrenme, konuşma ve yazmada zorlandıklarını, dil problemi nedeniyle ödev ve etkinliklerde geç kaldıklarını belirtmektedir. Ayrıca, ailelerin Türkçeyi iyi bilmemesi, öğrencilerin dili yeterince geliştirememesine neden olmaktadır.

Öğrenci iletişim problemi: Bir okul yöneticisi (M1), Suriyeli öğrencilerin başlangıçta dil problemi yaşadıklarını ancak zamanla bu sorunu aştıklarını belirtmiştir. UNICEF desteği ve MEB yardımıyla okullarda tercümanlar görev yapmaktadır. M4 kodlu yönetici ise, Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi iyi konuşamamaları nedeniyle müfredatı anlamadıklarını ve bu durumun öğrencilerin geri kalmasına neden olduğunu belirtmiştir.

Veli iletişim problemi: Bir okul yöneticisi (M6), Türkçe bilmeyen velilerle iletişim kurmakta sorunlar yaşandığını, bu durumun çocukların akademik başarısını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. M2 kodlu yönetici ise tercüman aracılığıyla bile velilere ulaşmanın zor olabildiğini belirtmiştir.

Akademik uyum problemi: Suriyeli öğrencilerin dil sorunu, akademik başarılarını olumsuz etkileyerek akademik uyum problemlerine yol açabilmektedir. Özellikle Türkçe, sosyal bilgiler, coğrafya, tarih ve din kültürü gibi sözel içerikli derslerde dil eksikliği, dersin içeriğini anlamada zorluklara neden olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin akademik başarısızlık ve uyumsuzluk geliştirmesine yol açmaktadır. Bir okul yöneticisi (M2), akademik olarak sınıfın gerisinde kalan öğrencilerin zaman zaman disiplin sorunlarına neden olabildiğini ifade etmiştir.

Sosyal uyum (etkileşim) problemi: Bir okul yöneticisi (M13), öğrencilerin akademik başarısızlık nedeniyle kendi aralarında şiddet içerikli oyunlar oynadıklarını ve bunun “bir şey öğrenemiyorum.” düşüncesinden kaynaklandığını düşünmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin de sınıfa yeni gelen bu öğrencileri benimsemekte zorlanabildiğini belirtmiştir.

Öğretmen motivasyonu ile ilgili problemler: Bir okul yöneticisi (M4), öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere karşı genel olarak olumlu bir tavır sergilediklerini ancak dil probleminin önemli bir sorun kaynağı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin bir şeyler öğrenmesi için çaba göstermektedir, ancak dil problemi nedeniyle öğrenciler derslerden sıkılabilir ve başarısız olabilirler. Bu durum, öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Öğretmen, verdiği emeğin karşılığını alamadığı için şevkini kaybetmekte ve umutsuzluğa kapılabilmektedir.

Kalabalık sınıf problemi: Suriyeli öğrencilerin okullara kayıt olmasıyla birlikte sınıflarda yoğunluk artmış ve bu durum sınıf yönetimi zorluklarına yol açmıştır. M7 kodlu yönetici, kalabalık sınıflarda yaş ve kültür farklılıklarından dolayı çatışmaların arttığını ifade etmiştir. Çözüm olarak, Suriyeli ve Türk öğrencilerin Türk örf ve adetlerine uygun şekilde bir arada yaşamalarını sağlayacak ve destekleyecek etkinlikler düzenlenmiştir. Sınıflarda öğrenci sayısının artmasının, eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Planlama, uygulama, değerlendirme problemi: Eğitim-öğretim sürecinde planlamaya tam olarak uyulamaması neticesinde müfredatın yetiştirilmesi, eğitimin hedeflerine ulaşmaması gibi bazı sorunların yaşanabildiği belirlenmiştir. Bir okul yöneticisi (M2), Suriyeli öğrencilerin okul yönetiminde planlamaya yönelik sorunlara neden olabildiğini, çünkü eğitim yılı başında kaç Suriyeli öğrencinin okula kayıt olacağını tam olarak bilmediklerini belirtmiştir. Yerli öğrencilerde ise kayıt olacak kişi sayısının önceden bilindiğini ve bu sayede daha iyi plan yapma imkânlarının olduğunu ifade etmiştir.

Okul kültürü ve iklimi ile ilgili problemler: Bir okul yöneticisi (M1), okulun kendi kültür, değer ve normlarının olduğunu, bu değerleri oluştururken Türk ve Suriyeli öğrencilerin kültürlerini sentezleyerek kültürel zenginlikler yaratmaya çalıştıklarını belirtmiştir.

Okulda inançlar, değerler ve tutumlar ile ilgili problemler: Bir okul yöneticisi (M13), kültürel farklılıkların bazen okul yönetimine olumsuz yansıdığını belirtmiş, Suriyeli öğrencileri kendi öğrencileri gibi kabul ederek ortaya çıkan sorunları çözmeye gayret ettiklerini ifade etmiştir. M6 kodlu yönetici, okulun toplantı salonunda okulun değerleri hakkında Suriyeli öğrencileri bilgilendirdiklerini, toplumun hassasiyetlerini ifade ettiklerini ve bu toplantılarda özellikle rehber öğretmenlerden destek aldıklarını belirtmiştir.

3.2. Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimi Bağlamında Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusunda okul yöneticilerine; okul yönetimi bağlamında planlama, örgütlenme, iletişim, karar verme, koordinasyon, etki etme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili karşılaştıkları zorluklar sorulmuştur. Elde edilen bulgular karar alma ve iletişim, planlama, örgütlenme, koordinasyon, etki etme (liderlik) ve değerlendirme temaları altında toplanmıştır. Soruya ait ulaşılan bulgular aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 3.

Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimi Sürecinde Karşılaştığı Zorluklar

Ana Tema	Temalar	Kategoriler	Kodlar	Frekans
Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimi Sürecinde Karşılaştığı Zorluklar	Karar alma ve iletişim	Eğitim süreçlerindeki dil zorluğu	Suriyeli öğrencilerin dil ve iletişim problemlerinden kaynaklı müfredatın yetiştirilmesi	7
			Velilerle yaşanan iletişim problemlerinden kaynaklı zorluklar	7
	Planlama	Sınıf yönetimindeki güçlükler	Kalabalık sınıflardan kaynaklı zorluklar	7
		Eğitimin planlamasının önündeki güçlükler	Suriyeli öğrencilerin dil, kültür ve eğitim farklılıklarından kaynaklı planlamada yaşanan zorluklar	5
			Kayıt sürecinde yaşanan güçlüklerin planlama sürecine etkileri	1
			Suriyeli velilerin eğitime bakış açılarıyla ilgili yaşanan güçlükler	1
	Örgütlenme	Okul-veli dayanışma güçlükleri		

Koordinasyon	Öğrencileri koordine etme süreçlerindeki güçlükler	Mülteci öğrencilerin uyum problemlerinden dolayı yaşanan zorluklar	2
Etki etme (liderlik)	Eğitim yöneticiliğinin önündeki güçlükler	Suriyeli öğrencilerin devamsızlık yapmalarından doğan güçlükler	1
Değerlendirme	Ölçme değerlendirme süreçlerinde yaşanan güçlükler	Liderlik yapmanın zorluklarına bağlı güçlükler	3
		Suriyeli öğrencilerin dil yetkinliklerinin (okuma, yazma) düşük olması nedeniyle değerlendirme sürecinde yaşanan güçlükler	1

Araştırmaya katılan okul yöneticileri, ikinci alt problem bağlamında altı farklı tema ve on farklı kod altında görüş bildirmiştir. Katılımcıların, okul yönetimi süreçlerinde en çok “karar verme ve iletişim” (f=14) ile “planlama” (f=13) süreçlerinde zorlandıkları görülmüştür. Bunu sırasıyla “örgütlenme, koordinasyon, etki etme (liderlik) ve değerlendirme” temaları takip etmektedir. Katılımcıların okul yönetimi sürecinde karşılaştıkları zorluklarla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Dil ve iletişim probleminden kaynaklı müfredatın yetişememesi: M3 kodlu okul yöneticisi, Suriyeli öğrencilerin dil bilmemesinin öğretim planlamasını zorlaştırdığını belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin aynı konuyu defalarca tekrar etmek zorunda kaldığını ve bu durumun ders planlarını aksattığını bildirmiştir.

Velilerle yaşanan iletişim probleminden kaynaklı zorluklar: Bir okul yöneticisi (M13); Suriyeli velilerin Türkçeyi iyi bilmemelerinin sağlıklı bir iletişim kurulmasını engellediğini ifade etmiştir.

Kalabalık sınıflardan kaynaklı zorluklar: M15 kodlu okul yöneticisi, uyum sürecinin kolay olmadığını, yönetici ve öğretmenlerin iş yüklerinin arttığını ifade etmiştir. Göç öncesi dönemde 5-10 öğrencinin devamsızlık sorunlarıyla uğraşırken şimdi 250 öğrencinin devamsızlığı ile uğraştıklarını, çocukların okula devam etmesini sağlamanın ve süreci takip etmenin zorlaştığını vurgulamıştır.

Suriyeli öğrencilerin dil, kültür ve eğitim farklılıklarından kaynaklı planlamada yaşanan zorluklar: Bir okul yöneticisi (M5), öğrencilerin hassas durumlarını göz önünde bulundurarak karar verme süreçlerini yönettiklerini ve planlama aşamasında öğrencilerin dil ve kültür farklılıklarına dikkat ettiklerini belirtmiştir.

Kayıt sürecinde yaşanan güçlüklerin planlama sürecine etkileri: Bir okul yöneticisi (M10), öğrencilerle yapılan görüşmelerde iletişim sorunları yaşandığını ve değerlendirme aşamasında Arapça konuşup yazan öğrencilerin derslerini değerlendirmede okulun branş öğretmenlerinin güçlük yaşadığını ifade etmiştir.

Suriyeli velilerin eğitime bakış açılarıyla ilgili yaşanan güçlükler: M2 kodlu okul yöneticisi, bazı Suriyeli öğrencilerin ailelerinin bir kısmının burada, bir kısmının ise Suriye’de olduğunu, bu durumun öğrencilerde uyum sorunlarına yol açtığını belirtmiştir.

Mülteci öğrencilerin uyum problemlerinden dolayı yaşanan zorluklar: M5 kodlu okul yöneticisi, öğrencilerin birbirlerini tam olarak anlayamamalarından kaynaklanan iletişim engellerinin özellikle sınıflarda disiplin sorunlarına dönüşebildiğini belirtmiştir.

Suriyeli öğrencilerin devamsızlık yapmalarından doğan güçlükler: Devamsızlık, uyum sürecine etki eden önemli faktörlerden biridir. Öğrenciler çeşitli gerekçelerle devamsızlık yapabilmektedir. M15 kodlu okul yöneticisi, devam sorunu olan öğrencilerin bu sorunlarını çözemedikleri durumlarda sınıf tekrarı yaptıklarını belirtmiştir.

Liderlik yapmanın zorluklarına bağlı güçlükler: M6 kodlu okul yöneticisi, değişen şartlar nedeniyle dönem dönem yeni kararlar almak zorunda kaldıklarını ve bu durumun karar verme süreçlerini etkilediğini belirtmiştir. Yönetici, bu durumu bir gemiyi dalgalı ve fırtınalı bir denizde sahile ulaştırmak ile benzeştirmiş ve sorunların çözüm kaynağı olarak kendilerinin görülmesi gerektiğini, okulun yönetiminden sorumlu oldukları için tüm paydaşları (öğrenciler, öğretmenler ve veliler) idare etmek ve sorunları çözmek zorunda olduklarını vurgulamıştır. Bu süreçlerin yorucu olduğunu da dile getirmiştir.

Suriyeli öğrencilerin dil yetkinliklerinin (okuma, yazma) düşük olması nedeniyle değerlendirme sürecinde yaşanan güçlükler: Bir okul yöneticisi (M13), öğretmenlerin değerlendirmeyi istenen düzeyde yapamadığını çünkü Suriyeli öğrencilerin okuma-yazma yetkinliklerinin oldukça düşük olduğunu belirtmiştir.

3.3. Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Zorluklara Ürettikleri Çözümler İle İlgili Bulgular

Okul yöneticilerine sorulan üçüncü soruda, “Okullarda karşılaşılan zorlukların çözümü için neler yaptıkları” hakkında veriler toplanmıştır. Okul yöneticilerinin okullarında karşılaştıkları zorluklara ürettikleri çözümler ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 4.

Okul Yöneticilerinin Zorluklara Yönelik Ürettiği Çözümler

Ana Tema	Temalar	Kategoriler	Kodlar	Frekans
Okul Yöneticilerinin Zorluklara Yönelik Ürettiği Çözümler	Uyum süreçlerinin teorik ve pratik alt yapılarını hazırlama	Yönetici ve öğretmen eğitimiyle çözüm stratejileri	Yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılması	15
		Dış kurumlar yardımıyla çözüm stratejileri	Okul dışı derneklerden ve üniversitelerden destek alma	2
		Eğitsel kaynaştırma ve rehberlik faaliyetleriyle çözüm stratejileri	Sınıf ve rehberlik etkinliklerini aktif olarak işe koşma	9
	Eğitsel ve sosyal uyum süreç çalışmaları	Rehberlik aktiviteleri, konsültasyon, müşavirlik hizmetleriyle çözüm stratejileri	Suriyeli öğrencilere sportif, sosyal ve eğitsel etkinliklerde aktif kılma	9
			Okul yöneticisi, öğretmen, rehber öğretmen ve Suriyeli veli ile iş birliği sağlama	9
		Oturma düzeni ve koordinasyon yöntemiyle çözüm stratejileri	Okul yöneticisi ve öğretmen iş birliğiyle veli ziyaretleri gerçekleştirme	6
			Türk ve Suriyeli öğrencilere karma sınıflarda, dengeli şekilde yer verme	4
			MEB destekleriyle çözüm stratejileri	3
		Eğitsel oryantasyon yöntemiyle çözüm stratejileri	MEB ve okul yönetimi işbirliği ile sorunları çözme	3
			Uyum kursları düzenleme	3
Okul Yöneticilerinin Zorluklara Yönelik Ürettiği Çözümler	Dil ve sosyal uyum çalışmaları	Çeviri ve benzeri teknik iletişimlerle çözüm stratejileri	PIKTES uygulamalarından süreçte yararlanma	2
			Öğretmenler, gönüllü Suriyeli personel ya da cep telefonları ile tercüme ile iletişim kurma	4

Tablo 4’e göre, okul yöneticilerinin karşılaştıkları zorluklara yönelik ürettikleri çözümler üç temada toplanmaktadır. Bu temalar “uyum süreçlerinin teorik ve pratik alt yapılarını hazırlama”, “eğitsel ve sosyal uyum süreç çalışmaları” ve “dil ve sosyal uyum çalışmaları” şeklinde sıralanmaktadır. Elde edilen bulgular bu temalar içerisindeki sekiz kategori ve on bir kod altında toplanmaktadır.

Okul yöneticileri ve öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin okullarda karşılaştıkları zorlukları çözmek için görev yaptıkları okullarda çeşitli stratejiler uygulamaktadır. Bu stratejiler arasında en çok yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılması; sınıf ve rehberlik etkinliklerinin aktif kullanımı; sportif, sosyal ve eğitsel etkinliklerde Suriyeli öğrencilerin aktif katılımının artırılması gibi stratejiler kullanılmaktadır. Ayrıca okul yöneticisi, öğretmen, rehber öğretmen ve Suriyeli veliler arasında iş birliğini artırmak için veli ziyaretleri gerçekleştirilmektedir. Türk ve Suriyeli öğrencilerin sınıflara karma ve dengeli bir şekilde yerleştirilmesine özen gösterilmektedir. İletişim kurma aşamasında öğretmen ve ailelere gönüllü Suriyeli tercümanlar yardım etmekte ya da tercüme için cep telefonları kullanılmaktadır. MEB ve okul yönetimi iş birliğiyle sorunlar çözülmeye çalışılmakta, Suriyeli öğrencilere uyum kursları düzenlenmektedir. Süreçte PIKTES uygulamalarından yararlanılmakta, okul dışı dernekler ile üniversitelerden destek alınmaktadır. Bu kapsamlı yaklaşım, Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları azaltmayı amaçlayan uygulamalardan bazılarıdır.

Aşağıda karşılaşılan zorlukların çözümlerine yönelik bazı okul yöneticisi görüşlerine yer verilmiştir:

“PIKTES projesi ile Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumlarının sağlanması sürecinde öğretmen ve yöneticilerin yetkinliklerini geliştirecek bir hafta süren eğitim seminerine katılım sağlanmıştır” (M8).

“Türkçesi iyi olmayan Suriyeli öğrencileri, dili öğrenebilsinler diye Türkçeyi iyi bilen Suriyeli öğrencilerle ya da Türk öğrencilerle birlikte karma şekilde oturtuyoruz. Çocuğun kendisini mutlu hissetmesi için okulun bütün imkânlarını kullanıyoruz” (M4).

“Hem Türk hem de Suriyeli öğrenciler için rehberlik çalışmaları yapıyoruz. Bizim öğrencilere hoşgörülmü olmamız ve onların duygularını hissetmemiz gerektiğini rehberlik etkinlikleriyle çocuklara aşılamaya çalışıyoruz. Okul içerisinde öğretmen, rehber öğretmen ve velilerin katılımıyla rehberlik etkinlikleri düzenliyoruz” (M7).

3.4. Okul Yöneticilerinin Önerilerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerine son olarak “Okullarda karşılaşılan zorlukların giderilmesi sürecinde yapılması gerekenler hakkında neler önerirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulguların tematik tablosu aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 5.

Okul Yöneticilerinin Çözüm Önerileri

Ana Tema	Temalar	Kategoriler	Kodlar	Frekans
Okul Yöneticilerinin Çözüm Önerileri	Eğitim süreçlerinin yönetimine dair öneriler	Eğitim ile bütünleşme önerileri	Suriyeli öğrencilerin okul ve sınıflara homojen ve dengeli dağıtılması	9
		Algıları değiştirmeye yönelik sosyal eğitsel etkinlikler	Suriyeli ailelerin eğitime karşı bilinçlenmesini sağlayacak etkinlikler düzenlenmesi	5
			Suriyeli veliler için Türkçe dil kurslarının düzenlenmesi	4
		Kişisel, sosyal, akademik bütünleşme zorlukları	Rehberlik faaliyetleri daha aktif olarak işe koşulması	4
	Sosyal ve duygusal bütünleşmeye dair öneriler		Suriyeli öğrencilere dil hazırlık kurslarının düzenlenmesi	3
		Sosyal ve kültürel yakınsak alanlar yaratma	Ailelerin birbirlerine yönelik algılarının değişmesi ve iyileşmesi için etkinlikler düzenlenmesi	3
	Okul yönetimi süreçlerine dair öneriler	Profesyonel çözüm destekleri	MEB’in okullara desteği ve MEB-okul etkileşimi artırılması	2
		Eğitimi değerlendirmede uygun koşullar yaratma	Türk ve Suriyeli öğrencilerin akademik değerlendirmelerine dayalı sınıf düzenlenmesi	2

Tablo 5’e göre, okul yöneticileri karşılaştıkları zorlukların çözümüne yönelik üç ana tema altında çeşitli öneriler sunmuştur. Bu öneriler arasında, “Eğitim ile bütünleşme önerileri” kategorisinde yer alan Suriyeli öğrencilerin okullara ve sınıflara homojen ve dengeli dağıtılması öne çıkmaktadır. Ayrıca, Suriyeli ailelerin eğitime yönelik bilinçlenmesini sağlamak için etkinlikler düzenlenmesi ve velilere Türkçe dil kursları sunulması önerilmiştir. Rehberlik faaliyetlerinin daha aktif hale getirilmesi, Suriyeli öğrencilere dil hazırlık kursları düzenlenmesi ve okullardaki iletişim süreçlerinin iyileştirilmesi de önemli çözüm önerileri arasında yer almaktadır.

Tablo 5’te sosyal ve duygusal bütünleşme ile okul yönetimi süreçlerine yönelik öneriler de yer almaktadır. Eğitimi planlama konusunda bir okul yöneticisi (M15), bir okuldaki Suriyeli öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısına oranının %20 olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu oranın sağlanmasıyla öğrencilerin kaynaşmasının ve motivasyonlarının artırılmasının kolaylaşacağını, %20’yi aşan durumlarda ise taşınmalı eğitime geçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, profesyonel çözüm destekleri konusunda bir diğer okul yöneticisi (M8), Suriyeli öğrencilerle ilgili çalışmaların il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü şubeleriyle koordineli şekilde yürütüldüğünü ifade etmiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma, Türkiye’deki ilk ve ortaokullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaşılan zorlukları ve bu zorluklara yönelik çözüm önerilerini okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Okul yöneticilerinin ifadelerine göre, Suriyeli öğrencilerin uyum sürecinde en büyük sorun Türkçeyi öğrenme aşamasında yaşanmaktadır. Dil sorunu, iletişim ve uyum problemlerine yol açarak öğrencilerin hem akademik hem de sosyal açıdan zorluk yaşamasına neden olmaktadır. Araştırma bulgularına göre dil problemi yalnızca öğrencileri değil, velileri de etkilemektedir. Suriyeli öğrenci velileri, eğitim sürecinde eğitimcilerle iletişim kurarken dil engeliyle karşılaşabilmektedir. Türkçe ve Arapça arasındaki dil yapısı farklılıkları, öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle sözel içerikli derslerde dil yetersizliği,

öğrencilerin zorlanmasına yol açmaktadır. Kavacık vd. (2023, s. 5062) da Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecinde en büyük sorunun dil bariyeri olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin Türkçeyi yeterince bilmemesi, akademik başarılarını olumsuz etkilemekte, sosyal ilişkilerini sınırlamakta ve devamsızlığa yol açmaktadır. Ayrıca, çalışmada bazı öğrencilerin asimilasyon endişesiyle dili öğrenmeye direnç gösterdiği belirlenmiştir.

Bu bağlamda yapılan araştırmalar, Türkçe dersindeki başarının diğer derslerdeki başarıyla, örneğin tarih dersindeki performansla, pozitif bir ilişki gösterdiğini ortaya koymaktadır (Aykaç, 2015, s. 161-174; İslamoğlu, 2021, s. 105-145). Dil ve iletişim sorunları, sadece öğrencileri değil, öğretmenleri de etkilemekte ve bu durum öğretmenlerin motivasyonunu düşürebilmektedir. Ayrıca, Türk ve Suriyeli öğrenciler arasındaki iletişim sorunları zaman zaman çatışmalara neden olabilmektedir (Kadan, 2020; Paksoy vd., 2016; Yeşilyurt ve Savaşçı, 2022). Benzer şekilde, Yalçın ve Simsar (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecindeki en önemli sorunlardan birinin dil ve iletişim olduğu vurgulanmıştır. Koşak ve Atasoy (2022, s. 170) da, Suriyeli öğrencilerin temel eğitim sistemine entegrasyon sürecinde en büyük sorunun “iletişim eksikliği” olduğunu ortaya koymaktadır. Dil yetersizliği, akademik başarısızlık ve okula uyum problemleriyle birleşerek öğrencilerin eğitim süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, sosyo-ekonomik yetersizlikler, kayıt sistemiyle ilgili aksaklıklar ve okul içi disiplin problemleri gibi konular okul yöneticileri için önemli zorluklar arasında yer almaktadır.

Çalışma sonucunda, okul yöneticilerinin görüşlerine göre bazı okullarda Suriyeli öğrencilerin sayısının Türk öğrencileri geçtiği durumlar yaşanabilmektedir. Bu durum, kalabalık sınıf sorunlarına yol açarak öğretmenlerin ve yöneticilerin işlerini zorlaştırmakta ve eğitim kalitesini olumsuz etkileyebilmektedir. Sosyal kaynaştırma düzenlemeleri ve karma oturma düzeni gibi uygulamalar, bazı zorluklara rağmen hayata geçirilmektedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Bu bağlamda, kalabalık sınıfların etkilerini azaltmak için gerekli tedbirlerin alınması büyük önem taşımaktadır.

Okul yöneticilerinin bu soruna yönelik sınıf düzenlemeleri konusunda çeşitli öneriler sunduğu görülmüştür. Ayrıca, rehberlik hizmetlerinin kullanımıyla ilgili stratejiler belirlenmiştir. Rehberlik hizmetleri, sorunların çözümünde etkili bir araç olarak değerlendirilmekte ve yöneticiler, bu hizmetlerin aktif şekilde kullanılmasıyla daha verimli bir entegrasyon sürecinin sağlanabileceğine inanmaktadır (Aykırı, 2017, s. 44-56).

İlkokul ve ortaokul düzeyindeki okul yöneticileriyle yapılan görüşmelere dayanan bu araştırma, Suriyeli öğrencilerin Türk toplumuna ve eğitim sistemine uyum sağlamalarında Türkçe öğrenmenin kritik bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Eğitim süreçlerinde Suriyeli öğrencilerin en çok karşılaştığı sorun, uyum ve dil problemleridir (Külekçi Akyavuz vd., 2020). Bu sorunların azaltılması amacıyla çeşitli projeler hayata geçirilmiştir. Örneğin, 25 Mart 2013 tarihinde başlatılan “Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi,” Suriyeli öğrencilerin Türkiye’deki yaşama uyum sağlaması açısından önemli bir adım olmuştur (Büyükkız ve Çangal, 2016). Ancak, bu alanda daha fazla projeye ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Dil eğitimindeki başarı, Suriyeli öğrencilerin motivasyonunu artırmada ve okullaşma eğilimlerini geliştirmede belirleyici bir etken olarak değerlendirilmektedir (Tanrikulu, 2017). Bu bağlamda, okullarda Suriyeli öğrencilerin dil sorunlarını azaltıcı tedbirlerin alınması ve bu tür projelerin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin karşılaşılan zorlukları gidermek için geliştirdiği çözümler; uyum süreçlerinin teorik ve pratik temellerini oluşturma, eğitsel ve sosyal uyum süreçlerini destekleme ile dil ve sosyal uyum çalışmalarını içeren üç ana tema altında belirlenmiştir. Okullarda yönetici ve öğretmen eğitimi ile rehberlik aktivitelerinin yaygın olarak uygulandığı gözlemlenmiştir. Öner ve Dur’un (2023) çalışmalarında da, okullarda yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerinde akademik, davranışsal ve sosyo-ekonomik güçlüklerle karşılaştığı ifade edilmektedir. Bu güçlüklerin çözümüne yönelik olarak, destek eğitimlerinin artırılması, sosyal faaliyetlerin yaygınlaştırılması ve velilerin bilinçlendirilmesi gibi benzer çözüm önerileri vurgulanmıştır.

Araştırma sonucunda okul yöneticileri, öğretmenler, üst düzey eğitim yöneticilerine ve politika geliştirici uzmanlara yönelik hazırlanan öneriler şu şekildedir:

- Okula uyum sürecine olumlu katkı sağladığı görülen sosyal ve grup etkinliklerinin sıklıkla düzenlenmesi önerilmektedir.
- Sınıflardaki tüm velilerin bir araya gelmesini sağlayacak etkinliklerin artırılması, velilerin kaynaşmasını ve iletişim kurmasını destekleyebilir.
- Suriyeli öğrencilerin okul kurallarını daha iyi öğrenmesi için öğrencilere ve velilere yönelik ek bilgilendirme toplantıları düzenlenebilir.
- Sınıf içerisindeki oturma düzenlerinde heterojen bir dağılım sağlanması ve öğretmenlerin derslerde tüm sınıfın dâhil olacağı grup çalışması yöntemlerine ağırlık vermesi önerilmektedir.

- Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle birlikte çalışabileceği ortamların artırılması, ayrıca Türkçe dil eğitimini izleme ve değerlendirme amacıyla aralıklı ek etkinliklerin düzenlenmesi faydalı olacaktır.
- Suriyeli öğrencilere yönelik telafi ve destek eğitim uygulamaları ile gerekli durumlarda taşınmalı eğitim imkânlarının oluşturulması sağlanabilir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Suriyeli velilerle yaşadığı iletişim sorunlarını azaltmak için velilere yönelik çalışmalar yapılabilir. Resmi işlemler sırasında tercüman desteği sağlanması ve velilerin Türkçe öğrenmeye teşvik edilmesi önemlidir.
- Sosyal ve kültürel farklılıklar dikkate alınarak, Suriyeli ailelere yönelik Türk eğitim sistemi mevzuatı ve çocuk hakları konusunda bilgilendirici seminerler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Aydoğan, A. G. (2018). *Okul yöneticilerinin öğretimsel ve yönetsel liderlik davranışları: Polatlı örneği* (Tez No. 509919) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Turkish Studies*, 10(3), 161-174.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 44-56.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Birekul, M. (2018). Özel öğretim kurumlarında okul müdürlerinin liderlik rolleri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(24), 1652-1671.
- Büyükkız, K., K., & Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çangal, Ö. (2020). Dil ihtiyaç analizi çalışmaları ve göçmenlerin Türkçe öğrenme gereksinimleri. U. Başar ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Göçmenlere Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 67-91). Nobel.
- Çangal, Ö. (2022). The reasons of Syrians learning Turkish as a second language, their perceptions of Turkey and their future expectations. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 65-84.
- Ekici, S., & Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 9-22.
- Gülbahar, B. (2014). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerini belirlemeye yönelik bir alanyazın tarama çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(201), 83-108.
- Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- İslamoğlu, E. B. (2021). *Suriyeli öğrencilerin Türkçe derslerindeki başarı ile diğer derslerdeki akademik başarıları arasındaki ilişki* (Tez No. 668327) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- İşçil, N. (1973). İstatistik metotları ve uygulamaları. Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.
- Kadan, Ö. F. (2020). Suriyeli göçmenler için büyük bir sorun: Dil engeli. M. Tamer (Ed.). *Suriye Krizi Eksenindeki Göçün, Türk Kamu Yönetimine Etkileri* içinde (ss. 169-182). Ekin Yayınevi.
- Kavacık, M., Kavacık, M., Meşe, M., Yılmaz, B., Y., Sarıgöl, S., & Sürücü, K. (2023). Suriyeli öğrencilerin okula uyum sorunları hakkında yönetici ve öğretmen görüşleri. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(77), 5057-5071.
- Koca, M. (2019). Uluslararası göç ve Türkiye. Y. Daşlı (Ed.), *Sosyal Sorunlarda Güncel Tartışmalar* içinde (ss. 187-212). Anı Yayınları.
- Koşak, M. A., & Atasoy, R. (2022). Suriyelilerin temel eğitim sistemine entegrasyonunda Şanlıurfa ili özelinde okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar. *Harran Maarif Dergisi*, 7(2), 150-178.
- Külekçi Akyavuz, E., Gezeroğlu, E., & Toma, Ş. G. (2020). Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili okul yöneticilerinin görüşleri. *International Journal of Scholars in Education*, 3(1), 1-15.
- Noyan Kurnaz, M., & Kesten, A. (2024). Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum süreçlerinin ailelerinin bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 556-578.
- Öner, G., & Dur, H. (2023). Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum süreçlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 285-307.
- Özden, F. (2021). *Mülteci öğrencilerin okula uyum süreçlerine yönelik gerçekleştirilen eğitsel etkinliklerin incelenmesi* (Tez No. 675729) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Paksoy, H., M., Koçarslan, H., & Kılınç, E. (2016). İç savaştan kaçarak gelen Suriyeli öğrencilerin üniversite eğitimlerinde karşılaştıkları iletişim sorunları üzerine bir çalışma. H. M. Paksoy, E. Yıldırımci, K. Sarıçoban & Ö. Özkan (Ed.), *Ortadoğu'daki Çatışmalar Bağlamında Göç Sorunu* içinde (ss. 87-100). Efil Yayınevi.
- Sarı, Ö., & Önköl, G. (2007). Eleştirel düşüncede entegrasyon süreci olarak eğitim. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 45-52.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Pegem Akademi.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.

- Türkkan, B. (2019). *Uluslararası göç olgusu: Suriyeli göçmenlerin Türkiye’deki ekonomik ve sosyal yapı üzerine etkileri* (624010) [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi-Nevşehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yalçın, V., & Simsar, A. (2020). Adjustment of Syrian refugee children into pre-school education in Turkey. *İlköğretim Online*, 19(3), 1214-1224.
- Yeşilyurt, Ö., & Savaşcı, E. (2022). Sığınmacı ve mültecilerin sağlık iletişim sorunları üzerine bir değerlendirme. *İçtimaiyat Sosyal Bilimler Dergisi*, (Göç ve Mültecilik Özel Sayısı), 286-306.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE Publications.
- Yüce, E. (2018). *Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumları* (515525) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

ÇALIŞMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada “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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.06.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-87841438-604.01.01-195371

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50’dir.

Yazar 1: Araştırmada bütün bölümlere katkı sunmuştur.

Yazar 2: Araştırmada bütün bölümlere katkı sunmuştur.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 05.02.2025
Kabul Tarihi : 29.03.2025

 <https://doi.org/10.29029/busbed.1634246>



İKLİM YAZININDA SOLASTALJİ VE EKOLOJİK YAS: EKOPSİKOLOJİK PERSPEKTİFTEN *FLIGHT BEHAVIOUR* ANALİZİ*

Ahmet ÖZKAN¹

ÖZ

Gelişmekte olan iklim krizi çağında, çevre sorunlarıyla ilgilenen edebi eserler hem akademik hem de kamusal söylem için giderek daha fazla odak noktası hâline gelmiştir. Edebiyat, bu anlamda, sadece sanatsal bir çaba olarak değil, aynı zamanda çevre bilincini yansıtmak ve şekillendirmek için eleştirel bir araç olarak da faaliyet göstermektedir. Bu gelişen araştırma alanı içinde, filozof Glenn Albrecht tarafından çevresel değişimin yarattığı sıkıntıyı tanımlamak için ortaya atılan bir terim olan solastalji, ekolojik dönüşümün duygusal ve psikolojik boyutlarını incelemek için anahtar bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Biyoçeşitlilik kaybı, ekosistemlerin bozulması ve belirli çevresel geleceklerin önünün kesilmesine tepki olarak ortaya çıkan yas, ekolojik yas kavramı ile yakından ilişkilidir. Barbara Kingsolver'ın *Flight Behavior* (2012) adlı romanı, değişen iklimin somut etkileriyle yüzleşen bireylerin ve toplulukların yaşadıkları deneyimleri ön plana çıkararak bu olguların incelikli bir edebi temsilini sunmaktadır. Ekoeleştiri ve ekopsikolojinin kesişimine dayanan bu makale, romanda tasvir edilen kurgusal kırsal toplulukta solastalji ve ekolojik yasin nasıl ortaya çıktığını, deneyimlendiğini ve potansiyel olarak hafifletildiğini aydınlatmak için *Flight Behavior*'ın yakın bir okumasını yapmaktadır. Bu analiz, ekopsikolojiden teorik görüşleri entegre ederek, *Flight Behavior* gibi edebi metinlerin çevresel duygulanımın daha derin bir şekilde anlaşılmasını nasıl teşvik edebileceğini ve bunun karşılığında iklim sorunlarıyla kolektif ilişkimizi nasıl zenginleştirebileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Solastalji, İklim Kurgu, Ekopsikoloji, Ekolojik Yas, Çevresel Bilinç

* Bu çalışma, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında, Doç. Dr. Kubilay GEÇİKLİ danışmanlığında yürütülmekte olan ve Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Destek Programı tarafından SDK-2024-13614 proje numarası ile desteklenen "J. G. Ballard ve Richard Powers'ın Romanlarına Ekopsikolojik Bir Yaklaşım" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

¹ Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, ahmet.ozkan21@ogr.atauni.edu.tr,  <https://orcid.org/0000 0001 6904 5707>

Article Type : Research Article
Date Received : 05.02.2025
Date Accepted : 29.03.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1634246>

SOLASTALGIA AND ECOLOGICAL GRIEF IN CLIMATE FICTION: AN ECOPSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF *FLIGHT BEHAVIOUR**

Ahmet ÖZKAN¹,

ABSTRACT

In the unfolding era of climate crisis, literary works that grapple with environmental issues have increasingly become focal points for both scholarly and public discourse. Literature, in this sense, operates not only as an artistic endeavor but also as a critical medium for reflecting and shaping environmental consciousness. Within this evolving field of inquiry, solastalgia—a term coined by philosopher Glenn Albrecht to describe the distress produced by environmental change—has emerged as a key concept for examining the emotional and psychological dimensions of ecological transformation. Closely related is the notion of ecological grief, the mourning that arises in response to biodiversity loss, degradation of ecosystems, and the foreclosing of certain environmental futures. Barbara Kingsolver’s novel *Flight Behavior* (2012) offers a nuanced literary representation of these phenomena, foregrounding the lived experiences of individuals and communities as they face the tangible impacts of a changing climate. Building upon the intersection of ecocriticism and ecopsychology, this article undertakes a close reading of *Flight Behavior* to illuminate how solastalgia and ecological grief are manifested, experienced, and potentially mitigated in the fictional rural community depicted in the novel. By integrating theoretical insights from ecopsychology, the analysis herein demonstrates how literary texts like *Flight Behavior* can foster a deeper understanding of environmental affect and, in turn, enrich our collective engagement with climate challenges.

Keywords: Solastalgia, Climate Fiction, Ecopsychology, Ecological Grief, Environmental Consciousness

* This study is derived from the doctoral dissertation titled “An Ecopsychological Approach to the Novels of J. G. Ballard and Richard Powers,” which is currently being conducted at Atatürk University, Institute of Social Sciences, Department of English Language and Literature, under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Kubilay GEÇİKLİ and supported by the Atatürk University Scientific Research Projects Support Program under project number SDK-2024-13614.

¹ PhD Student, Atatürk University, Faculty of Letters, English Language and Literature Department, ahmet.ozkan21@ogr.atauni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6904-5707>

1. GİRİŞ

İklim krizi sadece bir çevresel felaket değil; aynı zamanda bireylerin doğayla olan ilişkilerini yeniden değerlendirmelerine ve psikolojik etkilerini derinden hissetmelerine neden olan bir süreçtir. Hükümetlerarası İklim Değişikliği Paneli'ne (IPCC, 2023) göre, küresel sıcaklıklar sanayi öncesi dönemden bu yana yaklaşık 1,1°C artarak daha sık aşırı hava olaylarına, doğal yaşam alanlarının tahribatına ve önemli ölçüde biyolojik çeşitlilik kaybına yol açmıştır. Yaygın psikolojik sıkıntılara neden olan ve toplumsal mekân ve denge algılarını yeniden şekillendiren bu değişiklikler sadece fiziksel değil, aynı zamanda derin duygusal etkilere de sahiptir. İklim değişikliği hızlandıkça, duygusal ve zihinsel sağlığımız üzerindeki etkileri de giderek daha belirgin hale gelmekte ve bu durum sıkıntı, kayıp ve varoluşsal belirsizlik duygularına yol açmaktadır (Cunsolo & Ellis, 2018). Buna karşılık, psikoloji ve çevresel beşeri bilimlerdeki araştırmacılar dikkatlerini ekolojik bozulmanın duygusal boyutlarına çevirmiş ve çevresel kayba eşlik eden bir dizi psikolojik tepki tanımlamışlardır. Bunlar arasında, “solastalji” (kişinin ev ortamı geri dönüşü olmayan bir değişime uğradığında yaşadığı acı (Albrecht, 2005)- ve “ekolojik yas” (Cunsolo & Ellis, 2018)- iklim değişikliğinin duygusal bedelini anlamada anahtar kavramlar olarak ortaya çıkmıştır.

İnsan psikolojisi ve doğal çevre arasındaki ilişkiyi araştıran disiplinler arası bir alan olan ekopsikoloji, iklim değişikliğinin ruh sağlığı ve duygusal refah üzerindeki etkilerini anlamak için önemli bir çerçeve sunmaktadır (Roszak, 1992; Fisher, 2013). Bu yaklaşım, çevresel bozulmanın yalnızca ekolojik bir kriz değil, aynı zamanda insan davranışlarının neden olduğu psikolojik bir sorun olduğunu ve çözümün insan düşünce ve davranışlarında köklü bir dönüşümü gerektirdiğini vurgulamaktadır. Nitekim, “çevre sorunları sadece teknik meseleler değil; insan davranışlarının neden olduğu psikolojik sorunlardır ve insan düşüncesinde ve davranışlarında değişim gerektirir” (Koger & Winter, 2010, s. 4). Bireysel ve sosyal faktörleri ele alan geleneksel psikolojinin aksine, ekopsikoloji kapsam alanını çevresel dengeyi psikolojik iyi oluşun bir belirleyicisi olarak değerlendirecek şekilde genişletmektedir. Bu yaklaşım, insanların yaşadığı psikolojik sorunların yalnızca kişisel veya toplumsal etkilerle değil, aynı zamanda çevre koşullarındaki bozulmayla da şekillendiğini kabul etmekte ve iklim değişikliğini duygusal ve psikolojik rahatsızlıklara doğrudan neden olan bir etken olarak konumlandırmaktadır. Bu çerçevede, solastalji ve ekolojik yas, hem kişisel rahatsızlıklar hem de çevresel bozulma karşısında dayanıklılık, adaptasyon ve duygusal iyileşme konularında yeni düşünme yolları gerektiren toplumsal, kültürel olarak yerleşik deneyimler olarak anlaşılmaktadır. Çağdaş iklim edebiyatı, bu psikolojik boyutları keşfetmek için önemli bir anlatı alanı haline gelmiş ve iklim değişikliği karşısında bireylerin ve toplulukların yaşadıkları deneyimlere dair içgörüler sunmuştur (Trexler, 2015). Özellikle kurgusal anlatılar, ekolojik sorunların genellikle soyut ve kişisel doğasını ifade etmenin bir yolunu sunarak çevresel yıkımın duygusal ağırlığını görünür kılmaktadır. Karakter gelişimi, anlatı yapısı ve tematik inceleme yoluyla iklim kurmacası (cli-fi), iklim krizini kişiselleştirerek, soyut bilimsel verileri daha kolay ilişkilendirilebilir ve duygusal olarak yankı uyandırır hale getirerek kamusal anlayışa benzersiz bir katkıda bulunur. Genellikle istatistiksel yöntemlere ve öngörülere dayanan bilimsel raporların aksine, iklim kurgusu iklim sorunlarını insan deneyimlerine dahil ederek duygusal düzeyde empati ve katılımı teşvik eder (Clark, 2019). Dolayısıyla, iklim değişikliği yalnızca ölçülebilen fiziksel ya da bilimsel bir gerçeklik değil; aynı zamanda gelecekle ilişkilenebilecek biçimimizi şekillendiren güçlü bir kavramsal çerçeve ve metafor olarak da anlaşılmalıdır (Hulme, 2009). İklim kaynaklı psikolojik sıkıntıları ele almanın aciliyeti göz önüne alındığında, literatürü ekopsikolojik bir mercekle analiz etmek, anlatıların ekolojik belirsizlik ve değişime karşı insan tepkilerini nasıl şekillendirdiğini anlamak için çok önemli olacaktır.

Ülkemiz ve birçok farklı coğrafyanın çağdaş edebiyatlarında ekolojik kaygılar ve çevresel söylem her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, antropojenik iklim değişikliğinin edebi temsilleri, disiplinlerarası bir yaklaşımı gerekli kılmakta ve ekolojik krizin kültürel boyutlarını sorgulamaktadır. Barbara Kingsolver, edebi üretiminde bilimsel okuryazarlık ile estetik duyarlılığı birleştirerek bu alanda öncü bir rol üstlenmektedir. Barbara Kingsolver'ın *Flight Behavior* (2012) eseri ekopsikolojik bir analiz için özellikle uygundur çünkü derin sosyo-ekonomik kırılganlıklar ve ekolojik zenginliklerle işaretlenmiş Appalachia ortamı, mekâna dayalı solastalji deneyimini yoğunlaştırmaktadır. Appalachia'nın doğal çevreyle iç içe geçmiş farklı kültürel kimliği, ekolojik bozulmanın duygusal ve psikolojik etkisini artırarak burayı ekolojik yas kavramını keşfetmek için ideal bir alan haline getirmektedir. Buna ek olarak, romanın kral kelebeklerinin göçüne odaklanması, iklim kaynaklı çevresel değişiklikleri canlı bir şekilde sembolize etmekte ve küresel ekolojik istikrarsızlığı yerel psikolojik sıkıntıya bağlayarak solastaljinin somut halini ifade etmektedir. Kingsolver'ın üslubu, şiirsel bir dil ile gerçekçi toplumsal gözlemleri harmanlayan, zengin doğa betimlemeleriyle örülmüş bir anlatım biçimiyle karakterize edilir. Yazar, karmaşık ekolojik kavramları sıradan insanların gündelik yaşamlarıyla ustaca ilişkilendirerek, bilimsel gerçekleri duygusal ve ahlaki boyutlarıyla yeniden yorumlar. Metinlerinde yerel diyalektleri ve bölgesel özellikleri titizlikle yansıtırken, evrensel temaları da irdeleyerek okuyucuya hem tanıdık hem de keşfedilmemiş bir dünya sunar.

Flight Behavior adlı roman, hem kişisel hem de ekolojik krizleri ön plana çıkaran iklim kurgusunun ilgi çekici bir örneğidir. Biyoloji geçmişi olan ve çevre sorunları üzerine kapsamlı yazılar kaleme alan Kingsolver, bilimsel bilgiyi edebi hikâye anlatımıyla bütünleştirerek romanın iklim değişikliği temalarını ele alma konusundaki

etkileyciliğini artırmaktadır. Biyoloji geçmişi ve çevre hakları için verdiği mücadeleyle tanınan Kingsolver'ın bilimsel ve ekolojik temaları kurgusuna sık sık entegre etmesi, onu iklim değişikliği anlatıları konusunda güvenilir bir kalem konumuna taşımaktadır. Appalachia kırsalında geçen roman, hayal kırıklığına uğramış bir kadın olan Dellarobia Turnbow'un açıklanamaz bir doğa olayıyla (yerlerinden edilmiş kral kelebeklerinden oluşan devasa bir topluluk) karşılaşmasının, iklim değişikliğinin geniş kapsamlı sonuçlarına uyanışında bir tetikleyici olmasını konu almaktadır. Kingsolver, Dellarobia'nın yolculuğu boyunca ekolojik istikrarsızlık, —yani, ekosistemlerin iklim değişikliği, insan müdahalesi ve çevresel bozulmalar karşısında sürdürülebilirliğini kaybetmesi ve öngörülemez değişimlere maruz kalması— bilimsel şüphecilik ve kişisel dönüşüm temalarını karmaşık bir şekilde dokuyarak *Flight Behavior*'ı özellikle solastalji ve ekolojik yasin ekopsikolojik analizi için uygun hale getirmektedir.

Roman üzerine yapılan önceki çalışmalar iklim bilimi, toplumsal cinsiyet dinamikleri ve sosyo-ekonomik eşitsizliklerle olan ilişkisine odaklanırken (Goodbody & Johns-Putra, 2019; Nixon, 2011), çevresel değişime tepki olarak psikolojik sorunların tasvirine daha az ilgi gösterilmiştir. Özellikle solastalji ve ekolojik yas gibi iklim kaynaklı duygusal deneyimlerin anlatısal temsilleri üzerine yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Mevcut çalışmalar, romanın toplumsal, ekonomik ve bilimsel boyutlarını incelerken, bireylerin ve toplulukların ekopsikolojik tepkileri nasıl deneyimlediğini ve bu deneyimlerin anlatıda nasıl inşa edildiğini ele almamıştır. Bu çalışma, söz konusu boşluğu doldurmayı ve Kingsolver'ın eserinde ekopsikolojik süreçlerin nasıl işlendiğini detaylandırmayı amaçlamaktadır. Nixon'ın zaman içinde biriken ve genellikle fark edilmeyen çevresel tahribatı tanımlayan “yavaş şiddet” (slow violence) kavramı (2011), iklim değişikliğinin psikolojik bir yük olarak nasıl ortaya çıktığını incelemek için yararlı bir merceğe sağlayarak romanın solastalji ve ekolojik yas bağlamında incelenmesini desteklemektedir.

Nixon, “yavaş şiddet” kavramını “yavaş yavaş ve gözlerden uzakta gerçekleşen bir şiddet, zaman ve mekâna yayılmış gecikmiş bir yıkım şiddeti, genellikle şiddet olarak görülmeyen yıpratıcı bir şiddet” (Nixon, 2011, p. 2) olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, yavaş şiddetin ani ve doğrudan görünen şiddet biçimlerinden farklı olarak, zamana yayılan ve görünürlüğü düşük olmasına rağmen toplumsal ve bireysel düzeyde derin etkiler bırakan bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Nixon'a göre, bu tür bir şiddet, özellikle ekolojik bozulma ve iklim değişikliği bağlamında, insanların yaşam alanları üzerindeki yıkıcı etkileri nedeniyle hem fiziksel hem de psikolojik travmalara yol açmaktadır. *Flight Behavior* da tam olarak bu bağlamda, karakterlerin ekolojik dönüşümler karşısındaki duygusal tepkilerini, solastalji ve ekolojik yas perspektifinden değerlendirerek yavaş şiddet kavramının edebiyatta nasıl temsil edildiğini gözler önüne sermektedir. Bu çalışma, *Flight Behavior* romanının solastalji ve ekolojik yas duygularını nasıl ele aldığını inceleyerek, romanı ekopsikoloji ve çevresel beşeri bilimlerin daha geniş söylemi içinde konumlandırarak bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, çalışmanın temel argümanı, Kingsolver'ın romanının yalnızca ekolojik kayıplara yönelik psikolojik tepkileri temsil etmekle kalmayıp, aynı zamanda edebiyatın iklim değişikliği kaynaklı duygusal süreçleri anlama ve bunlara uyum sağlama konusundaki rolünü ortaya koyduğudur. Ekopsikolojik bir çerçeve aracılığıyla, romanın solastalji ve ekolojik yas duygularını nasıl resmettiği ve okuyucuya çevresel kayıplarla yüzleşme konusunda nasıl yeni perspektifler sunduğu analiz edilecektir.

Araştırmada, *Flight Behavior* eserinin solastalji ve ekolojik yas gibi ekopsikolojik kavramları etkili bir şekilde resmettiğini ve iklim kaynaklı psikolojik sıkıntıların karakterler, anlatı yapısı ve tematik gelişim yoluyla nasıl açığa çıktığını dair iyi bir örnek olduğunu savunmaktadır. Bu analiz, ekopsikolojik bir çerçeve uygulayarak, duygusal iyi oluş ile ekolojik istikrar arasındaki bağlantıyı araştırmakta, iklim edebiyatının çağdaş kaygıları nasıl yansıttığını ve çevresel kayıpların ortasında nasıl direnç gösterilebileceğine dair fikirler sunduğunu göstermektedir. Bu makale, solastalji, ekolojik yas ve iklim kurgusuna ekopsikolojik bir perspektiften yaklaşan mevcut literatürün incelenmesiyle başlamaktadır. Bu çerçevede, iklim değişikliğinin bireyler üzerindeki duygusal ve psikolojik etkilerini ele alan çalışmalara odaklanılmaktadır. Literatür taramasının ardından, analize rehberlik eden teorik çerçeve sunularak çalışmanın kavramsal temelleri açıklığa kavuşturulmaktadır. Bunu takiben, *Flight Behavior* ayrıntılı bir metin analizine tabi tutulmakta ve eserde iklim kaynaklı psikolojik sıkıntının yansıtıldığı önemli anlar incelenmektedir. Son olarak, edebiyatın iklim farkındalığını artırma ve duygusal dayanıklılığı teşvik etme rolü ele alınarak elde edilen bulguların daha geniş bağlamdaki çıkarımları değerlendirilmektedir. Ekopsikoloji ve edebi analiz arasında köprü kuran bu çalışma, iklim değişikliğinin psikolojik boyutları üzerine süregelen tartışmalara katkıda bulunarak, çevresel krizlerin sadece dışsal tehditler değil, insan hayatını derin şekillerde şekillendiren kişisel, duygusal deneyimler olduğu fikrini güçlendirme amacındadır. Gerek politik tartışmaları etkileyen Naomi Klein'in *This Changes Everything* (2014) eserinde, gerekse Richard Powers'ın çevreciler arasında doğrudan eylemi motive eden *The Overstory* (2018) gibi kurgularında görüldüğü üzere, iklim mücadelesinde aktivizme ilham vermek için edebi eserlerden yararlanılmıştır.

Ekokoterapi, doğayla etkileşim yoluyla bireylerin psikolojik iyilik hâlini desteklemeyi amaçlayan bir terapi yaklaşımıdır (Buzzell & Chalquist, 2009). Buna ek olarak, ekoterapi girişimleri, bireylerin ekolojik yasla başa çıkma yollarını, bu süreci anlamlandırma yollarını ve psikolojik dayanıklılık geliştirmelerini desteklemek amacıyla edebi anlatıları terapötik bir araç olarak kullanmaktadır. Bu doğrultuda, edebi eserler bireylerin çevresel değişimler

karşısında yaşadıkları duygusal tepkileri ifade etmelerine, doğayla kurdukları bağları yeniden değerlendirmelerine ve ekopsikolojik farkındalık kazanmalarına katkı sağlamaktadır (Buzzell & Chalquist, 2009). Örneğin, ‘Eko-Sanat Terapisi’ programı, ekolojik bozulma kaynaklı ekolojik yas, ekolojik kaygı gibi ekopsikolojik sorunları ele almak için edebiyat, şiir ve hikaye anlatımını terapötik (iyileştirici) araçlar olarak kullanmakta ve duygusal iyileşmeyi yaratıcı ifade yoluyla desteklemektedir (Korpela vd., 2018). Benzer şekilde, doğa temelli bibliyoterapi programları, bireyleri başa çıkma stratejileri geliştirmek ve doğal dünyayla bağlantılarını derinleştirmek için iklim kurguları ve ekolojik anılarla ilgilenmeye teşvik etmektedir (Jordan & Hinds, 2016). Edebî eserler yalnızca çevresel kayıpların yasını tutmanın bir aracı değil, aynı zamanda insanın doğayla ilişkisini yeniden kurguladığı, ona anlam kattığı bir alan olarak da işlev görmektedir. Hikâyeler ve metaforlar aracılığıyla doğanın sesine kulak vermek, ekolojik kaygının ağırlığını hafifletirken, bireyin içsel dünyasında da yeni bir uyum arayışına kapı aralamaktadır. Böylelikle edebiyat, doğa ile insan arasındaki kopuşu onarmaya yönelik bir köprü, psikolojik iyileşmeyi besleyen bir mecra hâline gelmektedir.

2. SOLASTALJİ VE EKOLOJİK YAS

Glenn Albrecht (2005) tarafından ortaya atılan “solastalji” kavramı, çevresel bozulmanın bireyler ve toplumlar üzerinde yarattığı ciddi duygusal tahribatı vurgulayarak “hâlâ evde olduğunuz halde hissettiğiniz ev özlemi” (s. 44) olarak tanımlanmaktadır. Bu üzüntü, yalnızca geçmiş bir döneme duyulan klasik özlemle sınırlı değildir; daha derin ve mevcut deneyimlerle şekillenen bir duygusal tepkiyi içermektedir. Nostaljiden farklı olarak, doğrudan dönüştürülmüş bir şimdiki zamanın yaşanmış deneyiminden kaynaklanmakta ve bireyin mevcut çevresel değişimlere verdiği psikolojik tepkiyi yansıtmaktadır (Albrecht, 2005, s. 44). Araştırmacılar, solastaljiyi, iklim bozulmalarıyla boğuşan bölgelerdeki daha geniş duygusal sorunlarla giderek daha fazla ilişkilendirmektedir (Higginbotham vd., 2007). Solastalji ile yakından ilişkili olan ekolojik yas, Cunsolo ve Ellis (2018) tarafından “kalıcı çevresel değişim nedeniyle yaşanan veya beklenen ekolojik kayıplarla ilgili olarak hissedilen yas” olarak tanımlanmaktadır (s. 136). Bu yas biçimi, bireysel umutsuzluk ile toplumsal yasin kesişiminde şekillenmekte ve çevresel değişimlere kolektif bir tepki olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle, topluluklar değer verdikleri ekosistemlerin artan sıcaklıklar ve aşırı hava olayları karşısında yok oluşuna tanık olduklarında, bu duygusal tepki daha da derinleşmektedir (Adger, 2016). Son zamanlarda yapılan çalışmalar, ekolojik yasin kültürel ve psikolojik boyutlarının altını çizerek, yok olan türler veya doğal alanlar için tutulan yasin nasıl daha derin varoluşsal krizlere dönüşebileceğini göstermektedir (Lertzman, 2015).

Bu çalışmalar aynı zamanda iklim değişikliği kurgusu bağlamında solastalji ve ekolojik keder anlayışımızı da önemli ölçüde genişletmiştir. Pihkala (2020) kapsamlı bir iklim duyguları taksonomisi geliştirmiş, eko-kaygıyı bir patolojiden ziyade çevresel tehditlere karşı rasyonel bir tepki olarak konumlandırırken, hem felç edici bir güç hem de çevresel katılım için potansiyel bir uyarıcı olarak ikili rolünü vurgulamıştır. Bu çerçevede, *Flight Behavior* gibi iklim kurgularında tasvir edilen duygusal manzaranın bağlamsallaştırılmasına yardımcı olmaktadır. Schneider-Mayerson’ın (2020, 2021) iklim kurgusuna okuyucu tepkileri üzerine yaptığı ampirik araştırma, anlatıların iklim sorunlarına duygusal katılımı nasıl tetikleyebileceğini göstermekte ve okuyucuların genellikle Kingsolver’ın eserindeki kahramanın yolculuğunu yansıtan yas, endişe ve umut gibi karmaşık duygusal durumları deneyimlediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışması, edebî metinlerin iklim söyleminde, özellikle de ekolojik istikrarsızlıkla karşı karşıya olan kırsal topluluklarda ötekileştirilmiş sesleri nasıl güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Ray (2020), *A Field Guide to Climate Anxiety (İklim Kaygısı İçin Bir Saha Rehberi)* adlı çalışmasında iklim duygularını yönlendirmek için pratik yaklaşımlar sunmakta, eko-yası eyleme dönüştürmenin çok önemli bir psikolojik uyum stratejisi olduğunu savunmakta ve hikaye anlatımının ekolojik kaybı işlemek için terapötik bir araç olarak hizmet edebileceğini öne sürmektedir.

Bu son çalışmalar, iklim kurgusunun yalnızca bir temsil olarak değil, ekolojik kaybı işlemek için duygusal bir araç olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Nitekim, Hanna vd. (2020), “ekolojik yasin hem toplumsal dayanışmayı hem de eko-aktivizmi harekete geçirebileceğini” (s. 22) ileri sürerek, bu tür bir üzüntünün daha fazla çevresel zararı azaltmayı amaçlayan toplumsal hareketleri teşvik edebileceğini öne sürmüşlerdir. Bu görüşlerden yola çıkan çağdaş ekoeleştiril yaklaşımlar, anlatı sanatlarında – özellikle roman türünde – solastalji ve ekolojik yas temsillerinin, iklim değişikliği bağlamında toplumsal farkındalığın oluşumu ve dönüşümünde belirleyici bir rol oynadığını ileri sürmektedir (Heise, 2016). Bu tür edebî eserler, kayıp ve özleme ilişkin derinlikli ve içsel anlatılar sunarak, okuyucuların çevresel değişimlere karşı duyarlılığını artırmakta ve onları, Buell’in (1995) doğal dünyaya yönelik toplumsal tutumları biçimlendiren “çevresel bilinçdışı”, kavramı ile yüzleşmeye yönlendirmektedir (s. 21). “Edebî metinlerde insan dışı çevrenin gizlenmiş, söylenmemiş veya ideolojik olarak bastırılmış temsili” (Buell, 1995, s. 21) olarak tanımlanan bu kavramın, edebî eserlerin, insan-merkezci anlatıların baskıladığı veya göz ardı ettiği doğa temsillerini açığa çıkararak, okuyucuların çevresel farkındalığını yeniden şekillendirme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Çevresel bilinçdışı ile yüzleşmek, sadece bireysel bir farkındalık yaratmakla kalmaz, aynı zamanda ekolojik dönüşüm ve kolektif sorumluluk bilincinin gelişmesine de katkıda bulunur.

Solastalji ve ekolojik yas, iklim değişikliğinin duygusal boyutlarını anlamının merkezinde yer almaya devam ederken, bu duygusal fenomenleri yorumlamak için daha derin bir teorik iskele sağlayan ekopsikoloji alanıdır. Roszak'ın (1992) öncülüğünü yaptığı ekopsikoloji, “gezegenin ihtiyaçları bireyin ihtiyaçlarıdır ve bireyin hakları gezegenin haklarıdır” (s. 14) görüşünü savunarak psikolojik iyi oluş ile çevre sağlığı arasındaki karşılıklı bağı incelemektedir. Bu bakış açısı, Kidner'ın (1994) doğaya yabancılaşma hissinin ruh sağlığı sorunlarını daha da kötüleştirebileceği ve bunun da gezegensel krizleri kişisel kimlik ve mekân krizlerine dönüştürebileceği iddiasıyla güçlü bir şekilde örtüşmektedir. Bu argümanları temel alan Fisher (2013), “zihni iyileştirmenin temelde insanlığın ekolojik sistemler içindeki yerleşikliği ele almayı gerektirdiğini” (s. 9) ve klinik uygulama ile çevre yönetimi arasındaki boşluğu doldurduğunu iddia etmiştir. Ekoeleştirilenler, bu ekopsikolojik ilkeleri, yaklaşan iklim felaketlerini ve bunların toplumsal sonuçlarını anlatan bir tür olan iklim kurgusu analizlerine dokumaya başlamıştır (Johns-Putra, 2016; Trexler & Johns, 2011). Garrard (2012), iklim edebiyatının ekolojik bilincin şekillenmesinde kritik bir rol oynadığını gözlemleyerek, yazarların empati uyandırmak ve insan ve insan dışı yaşamın karşılıklı bağımlılığını göstermek için hikaye anlatımını nasıl kullandıklarını vurgulamaktadır. Akademisyenler, ekopsikolojik anlayışları entegre ederek, hem geleneksel hem de çağdaş eserleri yeniden değerlendirmekte ve çevresel çöküş veya dönüşümü tasvir eden anlatıların varoluşsal kaygılarla baş etmek için nasıl bir platform haline gelebileceğini göstermektedir (Clark, 2015). Sonuç olarak, ekopsikolojik bir okuma sadece karakterlerin ekolojik tehditleri içsel olarak nasıl karşıladıklarını değil, aynı zamanda duygusal süreçlerinin iklim değişikliğine karşı toplumsal tepkileri nasıl yansıttığını da ortaya koyabilmektedir (Fisher, 2013; Lertzman, 2015).

İklim kurgusu (climate fiction-cli-fi), iklim değişikliğinin bireyler ve toplumlar üzerindeki etkilerini edebi anlatılar aracılığıyla keşfeden bir tür olarak tanımlanmaktadır. Bu terim, özellikle çevresel ve ekolojik meseleleri merkezine alan kurgusal eserleri ifade etmek için kullanılmış olup, iklim değişikliğinin sadece bilimsel ve politik bir sorun olmanın ötesinde, insan deneyimiyle nasıl iç içe geçtiğini göstermesi açısından büyük önem taşımaktadır (Trexler, 2015). Bu bağlamda, Barbara Kingsolver'ın *Flight Behavior* adlı eseri, karakter gelişimini daha geniş ekolojik kaygılarla kusursuz bir şekilde birleştiren ufuk açıcı bir roman olarak öne çıkmaktadır. Ekopsikolojinin zihinsel refah ve ekolojik sağlığın karşılıklı bağımlılığına yaptığı vurgu, *Flight Behavior*'ı analiz etmek için farklı bir merceğe sunmaktadır. Genellikle çevre etiğine veya siyasi eleştiriye öncelik veren geleneksel ekoeleştirimin aksine ekopsikoloji, karakterlerin ekolojik krizleri içselleştirdiği psikolojik süreçleri ön plana çıkarır. Bu perspektif *Flight Behavior*'a uygulandığında, Dellarobia'nın kişisel dönüşümünün artan ekolojik farkındalığıyla nasıl paralellik gösterdiğini ortaya koymakta ve Doherty ve Clayton'ın (2011) “çevresel kimlik” olarak adlandırdığı şeyi göstermektedir. Bu kavram, bireylerin doğayı kendi benlik kavramlarına nasıl dahil ettiklerini ve doğal sistemlerdeki bozulmaların psikolojik istikrarı nasıl tehdit edebileceğini açıklamaktadır. Roszak'ın (1992) “gezegenin ihtiyaçları kişinin ihtiyaçlarıdır” (s. 14) iddiası Dellarobia'nın yolculuğunda yankı bulmaktadır. Araştırmacılar, romanı “iklimsel baskı altındaki kırsal yaşamın inceliklerini yakalayan” (Heise, 2016, s. 93) başarılı bir iklim kurgu örneği olarak değerlendirmektedir. Kingsolver'ın anlatısı, bireysel ve toplumsal dönüşümleri ekolojik kriz ekseninde ele alarak, çevresel bilinçlenmeyi teşvik eden güçlü bir edebi metin ortaya koymaktadır. Daha önce yapılan çalışmalar *Flight Behavior*'ı bilimsel söylem (Orr, 2014), toplumsal cinsiyet politikaları (Johnson, 2018) ve sosyo-ekonomik ötekileştirme (Marshall, 2015) merceklerinden analiz ederken, romanın ekopsikolojik ve bağıli kavramları bağlamında analizine odaklanan çalışmalar görece sınırlı kalmıştır.

Kingsolver'ın kral kelebeklerinin anormal göçüyle boğuşan bir Appalachian topluluğunu tasvir ettiği romanı, yerel krizleri küresel değişimlerle iç içe geçirerek iklim edebiyatına yeni bir bakış açısı sunmaktadır. Albrecht'in (2005) solastalji kavramının işaret ettiği gibi, romanda bir zamanlar tanıdık olan bir çevrenin yok oluşu hem ruhsal hem de varoluşsal yası tetikler. Bu duygusal alt akım, insanlar ve doğa arasındaki temel bağı vurgulayan ekopsikolojik teorilerle yankılanır ve okuyucuları, başkahraman Dellarobia'nın duyduğu hoşnutsuzluğun tanık olduğu daha geniş ekolojik dengesizlikle paralellik gösterdiğini fark etmeye çağırır (Roszak, 1992; Fisher, 2013). Aslında Kingsolver'ın anlatısı, Cunsolo ve Ellis'in (2018) “ekolojik yas” olarak adlandırdığı durumla örtüşmekte ve bizi toplumsal yasin nasıl toplumsal dirence ilham verebileceğini düşünmeye davet etmektedir. Dellarobia'nın huşu ve umuttan kaygıya ve nihayetinde bir tür temkinli kabullenişe doğru evrilen bakış açısının izini süren roman, toplulukların geri dönüşü olmayan çevresel değişimlerle karşılaştıklarında sıklıkla katlandıkları psikolojik süreci örneklemektedir (Higginbotham, 2007). Daha önceki bölümlerde tartışılan görüşleri temel alan bu çalışma, *Flight Behavior*'ın iklim literatüründe solastalji ve ekolojik yas üzerine daha geniş bir söylemi nasıl kapsadığını ve buna nasıl katkıda bulunduğunu aydınlatmaktadır. Çağdaş iklim kurgusunun belirleyici eserlerinden biri olan Kingsolver'ın *Flight Behavior*'ı, edebi anlatıların yalnızca çevresel krizleri tasvir etmekle kalmayıp aynı zamanda iklim söylemine duygusal ve bilişsel birer başlangıç noktası olarak nasıl hizmet ettiğini örneklemektedir (Goodbody & Johns-Putra, 2019). Roman, kahramanının duygusal ve entelektüel mücadelelerini gelişen bir ekolojik krizin arka planında sunarak, bireylerin iklim istikrarsızlığına tepki olarak bakış açılarını nasıl işlediklerini, direndiklerini ve nihayetinde dönüştürdüklerini göstermektedir.

3. SOLASTALJİ VE EKOLOJİK YASIN GÖLGESİNDE DELLAROBIA: MEKÂN, KİMLİK VE İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ ÜZERİNE VAROLUŞSAL BİR ÇÖZÜMLEME

Barbara Kingsolver'ın *Flight Behavior* adlı romanı, Tennessee'nin kırsal Appalachia bölgesinde yaşayan Dellarobia Turnbow'un hayatını konu alır. Ekonomik sıkıntılar, evliliğinde yaşadığı mutsuzluk ve içinde bulunduğu toplumsal baskılar nedeniyle sıkışmış hissedenden Dellarobia, genç yaşta yaptığı evliliğin içinde hapsolmuş gibidir. Kingsolver, romanın başlarında Dellarobia'nın bu hoşnutsuzluğunu şu sözlerle ortaya koyar: "En son ne zaman birinin ona bu kadar doğrudan baktığını ya da söylediklerini dinlediğini hatırlayamıyordum... Evliliğinin meyvesi, kocasının gerçek hayatıyla ilgili hiçbir şey fark etmemesini ummak olacaktı" (Kingsolver, 2012, s. 76). Yaşamındaki bu monotonluktan kaçmak isteyen karakter, bir gün ormanda gizlice buluşacağı birine doğru yürürken, beklenmedik ve olağanüstü bir manzarayla karşılaşır: vadinin tamamını kaplayan, alev gibi parlayan binlerce kral kelebeği. Bu doğa olayı, onun için yalnızca görsel bir şölen değil, aynı zamanda hayatında bir dönüm noktası niteliğindedir. İlk başta, Dellarobia bu olayı mucizevi bir işaret olarak yorumlar; ancak zamanla kelebeklerin gelişinin iklim değişikliğiyle doğrudan bağlantılı olduğunu kavrar. Kelebeklerin bölgeye gelişi, bilimsel açıdan küresel ısınmanın bir sonucu olarak açıklanırken, Dellarobia da bu durumun sadece doğayı değil, kendi yaşamını ve geleceğini de nasıl şekillendirdiğini fark etmeye başlar. Bilim insanları kelebekleri incelemek için geldiklerinde, Dellarobia'nın çevresel farkındalığı Byron ile yaptığı konuşmalar sayesinde derinleşir: "Doğu hükümdarı yirmi milyon yıl boyunca Meksika'nın dağlık bölgelerinde kışladı... İklim sistemi bozuluyor, her zaman kışladıkları yerde kışlayamıyorlar. Zincir kırıldı" (Kingsolver, 2012, s. 227). Bu karşılaşma, Dellarobia'nın içsel dönüşümünü tetikler. Daha sonra bu değişimi şu sözlerle yansıtır: "Tutku göğsündeydi, bacaklarının arasında değil" (Kingsolver, 2012, s. 346). Roman ilerledikçe Dellarobia'nın bilinci giderek evrilen bir ekolojik farkındalığa dönüşür ve sonunda kendisini yalnızca bireysel kurtuluşuna değil, aynı zamanda daha büyük bir çevresel sorumluluğa adamaya başlar. Romanın sonunda Dellarobia kararını netleştirir: "Buraya dünyanın yok oluşunu izlemek için gelmedim. Çocukları daha yüksek bir yere taşıyorum" (Kingsolver, 2012, s. 433)—kişisel özgürlüğünü çevresel farkındalıkla birleştiren bir ifade. Bu karakter eğrisi, Pihkala'nın (2020) ekolojik yasin nihayetinde umutsuzluk yerine "radikal umudu" besleme potansiyeli taşıdığı yönündeki tanımını somutlaştırmaktadır. *Flight Behavior*, bireysel dönüşüm ve ekolojik farkındalığın kesişiminde, solastalji ve ekolojik yas gibi kavramları merkeze alan güçlü bir anlatı sunmaktadır.

Roman karakterleri, Dellarobia'nın değişim sürecine farklı açılardan katkıda bulunan figürler olarak öne çıkmaktadır. Kocasını Cub Turnbow, geleneksel değerlere sıkı sıkıya bağlı, değişime direnç gösteren bir figürdür ve Dellarobia'nın özgürleşme arzusunun önündeki en büyük engellerden biri olarak konumlanır. Kayınvalidesi Hester ise katı dini inançları ve muhafazakâr yapısıyla onun bireysel uyanışını bastıran bir güç olarak roman boyunca belirgin bir şekilde yer alır. Buna karşılık, biyolog Ovid Byron, Dellarobia'nın dünyayı bilimsel bir bakış açısıyla görmesini sağlayarak, onun hem çevresel hem de kişisel dönüşümüne aracılık eder. Byron, kelebeklerin göç yolunun değişmesini küresel ekosistemlerdeki büyük çaplı dengesizliklerin bir göstergesi olarak açıklar ve Dellarobia'nın ekolojik bilincinin gelişmesini tetikler. Kingsolver, Dellarobia'nın yalnızca kişisel bir dönüşümden geçmediğini, aynı zamanda doğayla olan bağının da evrildiğini gösterir. Başlangıçta sıradan bir kırsal yaşam süren karakter, zamanla çevresel bozulmanın ve iklim değişikliğinin yarattığı derin etkileri anlamaya başlar. Bu süreç, onun kimlik arayışını da şekillendirir ve mevcut toplumsal düzeni sorgulamasına yol açar. Böylece Dellarobia, yalnızca bireysel kaderini değil, aynı zamanda yaşadığı çevrenin geleceğini de düşünmeye başlayan bir bireye dönüşür.

Dellarobia'nın başlangıçtaki hoşnutsuzluğu, yalnızca bireysel tatminsizlikten değil, aynı zamanda içinde bulunduğu çevreye giderek yabancılaşmasından da kaynaklanmaktadır. Bu durum, ekolojik yerinden edilme ve değişen doğal manzara karşısında bireyin yaşadığı psikolojik yabancılaşma gibi daha geniş çaplı temaları yansıtmaktadır. Kırsal Appalachia'nın bir sakini olarak, ekonomik zorluklar ve toplumsal beklentiler tarafından kısıtlanan arzuları, bir hapsolmuşluk duygusu yaratmaktadır. Kingsolver yaşadığı hayal kırıklığını canlı bir şekilde "uçup gitmek istemenin ama kanatları olmamasının stresini hissediyordu" (Kingsolver, 2012, s. 15) ifadesiyle tasvir etmektedir. İklim değişikliğinin neden olduğu bir anomali olan kral kelebeklerinin beklenmedik gelişi, onun dönüşümü için bir dönüm noktası olur ve onu doğal dünyanın kırılan dengesine uyandırır. Bu kopuş anı, Albrecht'in (2005) "kişinin ikamet ettiği ve kendini güvende hissettiği yer saldırıya uğradığında yaşanan acı" (s. 45) olarak tanımladığı solastalji kavramıyla örtüşmektedir. Kingsolver, Dellarobia'nın solastaljik tepkisinin, idealize edilmiş bir geçmişe özlem, belirsiz bir geleceğe dair kaygı ve ekolojik istikrarsızlığa dair artan farkındalık gibi değişken duyguları aracılığıyla nasıl evrildiğini ustalıkla göstermektedir.

Kingsolver, ekolojik krizin psikolojik boyutlarını okuyuculara görünür kılmak amacıyla çeşitli anlatım teknikleri kullanmaktadır. Odaklanmış anlatımı Dellarobia karakteri üzerinden şekillendirmesi, çevresel bilincin ani bir farkındalık yerine aşamalı bir süreç olarak nasıl geliştiğini samimi bir biçimde ortaya koymaktadır. Dellarobia, kral kelebekleriyle ilk kez karşılaştığında Kingsolver şu betimlemeyi sunar: "Orman kendi iç aleviyle parlıyordu... Alev şimdi canlı görünüyordu, ateş ve tufanın inanılmaz bir birleşimiydi" (Kingsolver, 2012, s. 14). Bu güçlü tasvir, yalnızca görsel bir olguyu sunmakla kalmaz, aynı zamanda Dellarobia'nın duygusal tepkisini dönüştürücü

bir deneyim olarak yapılandırır. Kingsolver’ın Appalachian vahşi doğasını hem anlatının arka planı hem de karakterin dönüşüm sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak konumlandırması özellikle dikkat çekicidir. Dellarobia, çevresindeki ekolojik değişimleri fark etmeye başladığında şu düşüncelere kapılır: “Bir insan yanlış zamanda yapraklarını kaybeden bu kadar çok ağacı görüp de hastalık olduğunu düşünemez. Ya da sessizliği henüz gerçekleşmemiş bir çığdan başka bir şeyle karıştıramaz” (Kingsolver, 2012, s. 185). Bu anlatım biçimi, Bladow ve Ladino’nun (2018) “duygulanım odaklı hikâye anlatımı” olarak tanımladığı yaklaşımla örtüşmektedir. Bu yaklaşım, çevresel değişime verilen duygusal tepkilerin soyut bilimsel söylem yerine ekolojik bilginin aktarılmasında birincil araç haline geldiğini vurgular. Roman, bu teknikler aracılığıyla solastalji gibi teorik kavramları yalnızca akademik bir çerçevede sunmakla kalmayıp, onları bireyin doğayla kurduğu derin duygusal bağ üzerinden somutlaştırılmış deneyimlere dönüştürmektedir.

Bu dönüşüm nihayetinde kararlarını etkileyerek onu toplumsal normlara meydan okumaya, evliliğini sorgulamaya ve nihayetinde çevre bilincine ve kendi kaderini tayin etmeye öncelik veren yeni bir yolu benimsemeye yönlendirir. Başlangıçta, çevresine kararsızlıkla bakan bir kadındır. Dellarobia’nın kral kelebekleriyle ilk kez karşılaştığı sahne, Kingsolver’ın ekolojik dönüşümü psikolojik uyanışla ustaca bütünleştirdiğini göstermektedir. Dellarobia, bu karşılaşmayı “bir ateş gölü, bu elementlerin her ikisinden de çok daha şiddetli ve harikulade bir şey” olarak tanımlar (Kingsolver, 2012, s. 16). Bu tanımlama, hem kıyamet hem de vahiy anlamlarını çağrıştırarak onun ekolojik farkındalığının başlangıcını simgeler. Roman ilerledikçe, Dellarobia’nın Byron ile gerçekleştirdiği diyaloglar giderek daha derin bir varoluşsal farkındalık kazanmaya başlar. Bir görüşmeleri sırasında Byron, kelebek göçünün kesintiye uğramasının ekosistem üzerindeki yıkıcı etkisini açıklar: “Bu iyi bir şey değil. İlgili tarafların hiçbirisi için. Ne kelebekler için, ne ekosistem için, ne de Feathertown halkı için” (Kingsolver, 2012, s. 150). Dellarobia, iklim değişikliğinin inkârı konusunda ona karşı çıktığında, Byron hayal kırıklığını zorlanarak bastırarak yanıt verir: “Bilim insanlarının şu anda anlamadığı şey, şokumuzu nasıl ifade edeceğimiz. Asya’nın su havzalarını ayakta tutan buzullar hemen yok oluyor. Belki bir nesil, belki iki nesil sonra yok olacaklar. İnsanlar bunun bir fikir meselesi olduğu izlenimine kapılmış durumda” (Kingsolver, 2012, s. 283). Dellarobia’nın buna verdiği yanıt—“Ama kanıtlar...” (Kingsolver, 2012, s. 283)—onun çevresel kayıtsızlıktan bilimsel farkındalığa doğru evrilen dönüşümünü gözler önüne sermektedir. Daha sonra, geleceği sorgularken doğanın içinde bulunduğu trajik durumu kabul eder: “Bu dağlar sağlam ve yeşil görünüyor ama bana söylediğin şey, baştan aşağı hasta oldukları. İyi görünen ama içi çürüten bir ağaç gibi” (Kingsolver, 2012, s. 231). Bu sahne, Albrecht’in (2019) “çevresel körlükten” ekolojik bilince geçiş olarak tanımladığı, acı verici ancak kaçınılmaz olan dönüşümü örneklemektedir.

Pihkala’nın (2020) ekolojik yası varoluşsal bir mekân krizi olarak tanımladığı gibi, Dellarobia da “Burası eskiden mevsimler gibi tahmin edilebilirdi. Şimdi hiçbir şey aynı değil” (Kingsolver, 2012, s. 89) şeklindeki yakınması, bu istikrarsızlığın bir ifadesidir. Ancak, Dellarobia kelebeklerin değişen örüntülerine tanık oldukça dünyaya bakış açısı dönüşmeye başlar. Bu durumu, “Burayı çözdüğümü sanıyordum ama şimdi benden daha büyük olduğunu görüyorum” sözleriyle ifade eder (Kingsolver, 2012, s. 105). Bu artan farkındalık, Fisher’in (2013) ekolojik krizlerin yalnızca dışsal olaylar değil, aynı zamanda derin psikolojik deneyimler olduğunu ve bireylerin kimliklerini ve mekânla kurdukları ilişkileri yeniden şekillendirdiğini öne süren görüşünü yansıtmaktadır. Dellarobia’nın çevresiyle kurduğu bağın derinleşmesi, onun uzun süredir sahip olduğu varsayımları sorgulamasına ve iklim değişikliği konusunda daha geniş, küresel bir perspektif geliştirmesine olanak tanımaktadır.

Dellarobia’nın iklim değişikliğine yönelik tepkisi, giderek artan bir merak ve nihayetinde aktif katılım şeklinde gelişirken, içinde bulunduğu topluluk ise farklı derecelerde inkâr, kayıtsızlık ve direniş sergilemektedir. Bu bağlamda, iklim krizi inkârı (climate denial), yalnızca bilimsel gerçekleri reddetmekle sınırlı kalmayıp, ekonomik kaygılar ve toplumsal dinamiklerle de şekillenen karmaşık bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır (Norgaard, 2011). Kingsolver, ekonomik güvensizliğin ekolojik yası nasıl derinleştirdiğini betimleyerek, çevresel krizlerin sosyal ve ekonomik kırılganlıklarla nasıl iç içe geçtiğini göstermektedir (Adger, 2016). Romandaki birçok aile, Dellarobia’nın iklim değişikliğini uzak bir mesele olarak gören kocası Cub’ın da ifade ettiği gibi, acil finansal hayatta kalma mücadelesi ile artan ekolojik kaygılar arasında bir denge kurmaya çalışmaktadır: “Bunun faturalarımızla ne ilgisi var?” (Kingsolver, 2012, s. 187). Bu ekonomik güvencesizlik, çevre aktivizminden kopuşu pekiştirirken, iklim değişikliğinden en çok etkilenen toplulukların genellikle bu krize etkin bir şekilde yanıt verebilecek kaynaklardan yoksun olduğu gerçeğini gözler önüne sermektedir (Nixon, 2011). Bir karakterin küçümseyici bir şekilde dile getirdiği “Kelebekler ipoteği ödemeyecek” (Kingsolver, 2012, s. 143) ifadesi, topluluk üyelerinin uzun vadeli ekolojik kaygılar yerine, kısa vadeli ekonomik hayatta kalma mücadelesine öncelik verdiğini vurgulamaktadır. Bu durum, bilimsel bilgi ile yaşanan ekonomik gerçekler arasındaki daha geniş toplumsal gerilimi yansıtmakta ve Nixon’ın (2011) yavaş şiddet kavramını desteklemektedir. Yavaş şiddet, çevresel bozulmanın doğrudan ve ani bir yıkım yerine, zaman içinde kademeli olarak meydana gelerek özellikle ekonomik olarak dezavantajlı kesimleri orantısız bir şekilde etkilemesini ifade etmektedir. Norgaard’ın (2011) belirttiği gibi, iklim inkârı, yalnızca bilgi eksikliğinden değil, aynı zamanda ekonomik güvencesizlik ve politik iklimin şekillendirdiği psikososyal savunma mekanizmalarından da beslenmektedir.

Kingsolver, bilimsel bilgi ile yerel inanç sistemleri arasındaki epistemolojik uçurumu da vurgulamaktadır. Yerinden edilmiş kelekleri inceleyen bilim insanı Ovid Byron, deneysel rasyonaliteyi temsil etmesine rağmen, iklim değişikliğini soyut bir kaygı olarak gören ve acil bir tehdit olarak algılamayan kasaba halkının şüphecililiğiyle karşılaşmaktadır. Dolayısıyla, bilimsel bilginin yerel topluluklarda kabul görmesini engelleyen yapısal faktörler ve sosyo-ekonomik dinamikler ön plana çıkmaktadır (Jasanoff, 2010). Byron’ın hayal kırıklığı açıkça gözlemlenmektedir: “Sorun cehalet değil, kasıtlı olarak görmeyi reddetmektir” (Kingsolver, 2012, s. 198). Bu ifade, yalnızca bireysel şüphecilik olgusuna değil, aynı zamanda iklim değişikliğine yönelik toplumsal tepkinin ekonomik baskılar ve kültürel direnç tarafından nasıl şekillendiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, iklim değişikliğiyle yüzleşmeye yönelik toplumsal isteksizliğin, bilimsel uyarıların çoğu zaman ekonomik kaygılar ve politik çıkarlar tarafından gölgede bırakılmasından kaynaklandığı görülmektedir (Oreskes & Conway, 2010). Kingsolver, bu direnci, çevresel kaygıları acil hayatta kalma mücadelesi uğruna göz ardı eden karakterler aracılığıyla somutlaştırarak, Nixon’ın (2011) iklim söyleminin ekonomik zorluklarla mücadele eden bireylerde yankı bulmadığına dair argümanını desteklemektedir. Kırsal topluluklarda bilimsel şüpheciliğin yükselişi, yalnızca bilgi eksikliği ile değil, aynı zamanda toplumsal güvensizlik, ekonomik belirsizlik ve siyasi söylem tarafından da yönlendirilmektedir (McCright & Dunlap, 2011). Kingsolver’in bu çerçevede sunduğu anlatı, gerçek dünyadaki iklim inkarcılığı ile doğrudan paralellik göstermekte ve ekonomik güvencesizliğin, çevresel bilinçten kopuşu teşvik ettiğini gösteren araştırmaları desteklemektedir (Norgaard, 2011). Bu durum, Trexler’in (2011) iklim kurmacasının bilimsel söylem ile halkın katılımı arasındaki boşluğu doldurmada kritik bir rol oynadığı ve soyut çevresel tehditleri duygusal olarak somut hale getirdiği yönündeki görüşüyle de örtüşmektedir. Nitekim, edebi anlatılar aracılığıyla iklim değişikliğinin bireysel ve toplumsal düzeyde nasıl deneyimlendiğini görmek, bilimsel söylemi daha erişilebilir ve anlamlı hâle getirebilir (Ghosh, 2016). Böylece, Kingsolver’in eseri, iklim değişikliği söyleminin yalnızca akademik çevrelerde değil, geniş kitlelerde de yankı bulabilmesi için anlatı sanatlarının dönüştürücü gücünü ortaya koymaktadır. Cunsolo ve Ellis’in (2018) vurguladığı gibi, “ekolojik yas yalnızca bireysel bir yük değil, aynı zamanda kolektif kabul ve eylem gerektiren ortak bir deneyimdir” (s. 279). Kingsolver, Dellarobia’nın başlangıçta yaşadığı izolasyonun, karşılaştığı dirence rağmen, zamanla toplumsal bir diyaloga evrilişini betimleyerek bu kavramın önemini ortaya koymaktadır. Kasabanın iklim değişikliğiyle ilgili nihai bir karar veya tutum geliştirmemesi, çevresel konularda toplumsal uzlaşıya varmanın ne denli karmaşık ve zorlayıcı olduğunu göstermektedir.

Dellarobia’nın yolculuğu, “doğal dünyayla yeniden bağlantı kurmanın psikolojik iyileşme için temel olduğunu” savunan Roszak (1992) tarafından tanımlanan ekopsikolojik dönüşüm sürecini yansıtmaktadır (s. 67). Başlangıçta, doğayı mücadelelerinin pasif bir arka planı olarak algılar, ancak ekolojik bilinci derinleştikçe çevrenin içsel değerinin farkına varır. Onun dönüşümü, farkına varışında sembolize edilir: “Bu sadece keleklerle ilgili değil. Her şeyle ilgili” (Kingsolver, 2012, s. 276). Kingsolver aynı zamanda bilimsel katılımın Dellarobia’nın direncini nasıl artırdığını, onun artan merakı ve öğrenme isteğiyle çevresinin şüpheciliğini karşılaştırarak inceler. O yeni ekolojik bilgileri benimserken, komşuları bilimsel açıklamaları ya alakasız ya da tehdit edici görerek büyük ölçüde reddetmektedir. Byron’ın bilimsel bakış açısı Dellarobia’ya entelektüel ve duygusal bir sığınak sunarak, “Bilimin benimle bir ilgisi olduğunu hiç düşünmemiştim ama meğer her şeyle ilgiliymiş” (Kingsolver, 2012, s. 245) dediği gibi dünya görüşünü değiştirir. Bu zıtlık, onun kişisel dönüşümünün altını çizmekte ve deneysel bilgiyle etkileşimin nasıl ekolojik farkındalık ve psikolojik dayanıklılığa giden bir yol olarak hizmet edebileceğini göstermektedir. Byron ve araştırma ekibiyle kurduğu etkileşimler sonucunda Dellarobia, ekolojik yas sürecini aşmaya başlayarak, bu duyguyu daha dirençli ve uyum sağlayıcı bir yaklaşıma dönüştürmektedir. Başlangıçta çevresel değişimlere karşı çaresizlik ve üzüntü hissederken, zamanla bu duygularını anlamlandırarak, çevresel farkındalığını artıran ve harekete geçmesini sağlayan bir amaç duygusu geliştirmektedir. Bu dönüşüm, Pihkala’nın (2020) ekolojik yasin tamamen ortadan kalkmasından ziyade bireyin bu süreci kabul ederek onunla başa çıkma yolları geliştirdiğini ifade eden “dirençli yas” kavramını yansıtmaktadır. Böylece, Dellarobia’nın ekolojik yası, edilgen bir yas hâlinde çıkıp, bilinçli bir çevresel farkındalığa ve eyleme geçme motivasyonuna dönüşmektedir. Dellarobia, umutsuzluğa kapılmak yerine nasıl güçlendirebileceğini gösteriyor. Fisher (2013) “ekolojik krizlerin hem kişisel hem de toplumsal dönüşüm gerektirdiğini, çünkü psikolojik dayanıklılığın çevresel katılımdan ayrılmayacağını” iddia eder (s. 112). Romanın sonunda Dellarobia’nın “Dünyanın yanışını izlemek için burada kalmayacağım” (Kingsolver, 2012, s. 329) şeklindeki nihai ifadesi Kingsolver’in eylem çağrısını pekiştirmekte ve iklim kurgusunun okuyucuları iklim krizindeki rollerini yeniden gözden geçirmeye teşvik ettiğini yansıtmaktadır. Solastalji, ekolojik yas ve psikolojik direncin incelikli tasviriyle *Flight Behavior*, iklim değişikliğinin derin insani boyutlarını özetlemektedir. Kingsolver bu etkiyi zengin, sürükleyici imgeler, karakterlerin iç gözlemleri ve bilimsel söylem ile kişisel anlatı arasında bir etkileşim kullanarak başarmaktadır. Roman, bu perspektifler arasında gidip gelerek okuyucuları duygusal olarak etkilemekte ve çevresel dönüşümün hem kişisel hem de bilimsel boyutlarına tanıklık etmelerini sağlamaktadır. Kingsolver’in romanı salt çevresel yorumların ötesine geçerek ekopsikolojik adaptasyon konusunda ilgi çekici bir vaka çalışması sunmaktadır. Goodbody ve Johns-Putra’nın (2019) belirttiği gibi, “iklim kurgusu yalnızca bilgi vermekle kalmaz; okuyucunun çevreyle olan bağını güçlendirir ve bu baği dönüştürür” (s. 176).

4. TARTIŞMA

Kingsolver'ın *Flight Behavior*'ı, bireylerin ve toplulukların çevresel değişime tepki olarak yaşadıkları psikolojik sıkıntıları gözler önüne sererek solastalji ve ekolojik yas gibi ekopsikolojik kavramların derin bir edebi incelemesini sunmaktadır. Büyük ölçekli felaketleri veya distopik gelecekleri vurgulayan diğer iklim kurgusu eserlerinin aksine Kingsolver, solastaljiyi bir Appalachian topluluğunun samimi mücadeleleri içine yerleştirerek olayı somut ve son derece kişisel hale getirmektedir. Kırsal yaşamdaki bu temellendirme, solastaljinin soyut bir kavram değil, özellikle geçimleri istikrarlı bir çevreye bağlı insanlar için nasıl yaşanmış bir gerçeklik olduğunu vurgulamaktadır. Albrecht'in (2005) belirttiği gibi, "solastalji sadece çevresel değişimle ilgili değil, aynı zamanda kimlik ve yer duygusunun aşınmasıyla da ilgilidir" (s. 45) ve bu tema Dellarobia'nın psikolojik dönüşümü boyunca yankılanır. Dellarobia'nın Appalachian'daki eviyle değişen ilişkisi bu deneyimi örneklemektedir; başlangıçta kendini içinde bulunduğu koşullara hapsolmuş hisseden Dellarobia, daha sonra çevrenin kendisinin nasıl geri döndürülemez bir dönüşüm geçirdiğinin acı verici bir şekilde farkına varır. Farkına varışı: "Dünya sabit durmuyor. Siz fark etmeniz de etmeseniz de değişir" (Kingsolver, 2012, s. 207) şeklindeki farkındalığı, solastaljinin özünü yakalayarak ekolojik istikrarsızlığın duygusal bedelini vurgulamaktadır.

Roman, psikolojik ve sosyo-ekonomik faktörlerin kesişimini vurgulayarak solastaljiyi daha da genişletmektedir. Albrecht'in (2019) belirttiği gibi, "solastalji sadece kayıpla ilgili değildir; gerçek zamanlı olarak ortaya çıkmaya devam eden ve güçsüzlük duygularına yol açan bir kayıpla ilgilidir" (s. 78). Kingsolver bunu, Dellarobia'nın çevresel bozulmalara -özellikle de kral kelebeklerinin açıklanamaz varlığına- tanıklık ederken, başlangıçta bunların önemini kavrayacak dile veya çerçeveye sahip olmadan artan üzüntüsünde yansıtmaktadır. Bu durum, Pihkala'nın (2020) "ekolojik yas, bilinçli bir sıkıntıya dönüşmeden önce genellikle huzursuzluk ve endişe şeklinde ortaya çıkar" (s. 156) iddiasıyla örtüşmektedir. Dellarobia'nın tedirginlikten derin farkındalığa uzanan yolculuğu, solastaljinin yaşadıkları coğrafyaya derinden bağlı bireyler üzerindeki etkilerini gözler önüne seren bir vaka çalışması niteliğindedir. Başlangıçta huzursuzluk ve çaresizlik duygularıyla şekillenen bu süreç, zamanla çevresel bilinçlenme ve ekolojik sorumluluk hissine evrilmektedir. Bu dönüşüm, bireysel düzeyde kayıp ve belirsizlikle yüzleşmeyi gerektirse de, sonuç itibarıyla doğayla daha bilinçli ve duyarlı bir ilişki geliştirilmesini sağlamaktadır. Dellarobia'nın yaşadığı psikolojik değişim, insan refahı ile doğal dünyanın karşılıklı bağımlılığını vurgulayan ekopsikolojik teorilerle örtüşmekte ve ekolojik farkındalığın, bireysel dönüşüm yoluyla nasıl kolektif bir bilinç hâline gelebileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, bu değişim başlangıçta kaygı ve yabancılaşma ile karakterize edilse de, nihayetinde olumlu bir bilinçlenme sürecine işaret etmektedir. Roszak'ın (1992) öne sürdüğü gibi, doğaya yabancılaşma yaşayan bireyler genellikle anksiyete, depresyon veya kopma olarak ortaya çıkabilen duygusal bir durum olan varoluşsal uyumsuzluktan muzdariptirler. Dellarobia'nın hayatından ve çevresinden başlangıçta duyduğu memnuniyetsizlik, önünde gelişen çevresel çöküşün farkına vardıkça yoğunlaşan bu kopuşu yansıtmaktadır. Dellarobia'nın duygusal kargaşası yalnızca kişisel değildir; dış dünyasının istikrarsızlaşmasıyla derinden bağlantılıdır ve Fisher'in (2013) "zihinsel sıkıntıların ekolojik krizlerden ayrı olarak anlaşılamayacağı" (s. 23) argümanını güçlendirir.

Dellarobia'nın dönüşümü, ekopsikolojide merkezi bir ilke olan doğayla yeniden bağ kurmanın terapötik etkisini gözler önüne sermektedir. Kelebeklerle ilgili bilimsel çalışmalara katılımı arttıkça ve iklim değişikliği konusunda bilinç geliştirdikçe, başlangıçta yaşadığı yalnızlık hissi yerini aktif bir eylemlilik duygusuna bırakmaktadır. Bu süreç, Buzzell ve Chalquist'in (2009) ortaya koyduğu "ekoterapi" kavramıyla örtüşmektedir. Bu yaklaşım, bireyin doğal dünyayla aktif bir etkileşim içinde olmasının, yenilenmiş bir aidiyet duygusunu teşvik ederek psikolojik sıkıntıları hafifletebileceğini öne sürmektedir. Dellarobia'nın pasif bir umutsuzluk hâline çıkıp, iklim farkındalığına yönelik aktif bir katılım geliştirmesi, bu terapötik dönüşüm sürecini yansıtmaktadır. Nitekim kendisi de bu değişimi şu sözleriyle dile getirmektedir: "Eskiden hiçbir şeyin değişmeyeceğini düşünürdüm. Şimdi her şeyin değişebileceğini biliyorum" (Kingsolver, 2012, s. 319). Ek olarak, Dellarobia'nın dönüşüm süreci, bireylerin iklim umutsuzluğundan aktif çevresel eyleme geçişlerinde yaşadıkları psikolojik dönüşümü örnekleyen bir vaka çalışması olarak değerlendirilebilir. Bu süreç, Pihkala'nın (2020) çevresel kayıplara yönelik yas sürecinin, bireylerin yenilenmiş bir çevresel sorumluluk duygusu geliştirmesiyle proaktif bir katılıma evrilebileceğini öne süren "direnci yas" teorisiyle tutarlıdır (s. 170). Başlangıçta solastalji nedeniyle derin bir psikolojik sıkıntı yaşayan Dellarobia, kelebek göçünün ardındaki ekolojik dinamikleri öğrendikçe zihinsel bir dönüşüm yaşamaktadır. Ovid Byron ile gerçekleştirdiği diyalog, bu bilişsel değişimi pekiştirmekte ve çevresel farkındalığını artırmaktadır. Byron'ın "Bu bir kaza değil. Bu bir kriz" (Kingsolver, 2012, s. 250) ifadesi, Dellarobia'nın duygusal durağanlıktan bilişsel farkındalığa geçişini simgelemektedir. Bu an, bilginin umutsuzluğa karşı bir panzehir işlevi görebileceği yönündeki ekopsikolojik görüşü desteklemekte ve çevresel bilinçlenmenin bireyin psikolojik dayanıklılığını güçlendirebileceğini göstermektedir.

Bununla birlikte, Dellarobia'nın psikolojik dönüşümü, iklim farkındalığını teşvik etmede hikâye anlatımının rolüne ilişkin daha geniş ekopsikolojik perspektiflerle örtüşmektedir. Kingsolver, Dellarobia'nın bireysel dönüşüm sürecini, iklim değişikliği karşısında birçok bireyin yaşadığı psikolojik mücadeleleri yansıtmak için bir anlatı aracı olarak kullanmaktadır. Leiserowitz ve Smith'in (2017) belirttiği gibi, "iklim anlatıları, davranış değişikliğine ilham

vermek için kişisel olarak ilgili ve duygusal olarak etkileyici olmalıdır” (s. 312). Kingsolver, iklim kaygısını derinlemesine kişisel bir anlatının içine yerleştirerek, edebiyatın ekopsikolojik bir müdahale aracı olarak nasıl işlev görebileceğini betimlemekte ve bireylerin inkâr ve yas aşamalarından aktif çevresel katılıma yönelmelerine nasıl yardımcı olabileceğini göstermektedir. Dellarobia’nın dönüşüm süreci, solastaljinin yalnızca umutsuzluk ve yılgınlığa yol açan bir duygu olmaktan çıkıp, psikolojik ve ekolojik dayanıklılığı güçlendiren bir unsura dönüşebileceğini ortaya koymaktadır. *Flight Behavior*, doğayla ve bilimsel söylemle doğrudan etkileşimin bireylerin ekolojik yas süreçlerini nasıl dönüştürebileceğini tasvir ederek ekopsikolojik ilkeleri somutlaştırmaktadır. Sonuç olarak, Dellarobia’nın hikâyesi, iklim değişikliğinin bireyler üzerindeki duygusal etkilerine dair güncel tartışmalarla örtüşmekte ve edebiyatın yalnızca ekolojik krizleri yansıtmakla kalmayıp, aynı zamanda iklim bilincine dayalı dönüşümü teşvik eden bir araç olduğu savını güçlendirmektedir. Kingsolver’ın romanı, solastaljinin psikolojik derinliğini ve bireylerin iklim eylemine yönelme sürecini ele alarak, çevresel değişimlerin ruh sağlığı üzerindeki etkilerini incelemede edebi kurgunun oynayabileceği kritik role dair güçlü bir örnek sunmaktadır. Roszak’ın (1992) ileri sürdüğü gibi, doğayla bağını kaybeden bireyler genellikle varoluşsal bir uyumsuzluk deneyimlemekte ve bu durum, anksiyete, depresyon veya duygusal kopukluk gibi çeşitli psikolojik belirtilerle kendini gösterebilmektedir. Dellarobia’nın başlangıçta hem kişisel yaşamına hem de çevresine yönelik hissettiği tatminsizlik, karşı karşıya olduğu çevresel yıkımı fark ettikçe daha da belirginleşmekte ve bu süreç, onun içsel kopuşunu yansıtmaktadır. Ancak bu duygusal karmaşa, yalnızca bireysel bir mesele değildir; aksine, yaşadığı dış dünyanın istikrarsızlaşmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu durum, Fisher’ın (2013) “ruhsal sıkıntıların ekolojik krizlerden bağımsız olarak anlaşılamayacağı” (s. 23) yönündeki savını desteklemekte ve çevresel değişimlerin bireysel psikolojide derin izler bırakan karmaşık etkilerini gözler önüne sermektedir.

Flight Behavior, bireysel psikolojinin ötesinde, solastaljiyi tüm toplulukları etkileyen kolektif bir deneyim olarak tasvir etmektedir. Roman, farklı topluluk üyelerinin solastaljiyi nasıl farklı şekillerde deneyimlediklerini vurgulamaktadır. Dellarobia ekolojik farkındalığa doğru bir dönüşüm geçirirken, diğerleri şüphecilik, inkar veya ekonomik pragmatizmle karşılık vermektedir. Örneğin kasabadaki çiftçiler, değişen iklimi varoluşsal bir tehditten ziyade geçici bir anomali olarak görmekteyken, Dellarobia’nın kocası Cub gibi diğerleri ise, “Havayı değiştiremeyiz, öyleyse endişelenmenin ne anlamı var?” (Kingsolver, 2012, s. 175) diyerek, katilimden ziyade teslimiyetlerini ifade ederler. Bu arada Ovid Byron gibi karakterler, yerel tutumlarla tezat oluşturan bilimsel bir bakış açısını temsil ederek kırsal deneyim ile deneysel kanıtlar arasındaki bilimsel uçurumu vurgulamaktadır. Bu çeşitli tepkiler, solastaljinin nasıl sadece yas veya endişe olarak değil, aynı zamanda inkar, direniş ve hatta meydan okuma olarak da ortaya çıktığını göstermekte ve birbirine sıkı sıkıya bağlı topluluklarda iklim farkındalığını ele almanın karmaşıklığını pekiştirmektedir. Roman, iklim değişikliğinin etkilerini en doğrudan deneyimleyen kırsal toplulukların, solastaljiyi farklı biçimlerde nasıl tecrübe ettiğini vurgulamaktadır. Dellarobia, zamanla ekolojik farkındalığını geliştirirken, kasaba halkının büyük bir bölümü doğal çevrelerindeki değişimi kabul etmektan kaçınmaktadır. Bu direnç, Nixon’ın (2011) çevresel bozulmanın kademeli ve fark edilmesi güç doğasının algılanmasını zorlaştırdığı yavaş şiddet kavramıyla örtüşmektedir. Nitekim kasabadaki bir karakterin alaycı bir şekilde dile getirdiği şu ifade, bu inkârın bir yansımasıdır: “İnsanlar burada nesillerdir çiftçilik yapıyor. Tuhaf bir kışın dünyanın sonu anlamına geldiğini mi sanıyorsunuz?” (Kingsolver, 2012, s. 122). Bu tepki, iklim değişikliğinin yavaş ve aşamalı ilerleyişi nedeniyle, kırsal toplulukların bu süreci somut bir tehdit olarak algılamakta güçlük çektiğini göstermektedir. Kasabanın çevresel değişimi kabul etme konusundaki isteksizliği, solastaljinin, özellikle değişimin kabul edilmesinin kültürel ya da ekonomik istikrarı tehdit ettiği durumlarda nasıl inkâr ve direnç biçiminde ortaya çıkabileceğini gözler önüne sermektedir. Kingsolver, solastaljinin bireysel ve toplumsal eylemi şekillendirmedeki etkilerini de ele alarak, topluluğun tepkilerinin nasıl boyun eğme, uyum sağlama ve direnç arasında değiştiğini göstermektedir. Dellarobia, solastaljik sıkıntısını yeni keşfettiği ekolojik farkındalığa yönlendirirken, kasabasındaki diğer bireyler inkâr veya ekonomik pragmatizmle bu durumu kabul etmeye devam etmektedir. Cunsolo ve Ellis’in (2018) belirttiği gibi, “solastalji, ele alınmadığı takdirde ilgisizliğe ve güçsüzlüğe yol açarak bireylerin iklim eylemine katılmasını engelleyebilir” (s. 284).

Flight Behaviour, solastaljinin hem bir yansıması hem de ona karşı bir yanıt olarak işlev görerek, iklim istikrarsızlığı içinde yaşamının psikolojik karmaşıklıklarını gözler önüne sermektedir. Romanın sonu, solastaljiye kesin bir çözüm sunmamakta; aksine onu, iklim yasının gerçekliğini yansıtan süreklilik arz eden bir mücadele olarak sunmaktadır. Dellarobia’nın eski hayatını geride bırakma kararı, özgürlüğünü kazanma çabası olarak değerlendirilebilir; ancak daha geniş çevresel kriz çözüme kavuşturulmadan kalmakta ve solastaljik sıkıntının sürekliliğini vurgulamaktadır. Kendisinin de ifade ettiği gibi, “Geri dönüş yok. Ama belki ileriye de gidebiliriz” (Kingsolver, 2012, s. 329). Bu belirsiz çözüm, ekolojik yas ile yüzleşmenin, sıkıntıyı ortadan kaldırmakla değil; farkındalık ve eylem yoluyla bu sıkıntının üstesinden gelmeyi öğrenmekle ilgili olduğunu savunan ekopsikolojik yaklaşımlarla uyumludur (Pihkala, 2020). Kingsolver’ın tasviri, solastaljinin tam anlamıyla ortadan kalkmadığını; ancak hem bireysel hem de toplumsal düzeyde dayanıklılık ve dönüşüm için bir katalizör işlevi görebileceğini öne sürmektedir. Kişisel dönüşümü bilimsel araştırma ve toplumsal diyalogla bütünleştiren Kingsolver, solastaljiyi ele almanın hem duygusal işleme hem de somut eylem gerektirdiğini vurgulamaktadır. Romanın ekopsikolojik çıkarımları, iklim bilincinin duygusal dayanıklılıkla bütünleşmesi gerekliliğini ortaya koyarak; çevresel

umutsuzluğun çaresizliğe yol açmaması gerektiğini, aksine yenilenmiş bir amaç duygusunu teşvik edebileceğini savunmaktadır.

5. SONUÇ

Kingsolver'ın *Flight Behaviour*, bireylerin ve toplulukların çevresel değişimin duygusal ve varoluşsal sonuçlarıyla nasıl başa çıktıklarını göstererek solastalji ve ekolojik yasin derinlemesine bir psikolojik keşfini sunmaktadır. Roman, Dellarobia'nın dönüşümü aracılığıyla, iklim sıkıntısının yalnızca teorik veya politik bir mesele olmadığını, aynı zamanda son derece kişisel ve psikolojik bir gerçeklik taşıdığını vurgulamaktadır. Dellarobia'nın doğanın kırılma noktasına dair gelişen farkındalığı ve istikrar ile kimlik kaybı arasındaki mücadelesi, iklim değişikliği ve bunun insan refahı üzerindeki etkilerine dair daha geniş toplumsal kaygıları yansıtmaktadır. Kingsolver, bu bağlamda, solastaljinin sadece bireysel bir rahatsızlık olarak değil, iklim söyleminde dikkate alınması gereken yaygın bir olgu olarak kabul edilmesinin gerekliliğine dikkat çekmektedir. *Flight Behaviour*, ekopsikolojik bir perspektifle, doğayla yeniden bağ kurmanın ve çevre bilimini anlamının, iklim değişikliğinin psikolojik etkilerini hafifletebileceği fikrini güçlendirmektedir. Kingsolver'ın, Dellarobia'nın bilimsel araştırma ile kurduğu ilişkiyi ve iklim değişikliği konusundaki bakış açısındaki dönüşümü tasvir etmesi, doğal dünya ile yeniden bağlantı kurmanın terapötik değerini vurgulayan ekopsikolojik teorilerle uyumludur (Roszak, 1992; Fisher, 2013). Pihkala'nın (2020) belirttiği gibi, "çevresel kaybın yasını tutma süreci ekolojik bağlılığın yenilenmesine yol açabilir" (s. 170) ve bu yörünge Dellarobia'nın dönüşümünde yansıtılmaktadır. Roman, solastaljinin hem zayıflatıcı bir duygusal durum hem de değişim için bir katalizör olabileceğini öne sürerek, ekolojik yas kaçınılmaz olsa da, aynı zamanda bir sorumluluk ve eylem duygusuna ilham verebileceğini göstermektedir.

Solastaljinin toplumsal boyutu, romanda önemli bir tema olarak öne çıkmaktadır, çünkü toplulukların iklim sıkıntısını inkardan aktivizme kadar farklı şekillerde nasıl deneyimlediklerini vurgulamaktadır. Dellarobia'nın yolculuğu, komşularının çoğunun iklim değişikliğini soyut veya uzak bir tehdit olarak görmesiyle belirgin bir tezat oluşturarak Nixon'ın (2011) yavaş şiddet kavramını güçlendirmektedir. İklim değişikliğinin aşamalı ve kademeli doğası, bireylerin bu krizin aciliyetini algılamasını zorlaştırmaktadır. Ancak Kingsolver, tamamen kötümser bir bakış açısı sunmak yerine, edebiyat ve hikâye anlatımının, bilimsel bilgi ile duygusal bağlılık arasındaki boşluğu doldurmada kritik bir rol oynadığını öne sürmektedir. Bu bağlamda, Kingsolver, bilimsel farkındalık ile toplumsal eylem arasındaki bağlantıyı güçlendirerek, toplulukların çevresel değişimlere nasıl daha etkin tepki verebileceğini tartışmaktadır. Goodbody ve Johns-Putra'nın (2019) belirttiği gibi, "iklim kurgu yalnızca çevresel kaygıları yansıtmakla kalmaz; bunları aktif bir şekilde şekillendirerek okuyucuları iklim değişikliğiyle kendi ilişkilerini sorgulamaya teşvik eder" (s. 194). Kingsolver'ın romanı, iklim değişikliğini soyut bir küresel sorundan ziyade son derece kişisel bir kriz olarak sunarak bu çabaya katkıda bulunmakta ve ekolojik kaybın duygusal yükünü okuyucular için hissedilebilir ve ilişkilendirilebilir hale getirmektedir.

Flight Behavior solastalji ya da ekolojik yasa net bir çözüm sunmamakta, bunun yerine bunları bireylerin ve toplulukların sürekli olarak yüzleşmesi gereken süregelen mücadeleler olarak resmetmektedir. Kingsolver, solastaljinin hiçbir zaman tam olarak ortadan kalkmasa da, dayanıklılık, adaptasyon ve yenilenmiş ekolojik katılıma aktarılabilirliğini öne sürmektedir. Kişisel dönüşümü, bilimsel söylemi ve toplumsal mücadeleleri iç içe geçiren *Flight Behavior*, insanların iklim değişikliğinin psikolojik zemininde nasıl yol aldığını dair derin bir ekopsikolojik inceleme sunmaktadır. İklim krizi yoğunlaştıkça, *Flight Behavior* gibi edebi eserler iklim değişikliğinin duygusal boyutlarını anlamak için temel araçlar olarak hizmet etmeye devam edecektir. Kingsolver'ın da ortaya koyduğu gibi kurgu, ekolojik yasin işlenmesi, iklim bilincinin geliştirilmesi ve duygusal dayanıklılığın teşvik edilmesi için eşsiz bir alan sağlamaktadır. Roman, okuyucuları çevreyle olan kendi ilişkileriyle yüzleşmeye zorlayarak, solastalji ve ekolojik yasin yalnızca kurgusal temalar değil, hem kişisel düşünme hem de toplumsal eylem gerektiren gerçek dünya deneyimleri olduğunu anlamaya sevk etmektedir.

KAYNAKÇA

- Adger, W. N. (2016). Place, well-being, and fairness shape climate action. *Nature Climate Change*, 6(2), 1052–1054. <https://doi.org/10.1038/nclimate3138>
- Albrecht, G. (2005). Solastalgia: A new concept in human health and identity. *Philosophy, Activism, Nature*, 3, 41–55.
- Albrecht, G. (2019). *Earth emotions: New words for a new world*. Cornell University Press.
- Bladow, K., & Ladino, J. (Eds.). (2018). *Affective ecocriticism: Emotion, embodiment, environment*. University of Nebraska Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv75d0g8>
- Buell, L. (1995). *The environmental imagination*. Harvard University Press.
- Buzzell, L., & Chalquist, C. (2009). *Ecotherapy: Healing with nature in mind*. Sierra Club Books.
- Clark, T. (2015). *Ecocriticism on the edge: The Anthropocene as a threshold concept*. Bloomsbury.
- Cunsolo, A., & Ellis, N. R. (2018). Ecological grief as a mental health response to climate change-related loss. *Nature Climate Change*, 8(4), 275–281. <https://doi.org/10.1038/s41558-018-0092-2>
- Doherty, T. J., & Clayton, S. (2011). The psychological impacts of global climate change. *American Psychologist*, 66(4), 265–276. <https://doi.org/10.1037/a0023141>
- Fisher, A. (2013). *Radical ecopsychology: Psychology in the service of life* (2nd ed.). SUNY Press.
- Garrard, G. (2012). *Ecocriticism* (2nd ed.). Routledge.
- Goodbody, A., & Johns-Putra, A. (2019). *Cli-fi: A companion*. Peter Lang.
- Ghosh, A. (2016). *The great derangement: Climate change and the unthinkable*. University of Chicago Press
- Heise, U. K. (2016). *Imagining extinction: The cultural meanings of endangered species*. University of Chicago Press.
- Higginbotham, N., Connor, L., Albrecht, G., Freeman, S., & Agho, K. (2006). Validation of an environmental distress scale. *EcoHealth*, 3(4), 245–254. <https://doi.org/10.1007/s10393-006-0069-x>
- Hulme, M. (2009). *Why we disagree about climate change: Understanding controversy, inaction and opportunity*. Cambridge University Press.
- Jasanoff, S. (2010). Science and technology studies: An overview. In R. Frodeman (Ed.), *The Oxford handbook of interdisciplinarity* (pp. 195–212). Oxford University Press.
- IPCC. (2023). *Climate change 2023: The physical science basis*. Intergovernmental Panel on Climate Change.
- Johns-Putra, A. (2016). Climate change in literature and literary studies: From cli-fi, climate change theater and ecopoetry to ecocriticism and climate change criticism. *WIREs Climate Change*, 7(2), 266–282. <https://doi.org/10.1002/wcc.385>
- Johnson, M. (2018). Gender and survival in Appalachian Cli-Fi. *Southern Literary Journal*, 50(2), 43–61.
- Jordan, M., & Hinds, J. (2016). *Ecotherapy: Theory, research, and practice*. Macmillan International Higher Education.
- Kidner, D. W. (1994). Why psychology is mute about the environmental crisis. *Environmental Ethics*, 16(4), 359–376. <https://doi.org/10.5840/enviroethics19941643>
- Kingsolver, B. (2012). *Flight behavior*. HarperCollins.
- Klein, N. (2014). *This changes everything: Capitalism vs. the climate*. Simon & Schuster.
- Koger, S. M., & Winter, D. D. (2010). *The psychology of environmental problems: Psychology for sustainability* (3rd ed.). Taylor & Francis.
- Korpela, K., Pasanen, T., Repo, V., & Hartig, T. (2018). Staying in touch with nature and well-being in urban areas: A review of green space interventions and their effects. *Environmental Research*, 160, 469–480. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2017.11.028>
- Leiserowitz, A., & Smith, N. (2017). *The psychology of climate change communication: Engaging the public*. Yale Project on Climate Change Communication.
- Lertzman, R. (2015). *Environmental melancholia: Psychoanalytic dimensions of engagement*. Routledge.
- Marshall, R. (2015). Socioeconomic inequalities in climate fiction: The case of Barbara Kingsolver's *Flight Behavior*. *Critical Ecologies*, 4(2), 61–79.
- McCright, A. M., & Dunlap, R. E. (2011). The politicization of climate change and polarization in the American public's views of global warming, 2001–2010. *The Sociological Quarterly*, 52(2), 155–194. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2011.01198.x>
- Nixon, R. (2011). *Slow violence and the environmentalism of the poor*. Harvard University Press.
- Norgaard, K. M. (2011). *Living in denial: Climate change, emotions, and everyday life*. MIT Press.
- Orr, D. (2014). Rethinking education and science in the face of climate crisis. *Sustainability*, 6(5), 2518–2529. <https://doi.org/10.3390/su6052518>
- Oreskes, N., & Conway, E. M. (2010). *Merchants of doubt: How a handful of scientists obscured the truth on issues from tobacco smoke to global warming*. Bloomsbury Press.
- Pihkala, P. (2020). Anxiety and the ecological crisis: An analysis of eco-anxiety and climate anxiety. *Sustainability*, 12(19), 7836. <https://doi.org/10.3390/su12197836>

- Ray, S. J. (2020). *A field guide to climate anxiety: How to keep your cool on a warming planet*. University of California Press.
- Roszak, T. (1992). *The voice of the earth: An exploration of ecopsychology*. Simon & Schuster.
- Schneider-Mayerson, M. (2020). "Just as in the book"? The influence of literature on readers' awareness of climate injustice and perception of climate migrants. *ISLE: Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, 27(2), 337–364. <https://doi.org/10.1093/isle/isaa020>
- Schneider-Mayerson, M. (2021). *Climate fiction and cultural analysis: A new perspective on life in the Anthropocene*. Routledge.
- Trexler, A. (2015). *Anthropocene fictions: The novel in a time of climate change*. University of Virginia Press.
- Trexler, A., & Johns-Putra, A. (2011). Climate change in literature and literary criticism. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 2(2), 185–200. <https://doi.org/10.1002/wcc.105>

ÇALIŞMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada “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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1.yazarın araştırmaya katkı oranı %100’dür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 15.01.2025
Kabul Tarihi : 03.04.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1621042>

YAPAY ZEKA TABANLI CHATGPT'YE DAYALI ETKİNLİKLERİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİN METİN YAZMA, ELEŞTİREL VE YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ*

Maide DAL¹, Muhammed TUNAGÜR²

ÖZ

Bu araştırmanın amacı yapay zekâ tabanlı ChatGPT'ye dayalı oluşturulan etkinliklerin 7.sınıf öğrencilerinin metin yazma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisini ortaya koymaktır. Araştırmada karma araştırma desenlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023- 2024 yılında Muş ilinde resmi bir ortaokulda öğrenim gören 50 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma seçkisiz örnekleme ile yürütülmüş; öğrencilerin metin yazma, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini analiz etmek için 8 haftadan oluşan bir uygulama yapılmıştır. Araştırma boyunca veriler öyküleyici metin yazma becerisi değerlendirme formu, Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistik ölçüleri, normallik dağılımı için çarpıklık ve basıklık istatistikleri, grupların ölçümleri arasındaki farkı belirlemek için bağımsız örneklem t-testi ve aynı grubun farklı ölçümlerini karşılaştırmak için bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen nicel bulgulara göre deney grubunun yaratıcı düşünme son test puanlarının kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı olarak yüksek olduğu; eleştirel düşünme son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu, benzer şekilde yazma becerisi son test ölçümlerinde de deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel bulgularına göre öğrenciler ChatGPT ile hazırlanan etkinliklerin yaratıcılıklarını artırdığını, eleştirel düşünme becerilerine katkı sağladığını ve etkinlikler sayesinde metin yazma becerilerinde belirgin bir gelişme olduğunu ifade etmişlerdir. Sonuç olarak yapay zekâ destekli ChatGPT'ye dayalı oluşturulan etkinliklerin öğrencilerin metin yazma, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, ChatGPT, metin yazma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme

* Bu çalışma Doç. Dr. Muhammed TUNAGÜR danışmanlığında hazırlanan "Yapay Zekâ Tabanlı Chatgpt'ye Dayalı Oluşturulan Etkinliklerin 7. Sınıf Öğrencilerinin Metin Yazma, Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi" başlıklı tezden üretilmiştir.

¹ Öğretmen, MEB, bayraktarmaide@mail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5801-024X>

² Doç. Dr, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, m.tunagur@alparslan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6427-6431>

Article Type : Research Article
Date Received : 15.01.2025
Date Accepted : 03.04.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1621042>

THE EFFECT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE CHATGPT-BASED ACTIVITIES ON 7TH GRADE STUDENTS' TEXT WRITING, CRITICAL AND CREATIVE THINKING SKILLS*

Maide DAL¹, Muhammed TUNAGÜR²

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the effect of activities based on artificial intelligence-based ChatGPT on 7th grade students' text writing, critical and creative thinking skills. Explanatory sequential design, one of the mixed research designs, was used in the study. The study group of the research consists of 50 seventh grade students studying in an official secondary school in Muş province in 2023-2024. The study was conducted with random sampling; an application consisting of 8 weeks was carried out to analyse students' text writing, critical thinking and creative thinking skills. Throughout the study, data were collected using the Narrative Text Writing Skill Assessment Form, Creative Thinking Disposition Scale, Critical Thinking Disposition Scale and semi-structured interview form. In the analysis of quantitative data, descriptive statistics measures, skewness and kurtosis statistics for normality distribution, independent samples t-test to determine the difference between the measurements of the groups and dependent samples t-test to compare different measurements of the same group were used. Qualitative data were analysed by content analysis method. According to the quantitative findings obtained as a result of the research, it was seen that the creative thinking post-test scores of the experimental group were significantly higher than the post-test scores of the control group; there was a significant difference in favour of the experimental group in critical thinking post-test scores, and similarly, there was a significant difference in favour of the experimental group in writing skill post-test measurements. According to the qualitative findings of the study, the students stated that the activities prepared with ChatGPT increased their creativity, contributed to their critical thinking skills and there was a significant improvement in their text writing skills thanks to the activities. As a result, it was found that the activities based on ChatGPT supported by artificial intelligence were effective in developing students' text writing, critical thinking and creative thinking skills.

Keywords: Artificial intelligence, ChatGPT, text writing, critical thinking, creative thinking

* This study was produced under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Muhammed TUNAGÜR from the dissertation entitled "The Effect of Artificial Intelligence Based Chatgpt Based Activities on 7th Grade Students' Text Writing, Critical and Creative Thinking Skills".

¹ Teacher, MEB, bayraktarmaide@mail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5801-024X>

² Assoc. Prof. Dr, Muş Alparslan University, Faculty of Education, m.tunagur@alparslan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6427-6431>

1. GİRİŞ

Yapay zekâ insanların akıl yürütme gibi zihinsel düşünme süreçlerini yapabilen çeşitli bilgi işleme kapasitelerinden oluşan zengin biçimde yapılandırılmış teknolojinin adıdır (Boden, 2018). Eğitimin her aşamasında kullanılmaya başlayan yapay zekâ öğrencilerin öğretmenlerle etkileşime girmesine olanak tanımakta, öğrenimi kişiselleştirerek öğrencinin bireysel öğrenme durumuna göre eğitim ortamı oluşturmaktadır (Gücük, 2022). Yapay zekânın öğrenciler, öğretmenler ve eğitim kurumları tarafından kullanılması, öğrenci-öğretmen iletişimini desteklemesi ve öğrenme deneyimlerine kaynak sağlaması eğitim alanındaki paydaşlara pozitif bir etki alanı sunmaktadır (Aşık vd., 2023; Chassignol vd., 2018; Komalavalli vd., 2020; Pedro vd., 2019). Bu kapsamda yapay zekâ destekli uygulamalar öğrencilerin yazılarını analiz etme ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etme gibi kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları sunarak öğrencileri ve öğretmenleri destekleyen bir zemin oluşturmaktadır (Holmes vd., 2019). Ayrıca hem örgün hem de hayat boyu öğrenmeyi destekleyerek öğrenmenin olduğu her ortamda kullanılabilen bir işleve sahiptir. Yapay zekâ öğrenme ortamlarını daha kapsayıcı, esnek, ilgi çekici ve etkileşimli hale getirmek için öğrenme bilimlerini de bir araya getirerek çalışmaktadır (Luckin ve Holmes, 2016). Yapay zekaya dayalı oluşturulan ve güncel olarak her alanda aktif olarak kullanıcılar tarafından kullanılan programlardan biri de ChatGPT'dir.

ChatGPT 2015 yılında OpenAI tarafından kurulan yapay zekâ sohbet robotudur (Viriya, 2023). ChatGPT geniş bir metin verisi koleksiyonundan oluşan bir dil modelleme programı olarak veri tabanında belgeleri, makaleleri ve birçok çevrimiçi içeriği barındırmaktadır (Gill ve Kaur, 2023). Metin oluşturabilme, metinleri analiz etme, çeşitli dillerde insanlarla konuşabilme (Zileli, 2023) ve kullanıcıların sorularına göre tutarlı ve bilgilendirici cevaplar verme kapasitesine sahiptir (Lo, 2023). ChatGPT; sohbet günlükleri, forumlar ve sosyal medya gönderileri dâhil olmak üzere geniş bir konuşma yelpazesi üzerine tasarlanmıştır. Geleneksel yapay zekâ modelleri ile karşılaştırıldığında ChatGPT yeni fikirler ve içerikler üretmek ve bunları gerçek zamanlı konuşmalarda ifade edebilmek için geliştirilmiştir. ChatGPT'nin önemli özelliklerinden biri konuşma boyunca tutarlı bir kişiliğe sahip olarak süreç boyunca tarzını koruyabilmesidir. Bu durum onun ilgisiz yanıtlar vermek yerine daha gerçekçi diyaloglara girmesine sağlamaktadır (Qadir, 2023). ChatGPT'nin diğer önemli özelliklerinden biri de doğal dilde içerik üretebilmesidir. Bu amaçla ChatGPT makale, şiir, açıklama yazıları gibi metne dayalı ürünler çıkarmak için kullanılmaktadır (Alto, 2023).

ChatGPT'nin eğitimde alanında; öğrenmeyi kişiselleştirme, işbirliği fırsatları sunabilme, eğitimdeki iş yükünü azaltma açısından öğretmenlere ve öğrencilere fayda sağlamaktadır (Kutlucan ve Seferoğlu, 2024). Nitekim eğitimin sürekli kendini yenileyen ortamında yapay zekânın özellikle ChatGPT'nin ortaya çıkışı eğitimde birçok değişimin kapısını aralamıştır. ChatGPT'nin metin oluşturabilme yeteneği eğitimde kişiselleştirilmiş öğrenim fırsatları yaratmakta; otomatik değerlendirmeden notlandırmaya kadar birçok imkâna olanak tanımaktadır. ChatGPT, e-öğrenme platformlarına uyum sağlamayı kolaylaştırmakta, etkileşimli öğrenimi desteklemekte ve doğal dil işleme ile duygu analizi becerileri sayesinde öğrenci deneyimlerine ilişkin dönüt sağlayabilmektedir (Salloum vd., 2024). Sözelimi yapay zekâ, öğrencileri desteklediği gibi eğitim veren kurumlara ve öğretmenlere de program oluşturma, sınav yürütme gibi katkılar da sunmaktadır (Holmes vd., 2019). Bazı ülkeler ve kuruluşlar, bilişsel yeterlilik, problem çözme ve yaratıcı düşünme dâhil olmak üzere öğrencilerin gelecekteki kariyerleri için gerekli olacak temel yeterliliklere sahip yapay zekâ yeteneklerini geliştirmek amacıyla yapay zekâ eğitimini teşvik etmek için önemli politikalar ortaya koymuşlardır (Huang, 2021). Çünkü dijital teknoloji, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynar ve bu da öğrencilerin sorunları etkili ve orijinal fikirlerle çözmelerine yardımcı olur (Hu vd., 2022).

21. yüzyılın temel okuryazarlıklarından biri olan yaratıcı düşünme, öğrencilerin gelecekteki dijital yaşamın ortaya çıkardığı zorluklarla yüzleşmede ve ihtiyaçlarını karşılamada yetkin olmalarına yardımcı olabilir (Albar ve Southcott, 2021). İnsanların kendi çabalarına dayanarak meydana gelen ve üretilen her şeyin kaynağı olan yaratıcılık aynı zamanda toplumsal olarak gelişim gösterebilmenin ve keşfin itici gücüdür. Yaratıcılık uyum sağlamamıza, problemleri çözmemize ve yeni bilgiler edinmemize katkıda bulunur. Yaratıcılık, sosyokültürel olarak uygun bilgiye sahip sosyal bir grup tarafından yeni ve aynı zamanda uygun, işe yarar ve değerli bir ürünün üretilmesi; bireyci bakış açısına göre ise dünyada ifade edilebilen yeni bir zihinsel kombinasyon olarak tanımlanabilmektedir (Sawyer ve Henriksen, 2024). Yaratıcı bireylerin evrensel özellikleri bazı bilişsel yetenekler içerir. Yaratıcı kişiler keskin gözlem yeteneğine sahiptir, sorunlara farklı yöntemlerle çözüm getirir, yeni bilgiler edinme amacıyla yüksek bir çalışma performansı gösterir, keskin bir hafızaya sahiptirler ve birçok fikri akıllarında tutabilirler, sezgilerine güvenirlir, zengin bir iç dünyaları vardır (Mynbayeva vd., 2016). Yaratıcılık, gerekli sanatsal ve entelektüel hayal gücüne sahip olmak ve bunu gösterebilmektir. Zihin kaliteli bir düşünceyle meşgul olduğunda üretim yapar, ortaya çıkan fikirleri analiz eder ve bu fikirleri değerlendirir. Dolayısıyla yaratıcı düşünme becerisine sahip bir birey eleştirel düşünme becerisine de sahiptir (Paul ve Elder, 2004).

Eleştirel düşünme olgu, düşünce ya da durumların sadece olumsuz tarafının görülmesi, yanlışların ifade edilmesi anlamına gelmemektedir. Eleştirel düşünme olay ya da olguların olumlu ve olumsuz taraflarını görebilme

becerisidir (Yeşilyurt, 2021). Başka bir deyişle eleştirel düşünme bir yargılama sürecidir. Amacı, belirli bir bağlamda uygun kavramsallaştırma yöntemleri kullanarak ve uygun kriterlere göre değerlendirerek neye inanılacağına karar vermektir (Facione ve Facione, 2008). Bir öğrencinin öğrenmesi gereken en önemli becerilerden biri bir konu hakkında eleştirel düşünebilme ve iyi yapılandırılmış argümanlar ortaya koyabilme becerisidir. Analitik düşünme ve eleştirel düşünme becerileri eğitimin her aşamasında öğrencilerin kullanması gereken becerilerdir (Judge vd., 2009). Eleştirel düşünen kişiler kendi düşüncelerini analiz edebilme becerisine sahiptir ve uygunsuz olan standartları değiştirerek yerine yenisini koyabilmektedir. Bu kişiler düşüncelerini bilinçli olarak irdeleyebilmekte ve kendilerini disiplinsizlikten, dayanaksız görüşlerden kurtarabilmektedir. Düşüncelerini açıklamak ve değerlendirmek için yeni araçlar geliştirebilmektedir. Ayrıca kendilerini yöneten düşünceleri nasıl yöneteceklerini de bilmektedir (Paul ve Elder, 2013). Hem eleştirel düşünme hem de yaratıcı düşünme günümüz birey profilinden beklenen becerilerden sadece birkaçıdır. Bu becerilerin eğitim alanında öğrencilere temel dil becerileri ekseninde kazandırılması oldukça önem taşımaktadır. Nitelikli olarak kazandırılması hedeflenen becerilerden biri de üretici dil becerilerinden biri olan yazma becerisidir.

Yazma salt semboller kâğıda aktarma eylemi değil zihinsel ve duyuşsal örüntülerden sürece ve ürüne odaklı bir bağlam oluşturma becerisidir. Yazma doğasında bilişsel ve üstbilişsel süreçlerin işe koşulmasını barındıran bir yapıya sahiptir (Tunagür ve Turan, 2021). Yazma becerisi; fikirleri keşfetmeye, organize etmeye ve değerlendirmeye imkân tanır. Böylece bireylerin kendini geliştirmelerine de fırsat sunar (Harris ve Graham, 2016). Karadağ ve Maden'e (2014) göre yazmak, bir üretim eylemidir. Bu eylem, belirli bir anlamın karşı tarafa aktarılması amacıyla yazının bir yöntem olarak seçilmesiyle gerçekleşir. Öyküleyici metinler; anlatıcının belirli bir bakış açısıyla olayları, kahramanları, mekânı ve zamanı bir araya getirerek kurguladığı, birbiriyle bağlantılı olaylar dizisinden oluşan metinlerdir (Günay, 2003). Öyküleyici anlatım aracılığı ile okura aktarılacak istenen konu olaylar vasıtası ile aktarılmaktadır. Bu yöntem sayesinde okurun hayatının belli kesiminden yer alan olaylar gösterilmektedir. Bu açıdan öyküleyici anlatım yaşamın içinden olaylar ortaya koymaktadır. Diğer taraftan öyküleyici anlatım öğrencilerin dili etkili kullanmasına ve kelime dağarcığını geliştirmesine de katkı sağlamaktadır (Akyol, 2008). Öğrencilerin eğitime başladığı ilk dönemlerde ilgilerini en çok çeken metin türü öyküleyici metin türleridir. Bunun sebebi ise bu metin türlerindeki karakterlerin gerçek hayattaki karakterlere benzemesi ve öğrencilerin kendilerini bu kahramanlar ile özdeşleştirmesidir (Gürler ve Yaylacık, 2015). Ayrıca hikâye edici metinler bireye problem çözme, analiz etme, gruplandırma gibi beceriler kazandırmaktadır (Temizyürek ve Delican, 2016).

Metin üretiminin duyuşsal ve bilişsel boyutunu ihmal etmeyen bir yaklaşım esas alınarak yazma ortamlarının oluşturulması ve bu sürecin sistemli olarak yürütülmesi ancak zihinsel becerilerin aktif kılınması ile gerçekleştirilebilir (Tunagür ve Turan, 2021). Nitekim yazma uygulamalarında öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yetilerinin göz ardı edilmesi öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinin önünde bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Dahası yazma becerisini geliştirmeye yönelik içerikler oluşturulsa da bu becerinin yeterince gelişmediği görülmektedir (Arı, 2010; Coşkun, 2005; İpek Eğilmez ve Berber, 2017; Kaynaş ve Anılan, 2015; Müldür, 2017; Önal ve Maden, 2020; Sallabaş, 2007; Uğur, 2017; Uygun, 2012). Alan yazındaki bu bilgilerden hareketle ChatGPT'ye dayalı oluşturulan etkinliklerin öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Özellikle her disiplini doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen bu sistemle birlikte birçok alanda yapılan bilimsel çalışmaların sayısı çoğalmıştır. Arslan (2020) eğitimde yapay zekâ kullanımı ve uygulamalarının ne gibi faydalar sağlayabileceği ve eğitimin gelişmesinde nasıl bir rol oynayabileceğini, Aşık vd. (2023) yapay zekânın öğrenci, öğretmen ve öğrenme ortamlarındaki durumunu, Aydın (2023) yapay zekâ destekli oluşturulan EBA sisteminin öğrenci başarısına olan etkisini, Onat (2022) ortaöğretim öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlık becerilerini, İşler ve Kılıç (2021) ile Uzun ve Tümtürk (2021) yapay zekânın eğitim alanında kullanımını, Coşkun ve Gülleroğlu (2021) yapay zekânın tarihsel gelişimini, Çetin ve Aktaş (2021) yapay zekânın eğitimde kullanımına ilişkin gelecek senaryolarını, Nguyen-Minh (2024) ChatGPT'nin yazma becerilerine ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Bu çalışmaların sonuçlarından hareketle gelecekte yaygın etkisinin daha çok olacağı düşünülen ve tüm eğitim paydaşlarını doğrudan ilgilendiren yapay zekâ uygulamalarının farklı durum ve değişkenlerle tespit edilmesinin literatür için bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada yapay zekâ tabanlı ChatGPT'ye dayalı oluşturulan etkinliklerin 7.sınıf öğrencilerinin metin yazma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubunun “öyküleyici metin yazma becerileri”, “eleştirel düşünme eğilimleri” ve “yaratıcı düşünme eğilimleri” ön test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunun “öyküleyici metin yazma becerileri”, “eleştirel düşünme eğilimleri” ve “yaratıcı düşünme eğilimleri” son test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubunun “öyküleyici metin yazma becerileri”, “eleştirel düşünme eğilimleri” ve “yaratıcı düşünme eğilimleri” ön test ve son test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Deney grubunun “öyküleyici metin yazma becerileri”, “eleştirel düşünme eğilimleri” ve “yaratıcı düşünme eğilimleri” ön test ve son test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Yapay zekâ tabanlı ChatGPT'ye dayalı oluşturulan etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin müdahale programına ve etkinliklere yönelik görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Karma yöntem, nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte kullanılarak elde edilen verilerin bütünleştirilmesidir. Bu yöntem araştırmacılara daha detaylı, bütüncül ve kapsamlı bir paradigma sunar. Bu nedenle araştırma sorusuna daha derinleştirici bir cevap bulmak ve araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla tercih edilmektedir. Bu çalışmada karma araştırma desenlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Bu desen araştırmanın ilk basamağında nicel verilerin elde edildiği, ikinci aşamada nitel verilerin toplanarak bütünleştirildiği süreçten oluşmaktadır. Açıklayıcı ardışık desende elde edilen nicel veriler analiz edilir ve çözümlenir. Daha sonra nitel veriler toplanarak analiz edilir. Elde edilen nitel veriler nicel verileri desteklemek amacıyla bütünleştirilerek raporlanır. Nitekim bu desen araştırmacıya detaylı, derinlemesine ve bütüncül olarak bir sürecin tüm aşamalarını resmeder (Creswell, 2013).

Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test kullanılan kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu araştırma modelinde hazırlanan uygulamanın etkilerini test etmek amacıyla deney ve kontrol grupları oluşturulur. Bu desende deney ve kontrol gruplarının seçimi yansız atama ile gerçekleştirilir. Deney grubunda hazırlanan müdahale programı uygulanırken kontrol grubuna müfredata dayalı öğretim yapılır. Her iki gruba da uygulamadan önce ve sonra (ön test-son test) testler uygulanır ve deney grubundaki uygulamanın etkisi tespit edilir (Karasar, 2005). Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir durum karşısında var olan bir olguyu rasyonel bağlamda incelemeyi esas alan ve birden fazla veri kaynağına ihtiyaç duyulduğunda tercih edilen bir araştırma türüdür (Yin, 2009).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada uygulama okulu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem grupların ve kişilerin eşit seçilme olanağı sunduğu bir yöntemdir. Evrende genellemelere ulaştıracak örneklem seçimlerinin yapılması bu yöntemin özelliklerinden biridir (Büyüköztürk vd., 2022). Bu doğrultuda basit seçkisiz örnekleme yöntemi esas alınarak çalışma grupları oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Muş il merkezinde yer alan bir devlet okulunun 7. sınıfında öğrenim görmekte olan 50 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bir şubenin deney bir şubenin kontrol grubu olarak belirlendiği araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Deniz ve Demir (2024) tarafından geliştirilen Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği, Yıldırım Döner ve Demir (2022) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Akbaba (2020) tarafından geliştirilen Öyküleyici Metin Yazma Becerisi Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Yaratıcı düşünme eğilimi ölçeği toplamda 12 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin Cronbach's alpha katsayısı 0.80, ölçeğin kararlılık katsayısı 0.71 olarak belirlenmiş olup, bu da ölçeğin kararlı ve tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği toplamda 21 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipinde oluşturulmuştur. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri 0.87 yapı güvenirliği 0.93 olarak hesaplanmıştır, bu da ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Öyküleyici metin değerlendirme formu “Biçim, Dil ve Anlatım, Öyküleyici Metin Unsurları” olmak üzere 3 boyuttan meydana gelmektedir. 26 maddeden meydana gelen dereceli puanlama anahtarının Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda ise veriler araştırmacı tarafından geliştirilen 7 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Veri analizinde, betimsel istatistik ölçümleri, normallik dağılımı için çarpıklık ve basıklık istatistikleri, grupların ölçümleri arasındaki farkı belirlemek için bağımsız örneklem t-testi ve aynı grubun farklı ölçümlerini karşılaştırmak için bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Uygulama sürecinde görüşme formlarından elde edilen veriler nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi insanın doğasını ve davranışlarını belirlemek amacıyla doğrudan olmayan farklı yollarla ile çalışmaya olanak tanır. Sosyal bilimlerde oldukça sık kullanılan bu teknik belirli kurallara bağlı kodlamalar ile içerik ve kategorilerin özetlenmesine imkân sağlar. Araştırmacı kelimeler arası ilişkileri belirler ve analiz eder. Bu analiz sonucu metinlere dair çıkarımlarda bulunabilir (Büyüköztürk vd., 2022). Ayrıca etki büyüklüğünün kategorize edilecek

yorumlanmasında Cohen'in (1988) önerdiği sınıflandırmadan yararlanılmıştır. Buna göre Cohen'in d değeri 0.2 küçük etki, 0.5 orta düzey etki, 0.8 büyük etki olarak kabul edilmektedir (Cohen, 1988).

2.5. Araştırma Süreci

ChatGPT'ye dayalı olarak oluşturulan etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin metin yazma, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini ölçmeyi amaçlayan bu çalışma, ders programını aksatmamak amacıyla haftada bir gün 40'ar dakikadan oluşmak üzere iki ders saatinde okulda bulunan bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere ChatGPT'yi bir destek aracı olarak kullanmalarına ilişkin örnekler üzerinden bir uyum eğitimi verilmiştir.

Etkinliklerde öğrencilere öykü yazmaları için konu tercihi sunulmuştur. Araştırmada ChatGPT sanal bir asistan işlevinde kullanılarak içeriğe uygun komutlar oluşturulmuştur. Yazma görevinin altına ChatGPT'yi asistan olarak nasıl kullanacaklarına ve nasıl uygun komutlar verileceğine ilişkin bir yönerge hazırlanmıştır. Yazılan öykünün nasıl şekillendireceğine dair öğrencilerin ChatGPT'ye sorabilecekleri örnek sorular eklenmiştir. Bu sorular "Giriş kısmı için nasıl bir başlangıç yapmalıyım?", "Konu ve içerikle ilgili dikkat çekici örnekler verir misin?", "Metnin içeriğini nasıl şekillendirebilirim?", "Öykünün sonuç kısmı için etkileyici bir kapanış önerir misin?" gibi sorular ile öğrencilerin metin oluşturma süreçlerine ilişkin soru örnekleri verilmiştir. Öğrenciler etkinlikler aracılığıyla bu formatta öykülerini yazarak süreci tamamlamışlardır. Daha sonra öğrencilerden ChatGPT ile yazma deneyimleriyle ilgili görüşler alınmıştır. Böylece sanal asistan olarak kullanılan programın öğrencilerin metin yazma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini ne düzeyde etkilediği test edilmiş ve uygulama sürecine ilişkin düşünceleri alınmıştır.

Karma yöntem ile modellenen araştırmada ilk olarak nicel veriler (ön test- son test) daha sonra da nicel verileri desteklemek amacıyla nitel veriler (yarı yapılandırılmış görüşme formu) toplanmıştır. Elde edilen bulgular (nicel-nitel) bütünleştirilerek yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Nicel Bulgular

Araştırma kapsamında toplanan verilen normal dağılıma sahip olduğu belirlendikten sonra, ilk olarak grupların deneysel işlem öncesi puanlarının farklılığının belirlenmesi amacıyla ön test ölçümleri karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	P	d
Yaratıcı düşünme	Deney	25	3.13	0.43	48	1.49	.144	--
	Kontrol	25	3.32	0.45				
Eleştirel düşünme	Deney	25	3.19	0.42	48	1.13	.262	--
	Kontrol	25	3.34	0.54				
Yazma becerisi	Deney	25	0.91	0.17	48	0.26	.796	--
	Kontrol	25	0.92	0.20				

Tablo 1 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundan elde edilen ön test ölçümlerin istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre deneysel işlem öncesi kontrol ve deney gruplarının yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve yazma becerilerinin benzer düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Grupların ön test ölçümleri incelendikten sonra son test ölçümleri arasındaki farklılık incelenmiş ve elde edilen bulgular tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Deney ve kontrol grubunun son test ölçümlerinin karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	d
Yaratıcı düşünme	Deney	25	3.70	0.37	48	2.41	.020	0.68
	Kontrol	25	3.41	0.48				
Eleştirel Düşünme	Deney	25	3.51	0.38	48	2.10	.041	0.59
	Kontrol	25	3.17	0.73				
Yazma becerisi	Deney	25	1.21	0.21	48	4.72	.000	1.34
	Kontrol	25	0.93	0.22				

Tablo 2 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun tüm değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubunda uygulanan etkinliklere dayalı eğitimin tüm değişkenler üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Yaratıcı düşünme becerilerinin son test ölçümleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu gözlemlenmiştir ($t_{48} = 2.41$; $p < .05$; $d = 0.68$). Ortalamalar incelendiğinde deney grubunun son test puanlarının kontrol grubunun son test puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bulunan farklılığın pratik anlamlılığı için etki büyüklüğü hesaplanmış (Cohen, 1988) ve verilen eğitimin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede orta düzeyde etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme becerilerinin son test ölçümleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($t_{48} = 2.10$; $p < .05$; $d = 0.59$). Ortalamalar incelendiğinde deney grubunun son test puanlarının kontrol grubunun son test puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bulunan farklılığın pratik anlamlılığı için etki büyüklüğü hesaplanmış (Cohen, 1988) ve verilen eğitimin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yazma becerilerinin son test ölçümleri incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($t_{48} = 4.72$; $p < .05$; $d = 1.34$). Ortalamalar incelendiğinde deney grubunun son test puanlarının kontrol grubunun son test puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bulunan farklılığın pratik anlamlılığı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve verilen eğitimin yazma becerileri üzerinde büyük düzeyde etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunun son test ölçümleri incelendikten sonra her bir grubun zaman içinde kendi içindeki değişim düzeyleri incelenmiştir. İlk olarak kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerinin karşılaştırılması yapılmış ve elde edilen bulgular tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerinin karşılaştırılması

Değişken	Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	d
Yaratıcı düşünme	Ön test	25	3.32	0.45	24	0.55	.585	--
	Son test	25	3.41	0.48				
Eleştirel Düşünme	Ön test	25	3.34	0.54	24	1.05	.306	--
	Son test	25	3.17	0.73				
Yazma becerisi	Ön test	25	0.92	0.20	24	0.13	.895	--
	Son test	25	0.93	0.22				

Tablo 3 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ölçümlerinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre kontrol grubunun deneysel işlem süreci boyunca yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve yazma becerilerinin aynı düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Kontrol grubunun ön test ile son test ölçümleri karşılaştırıldıktan sonra, deney grubunun ön test, son test ölçümleri karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Deney grubunun ön test ve son test ölçümlerinin karşılaştırılması

Değişken	Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	d
Yaratıcı düşünme	Ön test	25	3.13	0.43	24	4.71	.000	0.94
	Son test	25	3.70	0.37				
Eleştirel Düşünme	Ön test	25	3.19	0.42	24	2.65	.014	0.53
	Son test	25	3.51	0.38				
Yazma becerisi	Ön test	25	0.91	0.17	24	9.03	.000	1.81
	Son test	25	1.21	0.21				

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubunun ön test ve son test ölçümlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($p < .05$). Buna göre deney grubuna uygulanan etkinliklere dayalı deneysel işlemin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve anlamlı bulunan farklılığın pratikte büyük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Benzer şekilde uygulanan deneysel işlemin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve anlamlı bulunan farklılığın pratikte orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Son olarak uygulanan deneysel işlemin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve anlamlı bulunan farklılığın pratikte büyük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada, öğrencilerin ChatGPT tabanlı etkinliklerin Türkçe derslerinde metin yazma, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme süreçlerine ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak incelenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar tematik analiz ve kodlama yöntemiyle değerlendirilmiş ve bulgular tablolar halinde verilmiştir.

3.1. Nitel Bulgular

Araştırma sürecinde deney grubuna uygulanan etkinliklere yönelik öğrencilerden alınan görüşler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğrencilerin Bilişsel Gelişime İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Görüşmelerden alınan ifadeler
Bilişsel ve Duyuşsal Gelişim	Kişisel Beceri Gelişimi	Hayal Gücü	* Hayal gücümü geliştirdi ve sorunlara çözüm odaklı bakmaya başladım. (K1) * Hayal gücümü geliştirerek yazdıkça yazma isteği getiriyor. (K5) * Hayal gücümüzü geliştirir ve bunun gibi etkinliklerde daha çok verim alırız. (K7)
		Yazmaya yönelik tutum	* Okumamı, daha çok yazmamı etkiledi. (K2) * Düşünme becerilerimi arttırdı metin yazma ve anlamamı sağladı. (K3) *Kendimi metin yazmaktan çekinmez hale getirdim(K7).
	Sosyal Etkileşim ve İletişim Becerileri	Sosyal İletişim	*Evet, düşünüyorum. Sorulara hızlı ve anlamlı yanıtlar vermeme sağladı. İnsanlarla konuşmam değişti. (K3) * Evet, araştırmalarım bana yardımcı oldu. Türkçe dersinde yazdığım şeyleri artık insanlardan çekinmeden paylaşabiliyorum. (K8)
		Problem çözme becerisi	*Araştırma duygum arttı, problemleri daha çabuk çözüyorum. (K8)
	Düşüme Becerileri	Eleştirel düşünme	*Bir şey sorulduğunda sorgulamam artar. Metinde karşı tarafın sorgulamasına göre yazarım. (K8) * Türkçe dersine göre bilgiye daha çabuk eriştim, araştırmayı yaşayarak ve insanların sorgulamasına göre yazdım. (K2)
		Bilişsel düşünme	*Düşünme becerilerimi geliştirdi. (K5) *Kitaptaki hikâyeleri daha kısa sürede yazabiliyorum. (K1) *Evet oldu. Ders kitaplarında işlediğimiz konunun ana düşüncesini daha çabuk bulabiliyorum. (K6)
Öğrenme Deneyimleri	Öğrenme Süreci ve Etkinlikler	Öğrenme Desteği	* ChatGPT'den yardım almak hoşuma gitti. (K1) * Başta aklıma hiçbir şey gelmiyordu ama ilerleyen süreçlerde geldi. (K1)
		Etkinlikler	*Dersteeki etkinlikler diğer derslerdekine benzemiyordu eğlenceliydi. (K2)
Uygulamaya ilişkin öneriler	Uygulamayı Güncelleme	ChatGPT	*Yapay zekâ yazarak değil de konuşarak olsaydı. (K1) *ChatGPT'ye oyun eklemek isterdim. (K2) *ChatGPT'nin bize fotoğraf ve video açma özelliğini katarım. (K4) *Öğrencilere iki farklı konu verirdim. Bir konuyu kendisi yazacak diğer konuda ChatGPT'den yardım alacak. (K5)

Öğrencilerin bilişsel gelişime ilişkin görüşlerinin yer aldığı temada kodlar; hayal gücünün gelişimi (n=7), okuma ve yazma isteği artışı ve metin yazma becerisinin gelişimi (n=6), sosyal iletişim (n=8), sosyal iletişim (n=4),

araştırma ve problem çözme becerisi (n=4), eleştirel düşünme (n=1), zihinsel düşünme (n=2), Türkçe ders kitabına yönelik gelişim (n=3) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların tamamı ChatGPT'ye dayalı olarak oluşturulan etkinliklerin hayal gücüne katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Hayal gücünün gelişimi (n=7) koduna verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin hayal güçlerinin geliştiği ve bu durumun sorunlara çözüm odaklı bakmalarına, yazma ve anlama becerilerine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Örneğin bir öğrenci "Hayal gücümü geliştirdi ve sorunlara çözüm odaklı bakmaya başladım." ifadesi ile bu durumu somutlaştırmıştır. Okuma ve yazma isteği artışı (n=6) koduna ilişkin görüşlere göre okuma ve yazma istediğinde artış tespit edilmiştir. "Okumamı, daha çok yazmamı etkiledi ve kendimi metin yazmaktan çekinmez hale getirdim." ifadesi öğrencilerin yazma konusundaki özgüvenlerinin ve motivasyonlarının arttığını ortaya koymaktadır. Sosyal iletişim (n=4) koduna ait cevaplarda öğrenciler Türkçe dersinde iletişim becerilerinde ilerleme kaydettiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, "Türkçe dersinde yazdığım şeyleri artık insanlardan çekinmeden paylaşabiliyorum." ifadesi öğrencilerin sosyal etkileşimlerinde özgüven kazandıklarını ortaya koymaktadır. Problem çözme becerisi (n=7) koduna verilen cevaplarda öğrenciler, problem çözme ve araştırma yapma becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Bir öğrenci "Araştırma duygum arttı, problemleri daha çabuk çözüyorum." diyerek bu becerisinin arttığını ifade etmiştir.

Eleştirel düşünme (n=1) kodunda öğrenciler, eleştirel düşünme becerisinin gelişimine vurgu yapmış ve bunu Türkçe dersi içerikleriyle ilişkilendirmiştir. "Türkçe dersine göre bilgiye daha çabuk eriştim, araştırmayı yaşayarak ve insanların sorgulamasına göre yazdım." ifadesi eleştirel düşünme süreçlerinin ders bağlamında geliştiğini göstermektedir. Zihinsel düşünme (n=2) koduna ilişkin cevaplarda öğrencilerin düşünme becerilerinin genel olarak arttığı tespit edilmiştir. Bu durum yapılan uygulamanın öğrencilerin daha karmaşık bilişsel süreçleri gerçekleştirme kapasitesini arttırdığını göstermektedir. Türkçe ders kitabına yönelik gelişim (n=3) koduna ilişkin görüşlerde öğrenciler Türkçe ders kitabındaki hikâyeleri daha kısa sürede yazabildiklerini belirtmiştir. "Kitaptaki hikâyeleri daha kısa sürede yazabiliyorum." ifadesi yazma hızında etkinliğinde gelişim olduğunu göstermektedir. Bu durum yapılan uygulamanın ders kitabında bulunan yazma etkinliklerini kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin öğrenme deneyimlerine ilişkin görüşlerinin yer aldığı temada etkinlikler (n=8), zorlanılan durumlar (n=7) kodu altında incelenmiştir. Etkinlikler kodunda öğrenciler süreç içinde sevdikleri etkinlikleri ve durumları ifade etmiştir. Görüşler, etkinlikleri ChatGPT'den yardım alarak yapmanın öğrenci tarafından olumlu bir deneyim görüldüğünü göstermektedir. Duyuşsal durumlara ilişkin görüşlerde öğrenciler, başlangıçta bazı metinlerle ilgili fikir üretmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Örneğin, bir öğrenci "Başta aklıma bir şey gelmiyordu ama ilerleyen süreçlerde geldi." diyerek bu durumu ifade etmiştir. Bu bulgu, öğrenme sürecinde alışma evresinin önemini ve süreç odaklı yaklaşımın önemini ortaya koymaktadır. Elde edilen bu bulgulara göre ChatGPT tabanlı etkinlikler öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme ile metin yazma becerilerini arttırmada etkili olmuştur. Öğrenciler; hayal gücü, araştırma ve problem çözme becerisi, metin yazma becerisi, sosyal iletişim ve etkileşim gibi alanlarda gelişim kaydettiklerini belirtmiştir. Ayrıca bazı açılardan zorlandıklarını ancak genel olarak bu etkinlikleri olumlu karşıladıkları görülmektedir.

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada yapay zekâya tabanlı ChatGPT'ye dayalı olarak oluşturulan etkinliklerin öğrencilerin metin yazma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi ölçülmüştür. Elde edilen veriler doğrultusunda deney ve kontrol grubuna uygulanan yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve metin yazma becerilerini ölçmeye yönelik uygulanan puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunun son test verilerine göre uygulanan etkinliklerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve metin yazma becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği, öğrencilerin en fazla yaratıcı düşünme becerisinde gelişim gösterirken sonrasında eleştirel düşünme ve metin yazma becerilerinde gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları, ChatGPT 'ye dayalı olarak oluşturulan etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve metin yazma becerilerini anlamlı bir şekilde geliştirdiğini göstermektedir. Nicel veriler, etkinliklerin öğrencilerin bahsedilen beceriler üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koyarken, nitel veriler, öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları deneyimleri ve geri bildirimlerini detaylandırmaktadır. Böylece elde edilen nitel verilerin nicel verileri desteklediği görülmektedir. Chen vd. (2020) eğitimde yapay zekânın etkilerini araştırdığı çalışmasında yapay zekânın eğitime etkilerini araştırmış ve sonuç olarak yapay zekânın öğrencilere zengin öğrenme deneyimleri kazandırdığını belirtmiştir. Huang vd. (2021) yapay zekâ kullanımının öğretmenlerin öğrenme süreçlerindeki öğretim kalitesini arttırdığı ve öğrencilerin öğrenme yöntemlerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Yapay zekânın öğretme ve öğrenme süreçlerine uygulanmasına ilişkin çalışma yürüten Cano ve Colala (2023) araştırmalarında yapay zekânın öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamada önem arz ettiği, öğrencilerin akademik başarılarını ve motivasyonlarını arttırdığı sonucuna varmıştır. Yapay zekânın öğrenme ve öğretme sürecine etkilerini araştıran Tang (2024) yapay zekâ sistemlerinin öğrenci merkezli öğrenmeyi kolaylaştırarak öğrenmeyi daha kapsamlı ve etkileşimli hale getirdiği bulgusuna erişmiştir. Benzer şekilde İşler ve Kılıç (2023), Coşkun ve Gülleroğlu (2021), Alanoğlu ve Karabatak (2020) çalışmalarında eğitimde yapay zekâ kullanımının

öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerine değinmişlerdir. Ayrıca bu çalışmalarda yapay zekâ tabanlı eğitimde öğretmenlerin rehberlik edici rolüne, veri gizliliğine ve fırsat eşitliğine de vurgu yapılmıştır.

Araştırmada yapay zekâya tabanlı ChatGPT'ye dayalı olarak oluşturulan etkinliklerin öğrencilerin metin yazma becerilerini arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin metin yazma becerilerindeki olumlu değişimler öğrencilerin etkinlikler sayesinde daha iyi ve yapılandırılmış metinler yazabildiğine işaret etmektedir. Ayrıca ChatGPT'nin öğrencilere anında geri bildirim sağlayarak ve yazma süreçlerini kolaylaştırarak öğrencilerin metin yazma becerilerine katkıda bulunduğu görülmektedir. Alan yazında araştırmanın sonuçları ile örtüşen çalışmalara rastlanılmıştır. Shidiq (2023) yapay zekâ tabanlı eğitimin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesini test ettikleri araştırmasında yapay zekânın yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu; ancak öğretmenlerin süreci kontrollü bir şekilde yönetmesi gerektiğini belirtmiştir. Mahapatra (2024) ChatGPT'nin öğrencilerin akademik yazma becerilerine etkisini ölçmeyi amaçlayan çalışmasında ChatGPT'den alınan geribildirim yazma sürecine etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler ChatGPT'nin fikirlerini daha da güçlendirmeye yardım ettiğini, ChatGPT yardımıyla daha güçlü çıkarımlarda bulunabildiklerini ve yazma içeriğini organize ederken akranları ile daha fazla iş birliği yaptıklarını belirtmiştir. Al Mahmud (2023) yapay zekanın yazmanın farklı bir duyuşsal alanı olan yazma yeterliği üzerindeki etkisini test etmiş ve yapay zekâ araçlarının yazma yeterliğini önemli ölçüde geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Gümüş ve Kocabıyık ise (2023) bireyin ve ChatGPT'nin yaratıcılığını karşılaştırdığı araştırmasında metin oluşturma süreçlerini ele almıştır. Araştırma sonucunda yapay zekânın ürettiği metinlerin bireyin ürettiği metinlerle karşılaştırılamayacağı ancak yakın zamanda yapay zekânın bu farkı kapatabileceği, yapay zekâ teknolojilerinin fikir üretmede yazara katkı sağlayabileceği, yazara farklı bakış açıları sunabileceği, oluşturulan metinlerdeki yazım hatalarını düzeltmede yardımcı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yapay zekânın insan yaratıcılığını desteklediği ifade edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar bu araştırmada ChatGPT'yi sanal asistan olarak kullanılması ile ulaşılan bulgularla örtüşmektedir. Nitekim bu araştırmada da ChatGPT'nin metin oluşturmadaki yardımcı rolünün olumlu etkisi görülmüştür. Genel olarak bahsedilen çalışmalardaki anlamlı farklılıklar yapay zekâ araçlarının yazma görevleri sırasındaki kullanımının olumlu etkilerini göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

Alan yazındaki bu sonuçların aksine Kızıldağ (2023) ChatGPT aracılığı ile yazılan masal metinlerinin geleneksel masal formundan çok uzak olduğu ve üretilen metnin kültürel yapıyı yazıya aktarmada yetersiz kaldığı bulgusuna ulaşmıştır. Nihai olarak ChatGPT'nin masal yazmada beklenen düzeyde bir başarı göstermediği sonucuna varılmıştır. Yapay zekâ araçlarının olumlu etkileri ile ilgili birçok araştırma ve rapor alan yazında yer alsa da yapay zekanın öğrenme ortamlarında kullanımına yönelik eleştiriler de yer almaktadır. Özellikle programların girilen verilere yönelik bir önyargı ile tepki verdiği ve bu nedenle bazı sonuçların gerçeği yansıtmayacak şekilde sunulduğu iddia edilmektedir (Floridi, 2019). Altıntop (2023) ChatGPT'nin metin üretme deneyimlerini incelediği araştırmasında uygulamanın reaksiyonlarına ilişkin birtakım sonuçlara ulaşmıştır. ChatGPT'nin verilen komutlarla oluşturulan metinlerde bir mantıksal örüntü kuramaması, bir cevap içerisinde birden fazla alakasız içerikler oluşturmaları, sorulan sorulara aynı düzeyde cevap oluşturmadığı, uzun cümle yapılarından oluşan sorulara tam ve net bir cevap sunmadığı ya da cevapsız bıraktığı, edebi ve estetik kaygıdan uzak insan zihninin üretebilme kapasitesinin aksine katmanlı ve birden çok bileşenden oluşan metin yapılarını oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada yapay zekâya tabanlı ChatGPT'ye dayalı olarak oluşturulan etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerini arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında araştırmanın sonuçları ile örtüşen çalışmalar bulunmaktadır. Marrone vd. (2022) yaratıcı düşünme ile yapay zekâyı inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin yapay zekâ ile yaratıcılığı nasıl algıladıklarının incelenmesini amaçlamıştır. Öğrenciler yapay zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi sosyal, duygusal ve teknolojik öğrenme faktörü bağlamında gördüklerini ifade etmiştir. Sonuç olarak elde edilen verilerde öğrenciler yapay zekânın yaratıcı düşünme becerileri üzerinde ciddi bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Oktradiksa vd. (2021) yaratıcılık becerilerini geliştirmede yapay zekâ kullanımının etkisini ortaya koymayı amaçlayan araştırmalarında yapay zekânın öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiği ve günlük yaşamda yapay zekâ kullanımına dair daha çok araştırma yapılmasının önemine vurgu yapmışlardır.

Araştırmada yapay zekâya tabanlı ChatGPT'ye dayalı olarak oluşturulan etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim eleştirel düşünme becerilerinde saptanan anlamlı iyileşmeler öğrencilerin problem çözme, analitik düşünme ve sorgulama gibi becerilerinin gelişim gösterdiğine işaret etmektedir. Araştırmanın sonuçları Guo ve Lee (2023) tarafından eleştirel düşünmeyi geliştirmek amacıyla ChatGPT' den faydalanmanın etkilerini araştıran çalışma ile benzerlik göstermektedir. Araştırmanın bulgularında öğrencilerin sorgulama becerilerinin arttığı, bilgileri analiz etmede kolaylık yaşadığı ve karmaşık konuları daha kolay kavrayabildiği tespit edilmiştir. Nguyen-Minh (2024) ChatGPT'nin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin İngilizce yazma becerilerine ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini inceleyen araştırmasında ChatGPT'nin üniversite öğrencilerinin yazma yeterliliğini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu, eleştirel düşünmenin uyarılmasında etkili olduğu ve ChatGPT'nin eğitime entegrasyonunun eğitimde etkili sonuçlar doğurabileceğini

belirtmiştir. Genel olarak çalışmalarda görülen benzer sonuçlar eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde ChatGPT'nin etkili bir rolü olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın nicel verilerini desteklemek ve açıklamak amacıyla uygulama sonunda deney gruplarının öğrencileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulguların çalışmanın nicel bulgularını desteklediği görülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen veriler, öğrencilerin etkinliklere dair olumlu geri bildirimlerini ve süreçte yaşadıkları deneyimleri ortaya koymaktadır. Görüşmeler sonucunda öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine ve metin yazma süreçlerinin farkındalıklarına dair ifadeler kullandıkları görülmüştür. Öğrenciler etkinliklerin yazma ve okuma motivasyonlarını arttırdığını, ChatGPT'nin metin yazma sürecinde kendilerine fikir edinmesine yardımcı olduğunu ve Türkçe dersi etkinliklerini daha kolay yapabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca yapılan etkinliklerin öğrencilerin Türkçe dersine ve yazma çalışmalarına olan ilgilerini ve motivasyonlarını arttırdığı, yazmaya yönelik özgüvenlerini geliştirdiği, yazma görevlerini daha kolay tamamlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerden biri yapay zekâ ile yazı yazarak değil, konuşarak etkileşim kurmayı tercih edeceğini belirtmiştir. Bu ifade, öğrencilerin daha doğal ve interaktif bir öğrenme süreci talep ettiklerini göstermektedir. Bir öğrenci "ChatGPT'ye oyun eklemek isterdim." diyerek eğitsel süreçlerde oyunlaştırmanın önemine dikkat çekmiştir. "ChatGPT'nin bize fotoğraf ve video açma özelliğini katardım." ifadesi ise görsel ve işitsel materyallerin öğrenme sürecindeki önemini vurgulamaktadır. Bu talep, öğrenme deneyimlerini daha zengin hale getirmek için teknolojik araçların çok yönlü kullanımını önermektedir. Bu bulgular, ChatGPT'ye dayalı etkinliklerin öğrenci gelişimine katkı sağladığını ve eğitimde dijital araçların kullanımının etkili sonuçlar sunduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları, yapay zekâ destekli ChatGPT'ye dayalı etkinliklerin öğrencilerin metin yazma, eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuç doğrultusunda birtakım öneriler sunulmuştur:

- Eğitimde yapay zekâ destekli araçlar teşvik edilebilir ve bu kapsamda eğitim müfredatına dâhil edilebilir. Ancak yapay zekâ teknolojilerinin eğitime entegrasyonu sırasında özenli bir yaklaşım sergilenecek pedagojik prensiplerin göz önünde bulundurulmasına dikkat edilmelidir.
- Öğrencilerin aynı seviyede eğitim görebilmeleri için fırsat eşitliği ilkesine dayanarak yapay zekâ uygulamaları erişilebilir kılınabilir.
- Yapay zekâ araçlarının farklı dersler ve beceriler ile farklı eğitim düzeyinde etkileri üzerine çalışmalar yapılabilir.
- Yapay zekâ destekli araçlar öğrencilerin derse ilgisini artırabilir ve öğrenme süreçlerine farklı bir yaklaşım getirebilir ancak her öğrencinin bu teknolojiye aynı hızda uyum sağlamayacağı göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin öğrenme hızları dikkate alınarak öğrenme süreci tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, R. S. (2020). *Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretimi yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Alanoğlu, M. & Karabatak, S. (2020). Eğitimde yapay zekâ. (Ed.), F. Yılmaz Güçlü ve M. Kaymak Naillioğlu *Eğitim araştırmaları içinde* (s.175-185). Eyuder Yayınları.
- Albar, S. B. & Southcott, J. E. (2021). Problem and project-based learning through an investigation lesson: significant gains in creative thinking behaviour within the australian foundation (preparatory) classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100853. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100853>
- Al Mahmud, F. (2023). Investigating EFL students' writing skills through artificial intelligence: wordtune application as a tool. *Journal of Language Teaching and Research*, 14(5), 1395-1404. <https://doi.org/10.17507/jilr.1405.28>
- Alto, V. (2023). *Modern generative ai with chatgpt and openai models: leverage the capabilities of openai's llm for productivity and innovation with gpt3 and gpt4*. Packt Publishing Ltd.
- Altıntop, M. (2023). Yapay zekâ/akıllı öğrenme teknolojileriyle akademik metin yazma: chatgpt örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (46), 186-211.
- Arı, G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerin değerlendirilmesi. *TUBAR*, 27, 43-75.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Aşık, F., Yıldız, A., Kılınç, S., Aytekin, N., Adalı, R., & Kurnaz, K. (2023). Yapay Zekânın Eğitime Etkileri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(98), 2100–2107. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8307107>
- Aydın, F. (2023). *Yapay zekâ tabanlı eba akademik destek sisteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Boden, M. A. (2018). *Artificial intelligence: a very short introduction*. Oxford University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: a narrative overview. *Procedia Computer Science*. 136, (s.16–24). Elsevier B.V. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233>
- Coşkun, F., & Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay zekânın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(3), 947-966. <https://doi.org/10.30964/aubfd.916220>
- Çetin, M. & Aktaş, A. (2021) Yapay zekâ ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268. <https://doi.org/10.26466/opus.911444>
- Cano, C. A. G. & A.L.C. Troya (2023). Artificial Intelligence applied to teaching and learning processes. *LatIA*, 1, 2-2. <https://doi.org/10.62486/latia20232>
- Chen, L., Chen, P. & Lin, Z. (2020) Artificial intelligence in education: a review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deniz, H. & Demir, S. (2024). Yaratıcı düşünme eğilimi ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 703-735. <https://doi.org/10.17152/gefad.1347663>
- Facione, N.C. & Facione, P.A. (2008) Critical thinking and clinical judgment. *Critical Thinking and Clinical Reasoning in the Health Sciences: A Teaching Anthology. Insight Assessment/The California Academic Press*, Millbrae, 1-13.
- Floridi, L (2019). *The logic of information: a theory of philosophy as conceptual design*. Oxford University Press.
- Gill, S.S, & Kaur, R. (2023). ChatGPT: vision and challenges. *Internet of Things and Cyber-Physical Systems*. 3, 262-71. <https://doi.org/10.1016/j.iotcps.2023.05.004>
- Guo, Y. & Lee, D. (2023). Leveraging chatgpt for enhancing critical thinking skills. *Journal of Chemical Education*, 100 (12), 4876-4883.
- Gücük, G. (2022). *Perception of English language learners and teachers towards the use of artificial intelligence in the language classroom*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Günay, D. (2003). *Metin bilgisi*. Multilingual Yayınları.

- Gümüş, Y. E., & Kocabıyık, Y. (2023). Yapay zekâ teknolojisi yaratıcı yazarlığa karşı: dijital çağda yaratıcı yazarlığın dönüşümü. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 13(4), 1178-1191. <https://doi.org/10.7456/tojdac.1323219>
- Gürler, Z. & Yaylacık, A. (2015). Bilim ve sanat merkezlerindeki beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 41, 383-398.
- Harris, K. R. & S. Graham (2016). Self-regulated strategy development in writing policy implications of an evidence-based practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 77-84. <http://dx.doi.org/10.1177/2372732215624216>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in Education: Promises and implications for teaching & learning*. The Center for Curriculum Redesign.
- Hu, X., Liu, Y. Huang, J. & Mu, S. (2022). The Effects of Different Patterns of Group Collaborative Learning on Fourth-Grade Students' Creative Thinking in a Digital Artificial Intelligence Course. *Sustainability*, 14(19), 1267. <https://doi.org/10.3390/su141912674>
- Huang, X. (2021). Aims for cultivating students' key competencies based on artificial intelligence education in China". *Educ. Inf. Technol*, 26(5), 5127–5147. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10530-2>
- İpek Eğilmez, N. ve Berber, Z.T. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri. *Anadili Eğitim Dergisi*. 5(2), 164-187. <https://doi.org/10.16916/aded.287993>
- İşler, B. & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5 (1), 1-11.
- Judge, B., P. Jones & McCreery, E. (2009). *Critical thinking skills for education students*. Learning Matters. Padstow: Learning Matters Ltd.
- Karadağ, Ö. & S. Maden (2013). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. (Ed.), A. Güzel ve H. Karatay *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde. (s. 265-306). Pegem Akademi
- Kaynaş, E. ve Anılan, H. (2015). Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-147.
- Kızıldağ, H. (2023). Yapay zekâ bir masal yaratıcısı/anlatıcısı olabilir mi?: Chatgpt masalları. *Turkish Studies – Language*, 18(3), 1759-1775. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.71763>
- Komalavalli, K., R. Hemalatha & Dhanalakshmi, S. (2020). A survey of artificial intelligence in smart phones and its applications among the students of higher education in and around chennai city. *Shanlax International Journal of Education*, 8(3), 89-95. <https://doi.org/10.34293/education.v8i3.2379>
- Kutlucan, E., & Seferoğlu, S. S. (2024). Eğitimde yapay zekâ kullanımı: chatgpt'nin kefe ve pest analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(2), 1059-1083. <https://doi.org/10.37217/tebd.1368821>
- Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13(4), 410. <https://doi.org/10.3390/educsci13040410>
- Luckin, R. & W. Holmes (2016). *Intelligence unleashed: an argument for ai in education*. Pearson Education.
- Marrone, R. & Taddeo, V. Hill, G. (2022). Creativity and artificial intelligence-A student perspective. *Journal of Intelligence*, 10(3), 65. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030065>
- Mahapatra, S. (2024). Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: a mixed methods intervention study. *Smart Learning Environments*, 11(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00295-9>
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Mynbayeva, A., Vishnevskay, A., & Sadvakassova, Z. (2016). Experimental study of developing creativity of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 407–413. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.113>
- Nguyen Minh, A. (2024). Leveraging ChatGPT for enhancing English writing skills and critical thinking in university freshmen. *Journal of Knowledge Learning and Science Technology*, 3(2), 51-62. <https://doi.org/10.60087/jklst.vol3.n2.p62>
- Oktradiksa, A., Bhakti, C. P., Kurniawan, S. J., & Rahman, F. A. (2021). Utilization artificial intelligence to improve creativity skills in society 5.0. *Journal of Physics: Conference Series*, 1760(1), 012032.
- Önal, A. ve Maden, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metinlerinde temel yapı unsurları. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 44-55.
- Qadir, J. (2023). Engineering education in the era of ChatGPT: Promise and pitfalls of generative AI for education. *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1-9). Kuwait: IEEE.
- Paul, R. & Elder, L. (2004). *Critical and creative thinking*. The Foundation for Critical Thinking.

- Paul, R. & Elder, L. (2013). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Pearson Education
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sawyer, R. K. & D. Henriksen. (2024). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford university press
- Shidiq, M. (2023). The use of artificial intelligence-based chat-gpt and its challenges for the world of education; from the viewpoint of the development of creative writing skills. *Proceeding of international conference on education, society and humanity*. 1,(1), 353-357
- Tang, K. H. D. (2024). Implications of artificial intelligence for teaching and learning. *Acta Pedagogica Asiana*, 3(2), 65-79. <https://doi.org/10.53623/apga.v3i2.404>
- Temizyürek, F. & Delican, B. (2016). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 842-856.
- Tunagür, M., & Turan, L. (2021). Üstbilişsel etkinliklerin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerine, tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkililiğinin karma yöntem araştırması ile incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 25-55. DOI: 10.33711/yyuefd.979132.
- Uğur, F. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yapısı unsurlarını belirleme düzeyler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (39), 200-222.
- Uygun, M. (2012). Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Uzun, Y. & Tümtürk, A. Y. (2021). Günümüzde ve gelecekte eğitim alanında kullanılan yapay zekâ. *1st International Conference on Applied Engineering and Natural Sciences* (s. 1-3).
- Yıldırım Döner, S., & Demir, S. (2022). Ortaokul öğrencileri için eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (54), 99-129. <https://doi.org/10.9779/pauefd.823427>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and method*. Sage.
- Zileli, E. N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde chatgpt örneği. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-51. <https://doi.org/10.47770/ukmead.1296013>

ÇALIŞMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada “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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 4.01.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 124594

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1.yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dır.

Yazar 1: Araştırmada gerçekleştirdiği görev ve sorumluluklar.

Yazar 2: Araştırmada gerçekleştirdiği görev ve sorumluluklar.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Article Type : Review Article
Date Received : 01.11.2024
Date Accepted : 14.03.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1577664>

DIGITAL GAME-BASED LEARNING FOR GRAMMAR IN EFL CONTEXTS: A SYSTEMATIC REVIEW

Hanife ÖZTÜRK-TAŞ¹, Neslihan KELEŞ², Elif AYDIN-YAZICI³

ABSTRACT

There is a need for foreign language learners to use efficient grammar learning techniques, considering the importance of grammar knowledge for learning English. Game-based language learning, particularly in grammar, has gained attention from learners, educators, practitioners, and academics due to technological advancements and its significant potential. Searching WOS, ERIC, and Scopus employing the predetermined Boolean search string, this systematic review examines the utilization of digital game-based learning in teaching and learning grammar in EFL contexts. To guarantee a systematic, transparent, and meticulous selection and analysis of pertinent literature, this study implemented the PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) framework. For this systematic review, 24 publications dating from 2010 through 2022 were analysed to highlight the foci of this field of research. In the study, Zotero was employed to eliminate duplicate articles, Rayyan facilitated the screening and selection process, and MaxQDA was used for coding the selected studies. The results indicated that quantitative methods were more commonly used than mixed and qualitative. The detailed analysis showed that the studies employed various digital game-based tools, with Kahoot! being used frequently and incorporating gamification elements, particularly feedback and competition. The analysis of cognitive, affective, and behavioural outcomes suggested that digital tools positively affect learners' achievements and performance, increase motivation and satisfaction, and significantly improve engagement in digital game-based grammar learning and teaching.

Keywords: Digital game-based learning, Gamification, Grammar, L2, Language learning.

¹ PhD Student, Ataturk University, Faculty of Education, hanifeozturk68@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8194-5441>

² PhD Student, Ataturk University, Faculty of Education, neslihankales@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7614-9317>

³ Lecturer, Trabzon University, School of Foreign Languages, elifayazici@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6634-1025>

Makalenin Türü : Derleme Makalesi
Geliş Tarihi : 01.11.2024
Kabul Tarihi : 14.03.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1577664>

YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE BAĞLAMINDA DİLBİLGİSİ İÇİN DİJİTAL OYUN TABANLI ÖĞRENME: SİSTEMATİK BİR İNCELEME

Hanife ÖZTÜRK-TAŞ¹, Neslihan KELEŞ², Elif AYDIN-YAZICI³

ÖZ

Yabancı dil öğrenenlerin, İngilizce öğreniminde dilbilgisinin önemi göz önüne alındığında etkili teknikler kullanması gerekmektedir. Özellikle dilbilgisi alanında oyun tabanlı dil öğrenimi, teknolojik gelişmeler ve potansiyeli sayesinde öğrenenlerin, eğitimcilerin, uygulayıcıların ve akademisyenlerin dikkatini çekmiştir. Bu sistematiK incelemede, belirlenen Boolean arama dizgesi kullanılarak WOS, ERIC ve Scopus'ta yapılan araştırmalar sonucunda, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler bağlamında dijital oyun tabanlı öğrenimin dilbilgisi öğretiminde ve öğreniminde kullanımı incelenmiştir. Bu çalışma, ilgili literatürün sistematiK, şeffaf ve titiz bir şekilde seçilmesi ve analiz edilmesini sağlamak üzere PRISMA 2020 (SistematiK İncelemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Unsurları) çerçevesini uygulamıştır. Bu sistematiK inceleme alanının odak noktalarını vurgulamak amacıyla 2010-2022 yılları arasında yayınlanan 24 çalışma analiz edilmiştir. Çalışmada, Zotero mükerrer makaleleri elemek için kullanılmış, Rayyan tarama ve seçim sürecini kolaylaştırmış ve MaxQDA seçilen çalışmaların kodlanma sürecinde kullanılmıştır. Sonuçlar, nicel yöntemlerin karma ve nitel yöntemlere göre daha yaygın olarak kullanıldığını göstermiştir. Ayrıntılı analiz, çalışmaların çeşitli dijital oyun tabanlı araçlar kullandığını ve özellikle geri bildirim ve rekabet gibi oyunlaştırma unsurlarını içerdiğini ortaya koymuştur; en sık kullanılan araçlardan biri ise Kahoot!'tur. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sonuçların analizi, dijital araçların öğrenenlerin başarılarını ve performanslarını olumlu yönde etkilediğini, motivasyon ve memnuniyeti artırdığını ve dijital oyun tabanlı dilbilgisi öğreniminde katılımı büyük ölçüde artırdığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital oyun tabanlı öğrenme, Oyunlaştırma, Dilbilgisi, İkinci dil, Dil öğrenimi.

¹ Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hanifeozturk68@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8194-5441>

² Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, neslihankel@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7614-9317>

³ Öğr. Gör., Trabzon Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, elifayazici@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6634-1025>

1. INTRODUCTION

By virtue of the expanding influence of digitalization on educational contexts, the use of information and communication technologies (ICT) has surged, with a particular interest in game-based technologies and mobile applications like Duolingo, Kahoot!, and Quizizz. The integration of various teaching and learning objectives has gained more attention in scientific research fields. It is vital to highlight that the term educational games refers to digital games that have been employed in instructional settings. Educational games are used as a teaching and learning tool in several disciplines, including math, science, history, and language learning (Zin et al., 2009). As stated by Savaş et al. (2021), digital games, especially those used for educational purposes, contain elements such as graphics, sound, animation, video, 3D objects, and augmented reality, so they not only contribute to visual and auditory learning, but also contribute to the interaction, digital feedback, and decision-making mechanisms. The researchers also emphasized that with the help of these properties, they put learners at the centre of the learning process. Similarly, Koparan (2021) indicated that in digital game-based learning environments, there is more than just fun and games; they significantly facilitate learning. By their nature, digital games can also help learners develop productive challenges. The perspectives and lifestyles of today's learners are influenced by rapidly advancing technology (Usta & Güntepe, 2019), making it difficult for them to envision a world without computers, the Internet, and video games (Prensky, 2001). The attitude that today's learners have towards their video and computer games is the complete opposite of how they generally perceive school. Yet, this is precisely the attitude we hope our learners will adopt: "engaged, competitive, cooperative, results-oriented, and actively seeking information and solutions" (Prensky, 2003, p. 1). Digital educational games are found to be compelling because they combine entertaining features with a visually pleasing environment, including high-quality graphics, effects, and music. Additionally, these games offer a structured framework, clear learning goals often framed as problems to solve, and a gaming aspect that significantly enhances learner involvement (Prensky, 2007). In a digital game environment, the learner experiences idea generation, research, examination, observation, participation, and experimentation as an active part of the process, and one of the most significant features is that the learning can be shaped by the learner. All in all, considering the tendency of the new generation to act independently and make their own decisions, this will also be a factor that encourages the learner to create an interest in the learning process (Savaş et al., 2021).

In this new digital area, it can be claimed that language learning appears to be one of the most prominent areas of focus. In the review study of Chen et al. (2021), who examined an analysis of topic modelling over 25 years in computer-assisted language learning, they noticed that mobile-assisted language learning (hereafter MALL), virtual reality, virtual world, wiki-based learning, and seamless learning are some of the subjects that are attracting more and more attention in the scientific community. Furthermore, the growth of mobile technology, video games, and virtual worlds all support ongoing studies. The review study concluded by demonstrating how academics and teachers combine various technologies, including the combined utilization of glosses/annotations and mobile technology for vocabulary development, and their implementation into a variety of contexts (Chen et al., 2021). Numerous studies have also been conducted to demonstrate how digital games affect learners' language learning outcomes. It is important to highlight that gamification is the utilization of game components outside of a game environment (Al-Dosakee & Ozdamli, 2021).

Gamification, or DGBL in both ESL and EFL contexts, has also been integrated into the learning and teaching of grammar. The incorporation of gamification in EFL grammar learning offers a joyful learning and teaching environment because grammar learning and teaching in EFL settings are seen as uninteresting and yet founded in the memorization of grammatical rules (Ardi & Rianita, 2022). A study carried out by Gülin and Arda (2011) examines the perspectives of Turkish EFL teachers in primary schools regarding the effectiveness of incorporating games in grammar instruction for learners. The findings of the study revealed that games are obviously beneficial in teaching and practising grammar, according to English teachers. Games make grammar learning entertaining and memorable through "meaningful context for practising grammar communicatively" (p. 227). Similarly, the results of the study of Zarzycka-Piskorz (2016) illustrated that games are entertaining, so most learners acknowledged that they wanted to see more games in their lectures. Language learning games can be incorporated to add diversity, break up repetition, make more engaging lessons, and motivate learners to study. It encourages learners both externally and internally. External motivators like rewards, points, and levels are present in the games, but a significant part of the game experience focuses on intrinsic motivation. Although the potential of digital gamification for student learning from several perspectives has been known, its long-term effectiveness in education remains subject to debate. As indicated by Asmolov and Ledentsov (2023), the long-term impact of gamification on social life and learning patterns is a cause for concern, as it can result in manipulation, addiction, and unhealthy behaviours when used improperly or unethically. Therefore, gamified learning needs to be implemented ethically and responsibly to maximize positive aspects and minimize potential problems. A systematic mapping study regarding the dark side of gamification indicated that indifference, loss of performance, undesired behaviours, and declining effects are the negative effects of gamification in education (Toda et al., 2018).

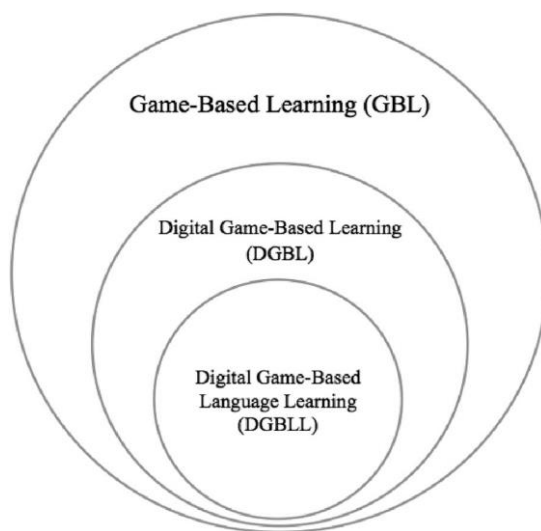
Besides, tiredness from technology was mentioned in the literature (Navarro-Espinosa et al., 2022). However, it was revealed that gamification increases student's intrinsic motivation to read and has long-term impacts. Gamified apps' long-term advantages depend on their constant use and lasting impacts. Systematic design and multiple facets determine gamification pedagogy effectiveness (Li et al., 2024).

As seen in the literature, like other methods of instruction, even though educational games have many positive impacts on the language learning process, the effective implementation of digital game-based language learning in EFL environments seems to have been somewhat troublesome due to several issues and obstacles. For instance, educational games may not be appealing to all students, and they might not be able to study because the gaming might distract them from what they are supposed to be learning (Ke, 2008). Hawlitschek and Joeckel (2017) have asserted in their study that incorporating instructional features that promote suitable cognitive processing is a primary issue with educational game design. Also, there are several technical and preparedness obstacles. Obstacles include inadequate access to digital devices or the lack of financial resources, internet connection problems, the lack of availability of suitable educational digital games, instructors' lack of knowledge about digital game-based language learning, students' lack of digital literacy, institutional ICT readiness, and large classes (Belda-Medina & Calvo-Ferrer, 2022; Dashtestani, 2022; Kaimara et al., 2021; Poshitha, 2023). As mostly suggested, the effective implementation of digital game-based language learning can be optimized by augmented instructor training and professional development (Belda-Medina & Calvo-Ferrer, 2022; Blume, 2020; Ragni et al., 2023).

It is essential to know the relationship between game-based learning (hereafter GBL), digital game-based learning (hereafter DGBL), and digital game-based language learning (hereafter DGBLL). For this reason, Hung et al. (2018) formed a figure to show an overarching and interwoven relation among them in their study. GBL is broad in scope, and it covers a diverse array of subjects such as general learning contexts or learning any subject in any context employing the game regardless of physical or digital usage of the games in an educational environment. With the advancement of technology, DGBL has appeared, and it also encompasses various learning environments, such as math learning, history learning, language learning, etc., by using digital games in an educational environment. The core or narrowest one is DGBLL. This comprises utilizing digital games to learn a new language, such as English, French, and Spanish as a second or foreign language, considering various sub-categories of these learning contexts. Therefore, the following figure (Figure 1) is noteworthy in illustrating the relationship between the focus of the current systematic review and the larger DGBL and GBL research areas.

Figure 1

DGBLL and its Relations to Other Research Contexts (Hung et al., 2018)



2. LITERATURE REVIEW

Several systematic reviews have been undertaken in various contexts related to the utilization of digital games for L2 learning, and they frequently differ in their analytical procedures along with the foci of the review. The review of pertinent recent literature showed three kinds of tendencies of published review studies. The first kind of them is the general review studies on language learning, such as second or foreign language learning gamification using virtual reality carried out by Pinto et al. (2021), employing gamification to aid in learning English as a second language (hereafter ESL) carried out by Dehghanzadeh et al. (2021), incorporating gamification in language teaching and learning carried out by Al-Dosakee and Ozdamli (2021). Another one is MALL review studies on

language learning, such as an analysis comparing games for language learning mobile versus non-mobile games for language learning carried out by Su et al. (2021) and MALL and gamification-based language learning carried out by Ishaq et al. (2021). Another review study carried out by Zou et al. (2021) involves skill-based studies on L2 learning as digital game-based vocabulary learning.

Based on 32 articles with no year restriction, Pinto et al. (2021) systematically reviewed the literature by attempting to determine whether using gaming strategies in virtual reality (VR) is advantageous for learning a second or foreign language. The findings indicate that a significant number of studies confirmed the effectiveness of using VR technologies and gaming techniques regarding foreign language learning. Furthermore, the researchers revealed that among the studies chosen, 'learning' was the dependent variable that was most evaluated, that augmented reality was the most widely used technology, that primary education and lower secondary education were the school levels that had received the most investigations, and that English was by far the most frequently used language to assess the usage of game-based technology. It is advised that these tools be utilised as a supplement rather than completely replace conventional methods for learning a second language due to the lack of focused research on this issue. In another study, a systematic review of 22 studies conducted between 2008 and 2019 by searching a synopsis of the state of the art on incorporating games in digital settings for learning ESL, Dehghanzadeh et al. (2021) found that even though the chosen studies showed that gamification enhanced both the learning outcomes and the learning experiences of learners positively, no studies identified the precise gamification components that were responsible for these effects. Additionally, positive learning outcomes of gamified learning ESL context involved enjoyment, engagement, motivation, and fun, as well as the learning outcomes of gamified learning ESL were content language learning, engagement, motivation, and satisfaction. A systematic review study which covers 103 publications in the years between 2010 and 2020 by Al-Dosakee and Ozdamli (2021) aimed at showing how gamification can be used to teach and learn new languages, as well as the current trends and initiatives. They reported that gamification can serve as a significant technique for learning and teaching languages since it can enhance the learners' motivation and make learning enjoyable. Gamification can also be seen as an additional incentive for the teaching process.

As aforementioned, there have been review studies on MALL that consider language learning. Focusing on the differences between mobile and non-mobile games about effectiveness, in their analysis of 64 prior studies published between 2000 and 2020, Su et al. (2021) evaluated four components: game types and their elements, target languages, and learning outcomes. They reached four main results from the data. The first one was that gamification, immersive, and simulation games were the most frequently utilized ones. The second one was that all games had game elements such as goals or rules. The third one was that English and Chinese emerged as the most frequently examined target languages, and the last one was that psychological/affective state and language acquisition were the most commonly discussed learning outcomes. It is important to note that the overwhelming number of studies of mobile and non-mobile game-based language learning research on language acquisition focused on mixed/integrated L2 learning (n = 23, 36%) and vocabulary learning (n = 24, 37.5%). In contrast, only one study has specifically addressed grammar learning in the context of mobile game-based language learning. This study by Reynolds and Kao (2021) investigates the impact of direct, focused written corrective feedback, teacher instruction, and digital game-based instruction on English article grammatical accuracy. Another study focusing on mobile-assisted and gamification-based language learning was conducted by Ishaq et al. (2021). Up to 60 pertinent investigations that have been published in reputable journals were chosen to evaluate them. They found that by utilizing a variety of theories, frameworks, and advanced tools, experts created a wide range of straightforward and gamified mobile applications for learning languages, as determined by the in-depth investigation. It was noticed that the majority of the applications and games created by researchers for language learning focused on vocabulary and English language learning, whereas fewer applications and games were developed for tenses (Önal et al., 2019), grammar (Chu et al., 2019; Ramadoss & Wang, 2012), and spellings (Tshering et al., 2018). This finding is in line with the study results of Su et al. (2021) to some extent. Additionally, their study also examined the evaluation and testing of several applications at various educational levels utilizing various experimental situations and a range of evaluation metrics, and they revealed that 33 out of 67 research used or created a questionnaire to get information from the chosen demographic while only six studies employed interviews and observations as part of their research. Furthermore, only five research employed discussion and other methods for data gathering, whereas 18 studies employed the mixed method approach, where questionnaires, interviews, and observations were employed as tools for data collection.

Focusing on the skill-based studies on language learning, for their systematic review study, 21 articles from SSCI journals were chosen based on particular criteria by Zou et al. (2021). Their study evaluated research on vocabulary acquisition through digital games from five angles: an overview of existing studies, vocabulary learning through digital games, theoretical frameworks, research issues and results, and study implications. The study's findings showed that 10 distinct kinds of digital games, including gamified digital books, tutorials, simulations, serious games, board, 3D virtual, role-playing, motion-sensing, adventure, and card- led the field. The results demonstrated the beneficial impacts of the games in enhancing both long-term and short-term vocabulary learning.

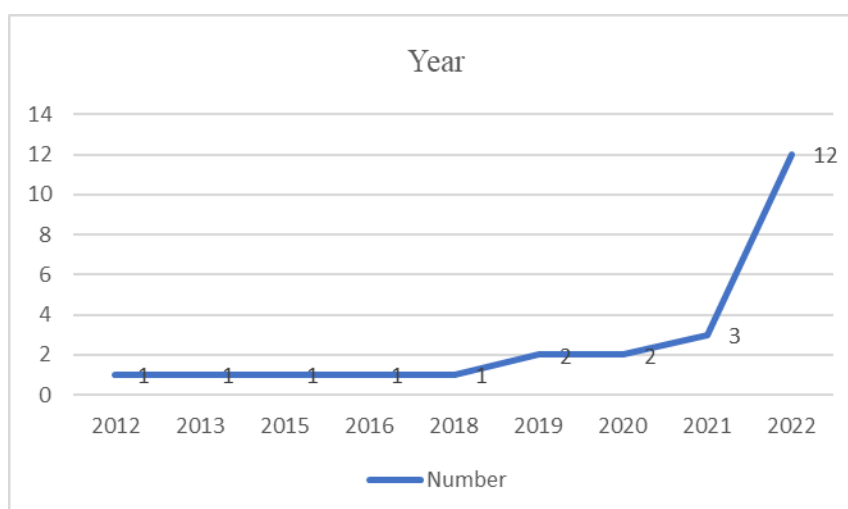
Besides this, digital games were also discovered to be helpful for pronunciation development, reading and listening comprehension, and vocabulary acquisition. Learners who learned vocabulary through games were also perceived to have a higher level of motivation, better engagement, and more interactions, but less stress level. Overall, based on those review studies, the implementation of DGBLL across various contexts proves beneficial for language learners.

2.1. Research Aim and Research Questions

This systematic review aims to investigate research to offer an in-depth analysis of gamification for grammar learning in an EFL context. It is crucial to highlight that the terms ‘gamification’ and ‘game-based learning’ were used interchangeably in the current systematic review study. This review study aims to fill the gap in the literature because there has not been a current systematic review study covering the years 2010 to 2022 on gamification of grammar learning in an EFL context. Since educational contexts have predominantly employed gamification since 2008 (Jakubowski, 2014), this systematic review limited its search timeframe from 2010 to 2022 to encompass the most relevant and recent research in the field. Table 1 shows the distribution of articles included in this systematic review, which reveals a significant increase in the number of publications over the years, with a sharp increase in 2022, reaching 12 articles. This trend suggests a growing interest in digital game-based grammar learning (hereafter DGGL) in EFL contexts in recent years.

Table 1

The Distribution of Articles Across Year



As aforementioned, there are several systematic review studies based on DGBLL regarding the general overview and synthesis of ESL and EFL learning, as well as a couple of skill-based review studies such as vocabulary learning. However, based on our current knowledge, there is no systematic review study focusing on digital games that consider grammar learning. A crucial aspect of any language is its grammar, so the learner’s knowledge of grammar is vital for learning a foreign language. Accordingly, the purpose of the current study is to review pertinent DGGL literature in the EFL context and provide answers to the following questions:

- 1) What research methods are employed in the selected studies and at which educational levels is gamification most frequently implemented for grammar learning?
- 2) Which digital games have been commonly used to facilitate grammar learning?
- 3) What are the language learning outcomes of employing digital tools in teaching grammar to learners?

3. METHODOLOGY

3.1. Research Design/Model

The framework of this study was structured based on PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) guidelines (Page et al., 2021). The PRISMA framework is used to ensure a transparent and systematic selection of studies in research. PRISMA offers a systematic approach for identifying, screening, and including pertinent studies, thus decreasing potential bias and boosting repeatability (Page et al., 2021). The selection procedure was represented using a PRISMA flowchart, outlining the number of studies

retrieved, screened, excluded, and included. This strategy offers a meticulous and standardized approach to evidence synthesis in systematic reviews (Moher et al., 2009). Therefore, it was employed in this study to boost the reliability of the review process and ensure comprehensive and systematic reporting of the selected literature.

3.2. Data Collection

The articles in three major databases, including Web of Science, The Education Resources Information Center (ERIC), and Scopus, were systematically reviewed. The selected databases are the most representative multidisciplinary data sources for the domain of this systematic review. ERIC is the largest and the most widely used education database (ProQuest, 2023), while Web of Science and Scopus are accepted as the most comprehensive bibliographic databases for various purposes in today's academic world (Zhu & Liu, 2020). In addition, databases such as WoS, ERIC, and Scopus support precise Boolean searching (Gusenbauer & Haddaway, 2020).

The following Boolean search string is used in selected databases without any modification to ensure the scope validity of the search. Considering the aim of the current review study, three sets of keywords were formed: (1) the abbreviated term gam* covering keywords related to games, such as game, gamification, gamified; and (2) keywords related to language, such as foreign language; as well as (3) skill-based keywords, such as grammar and grammatical. In November 2022, the search string below was employed to query the selected databases for retrieving pertinent articles:

("game" OR "gamification" OR "gamified" OR "game-based" OR "digital game") AND ("grammar" OR "grammatical") AND ("foreign language" OR "FL" OR "EFL")

The initial search was conducted by focusing on full-text and open-access research publications published mostly in peer-reviewed journals that were indexed in three identified databases. Following that, the search was limited to fields such as language, linguistics, education, foreign language, computer science, etc. The articles were removed based on filters such as publication date, document type, and publication language after being filtered considering the research areas. Then, the abstracts or full texts of the remaining publications were evaluated according to the eligibility criteria listed in Table 2. Seven inclusion and exclusion criteria were constructed to include DGBLL articles in this review.

Table 2

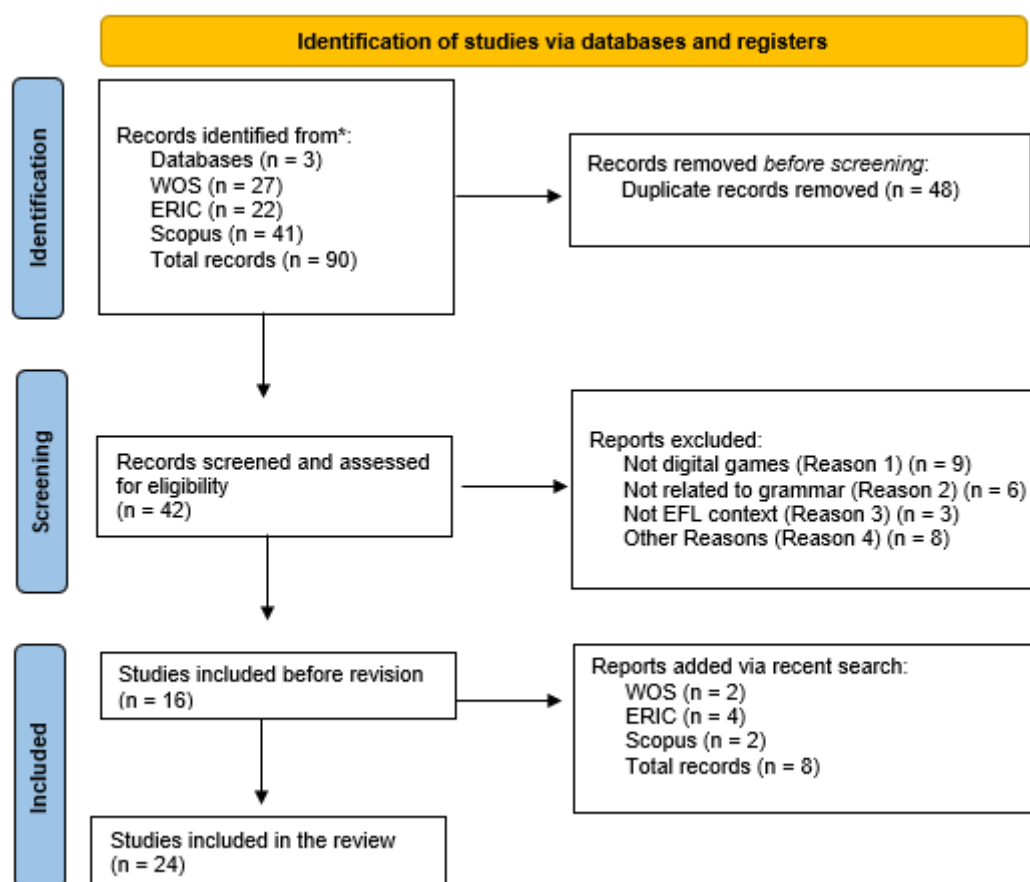
Inclusion and Exclusion Criteria

	Inclusion criteria	Exclusion criteria
Year	Studies published between 2010-2022	studies published before 2010
Language	in the English language	In other languages
Context	EFL	ESL
Subject area	Grammar	Other language skills
Document Type	Journal articles	Book chapters, review studies, conference papers, dissertations

3.3. Data Screening and Selection Process

A PRISMA flowchart indicating the details about the article elimination process was created (See Figure 2). The article selection process began with 90 articles. The initial search results comprised 27 articles from Web of Science, 41 from Scopus, and 22 from ERIC. 48 duplicate articles were determined across three databases through Zotero and removed. Then, the abstracts were screened in detail. A further 26 publications were not included since they did not directly address the subject of this study. Subsequently, 16 articles underwent full-text reading for further analysis. Following this phase, the researchers searched the three databases to incorporate recently published studies, obtaining an additional 8 publications (2 from Web of Science, 2 from Scopus, and 4 from ERIC). In the final version of the current study, 24 articles were subjected to full-text reading to conduct additional analysis.

Figure 2
PRISMA Flowchart



3.4. Data Analysis

In this review, a meticulous and extensive query was conducted to provide a better understanding of how digital games are utilized to enhance grammar skills in the English language. Following screening, 24 pertinent articles that met the inclusion criteria were analysed. After thoroughly discussing and refining their approach to coding the studies, the researchers developed a coding scheme. The two researchers divided the articles to perform independent content analysis and coding. Using a predetermined coding scheme, two researchers independently reviewed articles. Throughout the process, the researchers collaborated to resolve any issues or conflicts that arose during coding, exchanging, and reviewing articles as needed. After they finished their coding process, they discussed the results of the holistic coding outcomes of all 24 articles. In particular, content and descriptive analyses were employed to address the research questions outlined earlier. The coding process of the chosen research articles was carried out using a computer-assisted qualitative data analysis software called MaxQDA.

3.5. Reliability

Ensuring the accuracy and quality of the methodological process throughout a systematic review is highly important. 'External review appraisal' is an essential aspect of systematic reviews, as it is in many proposals or academic publications to improve the quality of the review (EPPI-Centre, 2010). In this sense, the review process was followed by an external researcher who is an expert in the study field. Furthermore, during the article screening and selection process, the researchers used a free web-based program, Rayyan, developed by Ouzzani et al. (2016), since it utilizes a semi-automated blind review process and offers a high level of functionality to accelerate the initial screening of abstracts and titles.

4. FINDINGS AND DISCUSSION

The purpose of this systematic review was to examine the literature to offer a thorough study of gamification as it relates to grammar learning in an EFL context. It is crucial to emphasize that the researcher could not directly compare the findings of the present review study with those of other review studies because, based on the

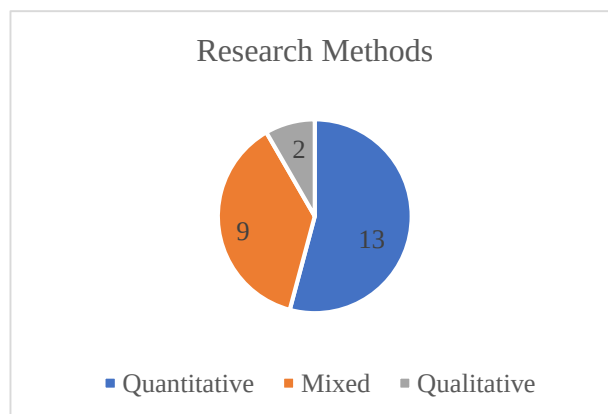
researchers' knowledge, no prior research conducted DGBLL considering grammar learning or teaching in EFL settings. However, the current systematic review findings were able to indirectly compare the present findings with several review studies which focused on the general subjects of DGBLL in ESL and EFL contexts.

4.1. RQ1. What research methods are employed in the selected studies, and at which educational levels is gamification most frequently implemented for grammar learning?

The first research question aimed to examine the selected studies' research methods and educational levels. Figure 3 illustrates the research methods employed in the included articles:

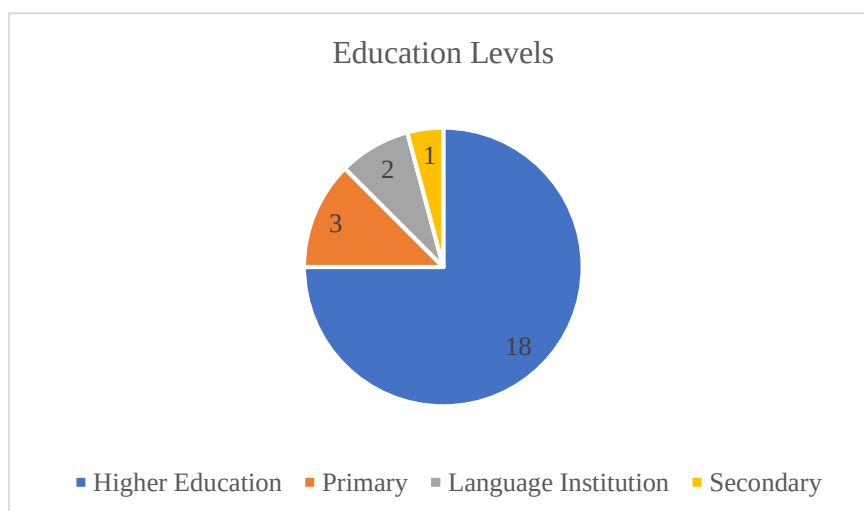
Figure 3

The Distribution of Articles According to Research Methods



The methodological findings showed that quantitative methods were more prevalent than other types of research. Out of the 24 DGGL studies, half ($n=13$, 54,16%) used quantitative methods with statistical processes as well as experimental design with the aid of digital game tools. The experimental design is utilised in 11 of the quantitative investigations (Lin et al., 2020; Mimouni, 2022), whereas the survey design is utilised in 2 different studies (Cornillie et al., 2012). Eleven experimental studies included sample sizes of 66, 50, 49, 113, 82, 83, 55, 598, 130, 125, and 85, and two survey studies comprised sample sizes of 2,645 and 112. Over one-third of the studies under consideration ($n=9$, 37,49%) used mixed methods and provided the analytical findings of both quantitative and qualitative data. Only one of the mixed-method studies specified the particular type of mixed-method design employed, and the design of this study was sequential explanatory (Fernández-Portero & Castillo-Rodríguez, 2022). A mixed-method approach was utilized in the other studies, which included both interviews and questionnaires as part of the research process. As well, two studies that employed mixed approaches did not provide specific details. The sample sizes of 7 mixed studies were 86, 95, 132, 95, 101, 68 and 48, but the number of participants was unspecified in 2 of the research. Only two research ($n=2$, 8,33%) in this review used qualitative methods to investigate digital game-based grammar learning-related concerns. One of them, which was carried out by Ardi and Rianita (2022), delves into how the use of the well-known DGBLL tool Kahoot! can increase student engagement when used to teach EFL grammar via gathering data through classroom observations, student reflective journals, and interviews. Similarly, another study carried out by Ebadi et al. (2021) utilized semi-structured interviews and open-ended questionnaires to collect information about students' attitudes using the online mobile application Kahoot! in an online synchronous English class. The case study design was used in both qualitative studies. The investigations had 22 and 80 participants, respectively. Overall, the preponderance of quantitative and mixed method design was observed in line with the current study by other review studies regarding DGBLL which aimed to explore different contexts of language learning in ESL and EFL settings (e.g. Hung et al., 2018). Thus, the limited application of purely qualitative methods highlights a gap in the literature. To thoroughly investigate the intricate dynamics of DGBLL environments, future research might benefit from a greater emphasis on qualitative approaches. Expanding qualitative investigations could offer deeper insights into the nuanced experiences of learners and supply a more balanced understanding of the pedagogical potential of digital games in language education.

Regarding the educational settings of these studies, the findings revealed that a significant number of the selected studies ($n=18$, 74,99%) were carried out in university settings (See Figure 4).

Figure 4*The Distribution of Articles According to Education Levels*

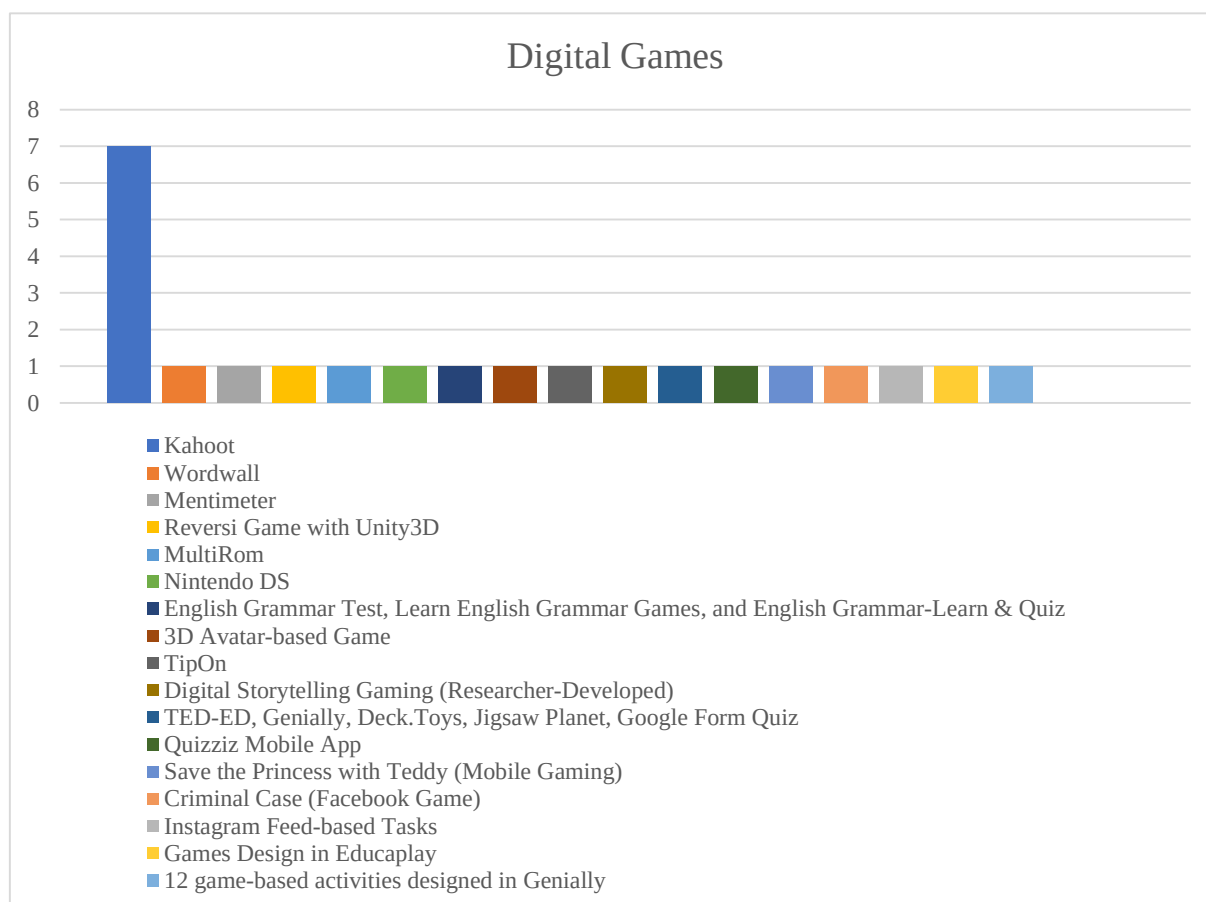
The predominance of higher education contexts indicates that the majority of testing and evaluation environments for DGGL take place in settings where learners are typically more mature and motivated. This focus on universities may be brought about by the infrastructure of technology, the available resources, and the increased importance that institutions place on creative teaching strategies (Castillo-Cuesta, 2020; Castillo-Cuesta, 2022; Dashtestani, 2022; Teng et al., 2022). Only a small number of studies involved primary or elementary school learners ($n=3$, 12,49%), learners in language institutions ($n=2$, 8,33%) and secondary school learners ($n=1$, 4,16%). Although it is commendable that researchers are actively involved in higher education studies, it is noteworthy that there is a significant lack of research focusing on young learners or lower educational levels. When it comes to DGBLL tools, younger learners could respond, engage, and have different demands than older learners. To comprehend these tools' broader application and create age-appropriate educational games, it is essential to investigate these tools' efficacy and adaptation across different age groups and educational stages (Fernández-Portero & Castillo-Rodríguez, 2022; Hong et al., 2022; Teng et al., 2022; Yassin & Abugohar, 2022; Zhyhadlo, 2022).

The systematic analysis of the reviewed studies suggests that digital gamification generally enhances motivation, engagement, and academic performance in the context of grammar learning and teaching across different educational levels. However, the effectiveness of gamification may vary depending on learners' proficiency levels and cognitive development. Research at the primary and secondary school levels demonstrates that grammar games and concept mapping techniques are especially advantageous for low-achieving students, enhancing grammar competency even with heightened cognitive demands. These interactive methods offer organized assistance, facilitating the comprehension of intricate language patterns for children facing difficulties (Chu et al., 2019; Lilić & Bratoz, 2019; Sadeghi & Dousti, 2013). At the university level, gamification has demonstrated the ability to enhance engagement and learning results, although its effects vary across different skill levels. University students with lower competence typically gain from structured gamified components that offer direction and motivation, while those with better proficiency may necessitate greater autonomy and intricate challenges to maintain interest (Castillo-Cuesta, 2020; Rico et al., 2015; Yassin & Abugohar, 2022; Zhyhadlo, 2022). Regarding the usage of digital gamification in language education, students usually had positive impressions. Technical problems with internet connectivity, the fast speed of games, their competitive character, and the absence of thorough feedback - all of which can demotivate and distract certain students - were also noted as some difficulties, though (Ebadi et al., 2021). These findings indicate that gamification strategies must be customized to the cognitive and linguistic requirements of learners across various educational levels (Turan et. al, 2016). Additional research is required to ascertain how gamification might be refined for varied learner profiles, guaranteeing that both struggling and advanced students can completely profit from its use.

4.2. RQ2. Which digital games have been used to facilitate grammar learning?

The second research question aimed to examine digital games and game elements in the selected studies. Figure 5 illustrates the digital games employed in the included articles:

Figure 5
The Distribution of Digital Games



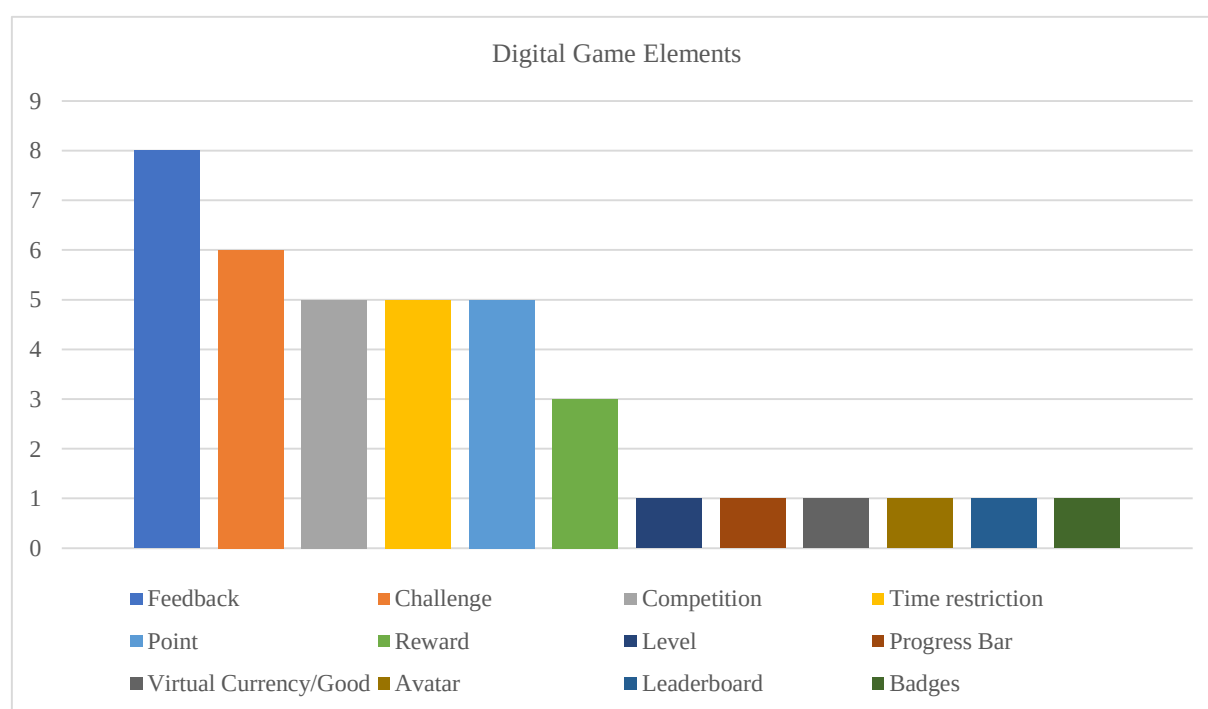
The analysis of DGGL studies reveals that Kahoot! is the most frequently used tool, with 29.16% of the studies (n=7) incorporating it into their teaching and learning processes (e.g. Ardi & Rianita, 2022; Ebadi et al., 2021; Wichadee & Pattanapichet, 2018). Several factors contribute to Kahoot!'s popularity in educational settings. It is popular for its user-friendly interface, ease of access, ease of integration, mobility, time efficiency, attention-grabbing design, immediate feedback, capacity to construct interactive quizzes that foster a competitive environment (Ardi & Rianita, 2022; Ebadi et al., 2021; Mimouni, 2022; Umamah & Saukah, 2022; Yassin & Abugohar, 2022; Wichadee & Pattanapichet, 2018). Kahoot!, a gamified learning tool, has grabbed considerable attention in language learning research because of its potential to improve several areas of EFL and ESL learning. Several studies suggest that incorporating Kahoot! into grammar learning environments can enhance critical thinking, boost motivation, and minimize anxiety (Umamah & Saukah, 2022). Moreover, Kahoot! has been indicated to improve grammar learning and improvement (Wichadee and Pattanapichet, 2018). They emphasize that incorporating Kahoot! into grammar learning environments can foster a good learning environment, enhance student engagement, and produce an enjoyable learning experience (Wichadee & Pattanapichet, 2018). Incorporating Kahoot! not only meets students' need for rewards and a sense of competition but also allows them to set goals, boost their concentration skills, prompt excitement and curiosity for learning, offer engaging learning activities, and even encourage peer collaboration (Ardi & Rianita, 2022). It can be summarised from the above studies that including Kahoot! into grammar learning and teaching practices has several advantages. These benefits show how valuable digitally gamified learning tools are in contemporary education settings, fostering a more dynamic and productive learning environment.

Besides Kahoot!, several game apps or tools are used. English Grammar Test, Learn English Grammar Games, and English Grammar-Learn & Quiz apps, which are used in the study of Rad (2021), and Practise English Game, which is used in the study of Rico et al. (2015), are among the tools used in grammar learning. As the last example of ready-made tools, Chen et al. (2022) handle the Reversi game. In their study, the three-tier test and the Reversi game are two parts of the Personalized entertaining three-tier test (PET3) implemented utilizing Unity3D. In addition to these ready-made tools, some researchers develop their own activities and tools in their study. For instance, Cornillie et al. (2012) decided to design a completely immersive 3D avatar-based game utilizing a game development kit that has been offered by a well-known Flemish professional role-playing game (RPG) developer

in order to enhance the possible tension between corrective feedback and a game environment. Similarly, Hong et al. (2022) developed TipOn to give users of computer-supported systems access to a practice and drill game mode; that is, it is a sort of gamification to drill and improve English grammar using the tool. In the study, learners can use TipOn to submit their assigned questions to the gamifying system to generate games with various game variants such as Whack-A-Mole, Shooting Bees, Hot Air Balloons etc. Moreover, several social media platforms are employed for teaching grammar. One example is Facebook, and the Facebook detective game “Criminal Case” is adapted for use in the study’s experimental application of problem-solving scenarios. In the study, learners are encouraged to further polish their output and adjust their grammar, vocabulary, and pronunciation in order to produce proper utterances through interactional feedback from their respondents and meaning-based negotiation (Terriche, 2016). Another one is Instagram, and the goal of the researchers is to examine the impact of Instagram feed-based tasks on grammar learning for EFL learners (Teng et al., 2022). In brief, the whole analysis of handled digital game-based tools in selected studies shows that grammar learning in EFL settings may be readily gamified with basic digital tools by using a variety of digital learning environments. A comparison of the findings with those of other review studies confirms the use of various digital game tools in language learning contexts (e.g. Dehghanzadeh et al., 2021; Ishaq et al., 2021).

The second research question aimed to examine also digital game elements in the selected studies. Figure 6 illustrates the digital game elements employed in the included articles:

Figure 6
The Distribution of Digital Games Elements



The studies under consideration employed diverse game elements for grammar learning in digital surroundings within EFL contexts. The commonly utilized game elements for gamifying grammar learning in EFL contexts are feedback, challenges, competition, time restrictions, points, and rewards respectively. Studies have revealed that certain game mechanics, such as points, levels, awards, leaderboards, and a range of shapes and colours, are included in educational game tools and resources to evoke particular feelings and states, such as reward, challenge, achievement, competitiveness, and positive emotions. These elements or components support the development of students’ motivation to learn, sense of accomplishment, and engagement in the classroom (Zhyhadlo, 2022). For example, as noted by Ardi and Rianita (2022), six key factors were highlighted as contributing to the boosted student engagement in the EFL grammar class incorporating Kahoot!: goal-setting encouragement, improved task focus, enthusiasm and interest in learning, a fun learning environment, opportunities for peer collaboration, and satisfying students’ needs for rewards and competition. The incorporation of the competition element into the Kahoot! learning surroundings has been demonstrated to considerably enhance the enjoyment of the learning process (Wichadee & Pattanapichet, 2018). Besides other elements, it is valuable to emphasize the feedback as one of the prominent game elements for gamifying grammar learning in EFL contexts. This well-known element is utilized in the study of Ardi & Rianita (2022), Bahari, (2022), Cornillie et al. (2012), Mimouni (2022), Rad (2021), Sadeghi & Dousti (2013), and Yassin & Abugohar (2022). This element in DGGL serves several functions.

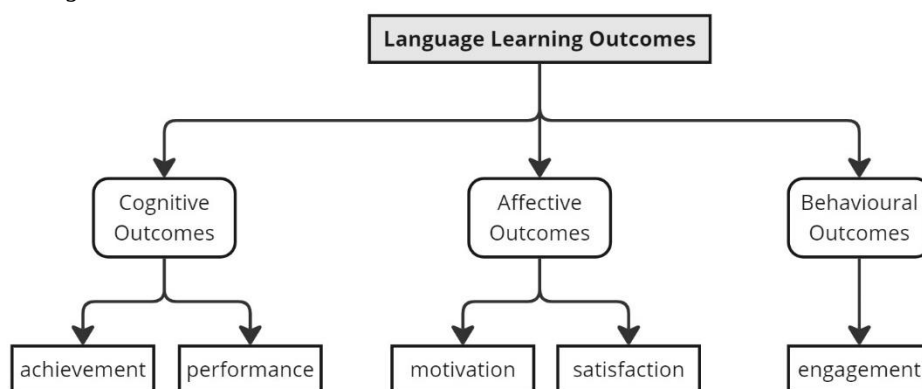
To illustrate, it is helpful to learners to receive immediate corrections, guide them, and give encouragement, all of which contribute to a more active, interactive and successful learning process (Liu & Hwang, 2023). Several studies provide evidence for the value, efficacy and practicality of feedback elements in gamified grammar learning and instruction. For instance, Ardi and Rianita (2022) underline how immediate feedback in digitally gamified grammar exercises or activities supports learners in attaining their learning goals. In a similar vein, Sadeghi and Dousti (2013) suggest that feedback from digital game tools occurs without the teacher's presence, allowing students to learn from their mistakes in a stress-free environment, and students' confidence and learning ability are boosted as a result of this environment. Cornillie et al. (2012) provide evidence that in an immersive educational game, language learners frequently found the corrective feedback helpful component. To some extent, in accordance with the present findings, a previous review study which was conducted by Dehghanzadeh et al. (2021) demonstrated that level, leaderboard, reward, point, challenge, and feedback components were most frequently employed, whereas virtual credits, avatars, chunking, medal, warning signal, curiosity were the least often employed game features for gamifying LESL surroundings.

4.3. RQ3. What are the language learning outcomes of employing digital tools in teaching grammar for learners?

To provide a comprehensive understanding of the multifaceted benefits of incorporating digital tools into grammar teaching, the main outcomes are categorized as cognitive, affective, and behavioural aspects as shown in Figure 7.

Figure 7

Language Learning Outcomes



The cognitive outcomes suggested by the reviewed articles showed that digital tools have a positive impact on students' achievement and performance. In this line, 18 studies reported positive learners' outcomes of academic performance and grammar learning (e.g. Hong et al., 2022; Mimouni, 2022; Rad, 2021; Rico et al., 2015; Sadeghi & Dousti, 2013; Yassin & Abugohar, 2022; Wichadee & Pattanapichet, 2018). Thoroughly, Castillo-Cuesta (2020) summarised that digital games were found to be beneficial in assisting learners to improve their ability to use grammar considering modals, gerunds, and infinitives. Also, they displayed an improvement in their vocabulary knowledge, specifically on the issues linked to jobs and education. Similarly, Lin et al. (2020) revealed that context-related function error rates among learners led to a decrease following the contextual DGBLL technique, which can be a key sign of the learners' progress in learning English grammar.

Concerning the effective outcomes of digital tools for learners, several reviewed studies highlighted their potential to enhance students' motivation and satisfaction. To exemplify, Zhyhadlo (2022) concluded that including gamification elements seemed to enhance learners' sense of achievement, interest in learning, and motivation for progress. Along similar lines, in the study of Rico et al. (2015), high levels of satisfaction were observed for grammar exercises on account of using gamification. Within this context, the positive feedback and interactive nature of gamification have fostered a supportive learning environment in which learners are eager to practice grammar concepts. The significance of this satisfaction lies in its reflection of learners' enjoyment and perceived usefulness of the digital tools. This, in turn, can improve their overall learning experience and their willingness to participate in ongoing learning activities. Subsequent studies may go deeper into the precise processes by which digital gamification impacts motivation and perspectives about grammar learning. Improved implementation techniques and the development of educational tools with game-like features can result from an understanding of how a range of gamification strategies affect distinct learner profiles and educational surroundings.

As for behavioural outcomes of the digital tools, some studies have demonstrated that gamification substantially enhances student engagement (e.g., Fernández-Portero & Castillo-Rodríguez, 2022; Rico et al., 2015; Yurieva et

al., 2021). Based on recent studies, DGBLL has been found to increase student engagement and motivation, both of which are important factors in a thriving learning environment (Nadeem et al., 2023). DGBLL is flexible means of instruction since digital games enhance learning outcomes by providing interactive environments and appealing to different learning styles (Turner et al., 2018). In their study, Yurieva et al. (2021) established that online technologies which involve digital gamification were employed to promote consistent engagement in English language use. As the study's findings indicated by Rico et al. (2015), digital gaming enhances the learning process by increasing enjoyment, maintaining learners' engagement through perpetual activities, and expanding learning opportunities outside the traditional classroom. This provides greater flexibility and introduces new ways for students to interact. A study by Rad (2021) also suggests that learner engagement is effectively increased via DGBLL. The cooperative learning component of the PCaRD digital game-based flipped learning approach boosts student engagement in the classroom, making it very effective. Thus, learners participating in this learning approach demonstrated increased engagement in learning grammar, which helped them comprehend grammar rules better. In this regard, digital gaming improves learning by fostering interest and enjoyment by providing options for cooperative and interactive learning beyond those found in traditional techniques (Rad, 2021; Rico et al., 2015; Sylvén & Sundqvist, 2012).

EFL students and teachers generally have positive perceptions and attitudes towards the use of digital games. Studies prove that EFL students perceive the use of digital games positively, especially regarding ease of use, with no noticeable differences between male and female students (Umamah & Saukah, 2022). Students demonstrate positive feelings towards the use of digital games, Kahoot, and Instagram feed-based tasks, as these methods add fun to the classroom atmosphere and the learning process, improve collaborative activities, and boost motivation (Ebadi et al., 2021; Teng et al., 2022). Besides, the use of Genially games is perceived as beneficial for enhancing students' knowledge of grammar, specifically for recognising and using correct grammatical structures (Castillo-Cuesta, 2020). Overall, the studies indicate that the use of digital games for grammar is well-received by EFL students and can enhance their grammar gain while providing a more engaging learning experience (Ebadi et al., 2021; Rad, 2021; Wichadee and Pattanapichet, 2018). In addition, teachers and pre-service teachers generally perceive the use of digital games in language teaching contexts positively. Teachers recognise the positive effects of DGBL, including the enhancement of critical thinking, problem-solving, and collaborative learning (Dashtestani, 2022). Teachers appreciate the potential that DGBL offers to enhance the interaction and relevance of language classes concerning students' real-life situations (Dashtestani, 2022). Pre-service English teachers display a positive attitude towards learning grammar-related knowledge via complex games, riddles, and puzzles (Fernández-Portero & Castillo-Rodríguez, 2022). The findings seem to suggest educational stakeholders, such as teachers and students, are prone to the integration of DGBL in language instruction and learning (Umamah & Saukah, 2022).

Although digital gamification in grammar teaching and learning is captivating, some negative effects that need to be addressed have the potential to ensure its success. The main issues are distraction, loss of focus, and potential cognitive overload since game-like components like background music, constant alerts and competitive elements might impede students' cognitive processing and attention (Ebadi et al., 2021; Mimouni, 2022). Furthermore, the limited time allocation for answers on websites like Kahoot could affect evaluation accuracy, therefore hindering students from proving their complete comprehension. Limited time allocation may cause some students to lack the time needed to effectively consider and react (Castillo-Cuesta, 2020; Ebadi et al., 2021; Fernández-Portero & Castillo-Rodríguez, 2022). Lack of teacher feedback is another problem since it could lead to missed learning chances when students do not get quick explanations for wrong answers (Ebadi et al., 2021; Umamah & Saukah, 2022). Moreover, digital gamification might have a negative impact on students' self-confidence since public scoreboards might deter underperformance among lesser achievers (Ebadi et al., 2021). Classroom management issues also surface, especially in big classes where keeping discipline can be challenging (Ebadi et al., 2021). Moreover, the default multiple-choice structure of many gamified quizzes may hinder the assessment of higher-order thinking skills, therefore lowering their instructional usefulness (Mimouni, 2022). Yassin and Abugohar (2022) advised language teachers to emphasize the outcomes and try to get past the issues of applications in language education. These issues underline the need for careful digital gamification applications. By balancing competitiveness, offering helpful feedback, and applying different evaluation techniques to encourage deeper cognitive involvement, teachers should make sure that game components enhance rather than impede learning. All in all, it can be suggested that the negative aspects of gamification, particularly with grammar learning, are scarcely reported; and thus, further study is required to identify the primary negative effects linked to its implementation.

Several studies compare DGBLL and traditional classroom language instruction, considering the effectiveness of these in enhancing grammar learning. All these studies indicated that digital gamification in grammar learning was more successful than traditional classroom language instruction methods. As mentioned by Rico et al. (2015), digital gamification enhanced the enjoyment of learning, maintained students' engagement through ongoing activity, and facilitated learning beyond traditional classroom settings, hence boosting flexibility and providing new opportunities for interaction. Also, Wichadee and Pattanapichet (2018) stated that in the past, paper-based

exercises were the only way to assess students' understanding of lessons. When compared to the traditional style of learning, digital games are now preferred for exercises and quizzes, as students are more tech-savvy and motivated to learn. This innovative approach creates a competitive and fun learning environment. Briefly, DGBLL and traditional teaching methods present unique strategies for grammar learning and teaching, each possessing specific benefits and drawbacks. Comparing grammar learning via DGBLL with traditional methods reveals notable disparities in achievement, engagement, and learner motivation. Digital game-based learning improves grammar instruction by fostering engagement, motivation, contextual understanding, and skill development (Lin et al., 2020; Rad, 2021; Umamah & Saukah, 2022; Yurieva et al., 2021). Notwithstanding these advantages, its influence may be constrained by resources, accessibility issues and its supplementary role rather than being a primary teaching tool in specific educational contexts (Dashtestani, 2022; Umamah & Saukah, 2022; Poshitha, 2023; Yassin & Abugohar, 2022). Conversely, traditional methods, while less engaging, provide a structured and established framework for grammar instruction. Combining both methodologies could yield a more balanced and effective learning grammar experience.

An investigation of the long-term effects of DGBLL considering grammar learning is essential. Studies that have been subjected to this systematic review have revealed that only a small number of studies were performed to explore the long-term effects of DGBLL considering grammar learning. To illustrate, a study conducted by Sadeghi and Dousti (2013) suggests that the long-term effects of integrating technology-driven grammar games may have a significant influence on young EFL learners' grammar gain. While the immediate impact may not show significant differences, the longer the exposure, the better the learners perform in delayed post-tests. This implies that maximizing the length of exposure is crucial for improving young learners' grammar gain. There is still a scarcity of research on the long-term effects of DGBLL, particularly concerning grammar gain. Prolonging exposure to digital gamification of grammar learning may yield greater certainty evidence regarding its long-term effects on student performance, as suggested by Rico et al. (2015) and Lin et al. (2020).

5. CONCLUSION

On the whole, this study sought to enhance the scarce knowledge about DGGL in EFL contexts through an examination of the research methodologies used, the types of digital games implemented, and the student cognitive, affective and behavioural outcomes reported in the current literature on DGGL. The present systematic review has unveiled several significant findings. Firstly, it was found that quantitative methods were more commonly employed compared to mixed and qualitative designs, with a significant number of studies being conducted in university settings, underscoring the emphasis on higher education in this research domain. Secondly, the review's findings align with existing literature, showing that most studies incorporated ready-made tools into their grammar learning or teaching processes, with Kahoot! being the most frequently used, although some researchers also developed their own activities and tools. Gamification elements, including feedback, challenge, competition, time restrictions, points, and rewards, were widely employed to enhance grammar learning in EFL digital environments. Thirdly, concerning cognitive, affective, and behavioural outcomes, the reviewed articles indicated that digital tools positively influence students' achievement and performance, boost motivation and satisfaction, and significantly enhance engagement through DGGL.

In the realm of digital gamification in grammar learning, this study has highlighted several facets that may have been overlooked in previous studies in the field. Future research could concentrate on examining the sustained impact that DGBLL has on grammar retention over longer periods. This is because there has been relatively little research conducted on the long-term impacts of DGBLL. The constraints of DGBLL could also be investigated in subsequent studies, and strategies could be established to address these issues to ensure that digital gamification is effective in grammar instruction. Moreover, the limited discussion on the articles and the lack of direct comparisons between DGBLL and traditional approaches can impede further conclusions, whereas experimental comparisons across grammar learning may strengthen the evidence and clarify DGBLL's effectiveness. Even though we were only able to review articles written in English in the current study, there may have been pertinent publications in other languages. Also, the selected databases may bring about another limitation; therefore, it is advised that more articles from various databases be added in the future. This study investigated grammar learning solely by focusing on digital games; that is, this can be a limitation, so future studies can compare physical games and digital games or serious games and digital games while considering grammar learning in the EFL context.

This study offers pedagogical implications to facilitate the implementation of DGBLL as a means to improve grammar learning. Language teachers need to integrate various game genres and elements, and they should employ the motivational aspects fundamental to digital games to meet different learning styles and settings. Moreover, persistent investigation and development of frameworks and techniques in DGBLL study are essential to maintain constant growth and integration of teaching practices to address the changing requirements of language learners in a constantly changing digital world.

REFERENCES

(References marked with an asterisk (*) indicate studies included in the systematic review.)

- Al-Dosakee, K., & Ozdamli, F. (2021). Gamification in teaching and learning languages: a systematic literature review. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(2), 559-577. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/436>
- *Ardi, P., & Rianita, E. (2022). Leveraging gamification into EFL grammar class to boost student engagement. *Teaching English with Technology*, 22(2), 90-114.
- Asmolov, A., & Ledentsov, A. (2023). Impact on educational effectiveness using digital gamification. *Startupreneur Business Digital (SABDA Journal)*, 2(1), 98-105. <https://doi.org/10.34306/sabda.v2i1.252>
- *Bahari, A. (2022). Game-based collaborative vocabulary learning in blended and distance L2 learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 37(4), 348-369. <https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1814229>
- Belda-Medina, J., & Calvo-Ferrer, J. R. (2022). Preservice teachers' knowledge and attitudes toward digital-game-based language learning. *Education Sciences*, 12(3), 182. <https://doi.org/10.3390/educsci12030182>
- Blume, C. (2020). Games people (don't) play: An analysis of pre-service EFL teachers' behaviors and beliefs regarding digital game-based language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 33(1-2), 109-132. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1552599>
- *Castillo-Cuesta, L. (2020). Using digital games for enhancing EFL grammar and vocabulary in higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(20), 116-129. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i20.16159>
- *Castillo-Cuesta, L. (2022). Using Genially games for enhancing EFL reading and writing skills in online education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(1), 340-354. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.1.19>
- Chen, X. L., Zou, D., Xie, H. R., & Su, F. (2021). Twenty-five years of computer-assisted language learning: A topic modeling analysis. *Language Learning & Technology*, 25(3), 151-185. <http://hdl.handle.net/10125/73454>
- *Chen, S. Y., Tseng, C. Y., & Cheng, C. Y. (2022). An investigation of personalized entertaining three-tier tests: a prior knowledge perspective. *Interactive Learning Environments*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2031226>
- *Chu, H. C., Wang, C. C., & Wang, L. (2019). Impacts of concept map-based collaborative mobile gaming on English grammar learning performance and behaviors. *Journal of Educational Technology & Society*, 22(2), 86-100. <https://www.jstor.org/stable/26819619>
- *Cornillie, F., Clarebout, G., & Desmet, P. (2012). Between learning and playing? Exploring learners' perceptions of corrective feedback in an immersive game for English pragmatics. *ReCALL*, 24(3), 257-278. <https://doi.org/10.1017/S0958344012000146>
- *Dashtestani, R. (2022). The winding path towards implementing digital game-based learning (DGBL) in an educational context: The voices of pre-service teachers. *Computer Assisted Language Learning (CALL-EJ)*, 23(3), 70-93.
- Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaei, E., & Noroozi, O. (2021). Using gamification to support learning English as a second language: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 34(7), 934-957. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1648298>
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G. & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Journal of Educational Technology and Society*, 18(3), 75-88. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.3.75>
- *Ebadi, S., Rasouli, R., & Mohamadi, M. (2021). Exploring EFL learners' perspectives on using Kahoot! as a game-based student response system. *Interactive Learning Environments*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1881798>
- EPPI-Centre. (2010). EPPI-centre methods for conducting systematic reviews. EPPI- Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- *Fernández-Portero, I., & Castillo-Rodríguez, C. (2022). Gamification in the English language class: Analysis of pre-service teachers' perceptions. *Computer Assisted Language Learning*, 23(1), 425-444.
- Gusenbauer, M., & Haddaway, N. R. (2020). Which academic search systems are suitable for systematic reviews or meta-analyses? Evaluating retrieval qualities of Google Scholar, PubMed, and 26 other resources. *Research Synthesis Methods*, 11(2), 181-217. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1378>
- Gülin, Y., & Arda, A. (2011). Effectiveness of using games in teaching grammar to young learners. *Elementary Education Online*, 10(1), 219-229. <https://ilkogretim-online.org/index.php/pub/article/view/987>
- Hawliczek, A., & Joeckel, S. (2017). Increasing the effectiveness of digital educational games: The effects of a learning instruction on students' learning, motivation and cognitive load. *Computers in Human Behavior*, 72, 79-86. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.040>

- *Hong, J. C., Hwang, M. Y., Liu, Y. H., & Tai, K. H. (2022). Effects of gamifying questions on English grammar learning mediated by epistemic curiosity and language anxiety. *Computer Assisted Language Learning*, 35(7), 1458-1482. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1803361>
- Hung, H. T., Yang, J. C., Hwang, G. J., Chu, H. C., & Wang, C. C. (2018). A scoping review of research on digital game-based language learning. *Computers & Education*, 126, 89-104. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.001>
- Ishaq, K., Zin, N. A. M., Rosdi, F., Jehanghir, M., Ishaq, S., & Abid, A. (2021). Mobile-assisted and gamification-based language learning: a systematic literature review. *PeerJ Computer Science*, 7:e496, 1-57. <https://doi.org/10.7717/peerj-cs.496>
- Jakubowski, M. (2014). Gamification in business and education - project of gamified course for university students. Developments in business simulation and experiential learning: Proceedings of the Annual ABSEL Conference (Vol. 41, pp. 339-342). Lake Buena Vista, FL.
- Kaimara, P., Fokides, E., Oikonomou, A., & Deliyannis, I. (2021). Potential barriers to the implementation of digital game-based learning in the classroom: Pre-service teachers' views. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(4), 825-844. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09512-7>
- Ke, F. (2008). A case study of computer gaming for math: Engaged learning from gameplay? *Computers & Education*, 51(4), 1609-1620. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.03.003>
- Koparan T., (2021). Yükseköğretimde dijital oyun tabanlı öğrenme ortamından yansımaların incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 503-515. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.470>
- Li, X., Yang, Y., & Chu, S.K.W. (2024). How does gamification bring long-term sustainable effects on children's learning? Implications from a crossover quasi-experimental study. *Educational Technology Research and Development*, 72(3), 1357-1381. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10341-x>
- *Lilić, P., & Bratoz, S. (2019). The effectiveness of using games for developing young learners' grammar competence. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 16(2), 49-61. <https://doi.org/10.4312/elope.16.2.49-61>
- *Lin, C. J., Hwang, G. J., Fu, Q. K., & Cao, Y. H. (2020). Facilitating EFL students' English grammar learning performance and behaviors: A contextual gaming approach. *Computers & Education*, 152(103876), 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103876>
- Liu, L. A., & Hwang, G. J. (2023). Effects of metalinguistic corrective feedback on novice EFL students' digital game-based grammar learning performances, perceptions and behavioural patterns. *British Journal of Educational Technology*, 55(2), 687-711. <https://doi.org/10.1111/bjet.13400>
- *Mimouni, A. (2022). Using Mobile gamified quizzing for active learning: The effect of reflective class feedback on undergraduates' achievement. *Education and Information Technologies*, 27, 12003-12026. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11097-2>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group, (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>
- Nadeem, M., Oroszlanyova, M., & Farag, W. (2023). Effect of digital game-based learning on student engagement and motivation. *Computers*, 12(9), 1-23. <https://doi.org/10.3390/computers12090177>
- Navarro-Espinosa, J. A., Vaquero-Abellán, M., Perea-Moreno, A.-J., Pedrós-Pérez, G., Martínez-Jiménez, M. d. P., & Aparicio-Martínez, P. (2022). Gamification as a promoting tool of motivation for creating sustainable higher education institutions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2599. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052599>
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan—a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic reviews*, 5(210), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>
- Önal, N., Çevik, K.K., & Şenol, V. (2019). The effect of SOS table learning environment on mobile learning tools acceptance, motivation and mobile learning attitude in English language learning. *Interactive Learning Environments*, 30(5), 834-847. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1690529>
- Page, M. J., McKenzie J.E., Bossuyt P.M., Boutron I., Hoffmann T.C., Mulrow C.D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ* 2021, 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pinto, R. D., Peixoto, B., Melo, M., Cabral, L., & Bessa, M. (2021). Foreign language learning gamification using virtual reality - A systematic review of empirical research. *Education Sciences*, 11(222), 1-19. <https://doi.org/10.3390/educsci11050222>
- Poshitha, M. G. S. (2023). Incorporation of digital games in a TESL methodology: An innovative approach to teaching and learning English grammar in the ESL classroom. Proceedings of SLIIT International Conference on Advancements in Sciences and Humanities, 1-2 December, Colombo, 80-84.
- Prensky, M. (2001). Digital game-based learning. New York, NY: McGraw-Hill. ISBN 0-07-136344-0

- Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *ACM Computers in Entertainment*, 1(1), 21. <https://doi.org/10.1145/950566.950596>
- Prensky, M. (2007). Digital game-based learning. St. Paul, MN: Paragon House Publishers.
- ProQuest. (2023). ERIC. Retrieved from <https://about.proquest.com/en/products-services/eric>
- *Rad, H. S. (2021). Effect of PCaRD DGB flipped learning on EFL learners' grammar skill. *Journal of Asia TEFL*, 18(2), 544-558. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2021.18.2.10.544>
- Ragni, B., Toto, G. A., di Furia, M., Lavanga, A., & Limone, P. (2023). The use of Digital Game-Based Learning (DGBL) in teachers' training: A scoping review. *Frontiers in Education*, 8(1092022), 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1092022>
- Ramadoss, R., & Wang, Q. (2012). Evaluation of a web-based assessment tool for learning grammar at the primary school level. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning* 22(3/4), 175-184. <https://doi.org/10.1504/IJCEELL.2012.050062>
- Reynolds, B. L., & Kao, C. W. (2021). The effects of digital game-based instruction, teacher instruction, and direct focused written corrective feedback on the grammatical accuracy of English articles. *Computer Assisted Language Learning*, 34(4), 462-482. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1617747>
- *Rico, M., Agudo, J. E., & Sánchez, H. (2015). Language learning through handheld gaming: A case study of an English course with engineering students. *Journal of Universal Computer Science*, 21(10), 1362-1378. <https://doi.org/10.3217/jucs-021-10-1362>
- *Sadeghi, K., & Dousti, M. (2013). The Effect of length of exposure to call technology on young Iranian EFL learners' grammar gain. *English Language Teaching*, 6(2), 14-26. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n2p14>
- Savaş, S., Güler, O., Kaya, K., Çoban, G., & Güzel, M. S. (2021). Eğitimde dijital oyunlar ve oyun ile öğrenme. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 6(2), 117-140. DOI: ijal.1014960
- Su, F., Zou, D., Xie, H., & Wang, F. L. (2021). A comparative review of mobile and non-mobile games for language learning. *SAGE Open*, 11(4), 1-20. <https://doi.org/10.1177/215824402110672>
- Sylvén, L. K., & Sundqvist, P. (2012). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24(3), 302-321. <https://doi.org/10.1017/S095834401200016X>
- *Teng, C., Heydarnejad, T., Hasan, M. K., Omar, A., & Sarabani, L. (2022). Mobile assisted language learning in learning English through social networking tools: An account of Instagram feed-based tasks on learning grammar and attitude among English as a foreign language learners. *Frontiers in Psychology*, 13(1012004), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1012004>
- *Terriche, A. A. (2016). Initiating and maintaining learners' talking time through problem solving situations. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 7(3), 487-495. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol7no3.34>
- Toda, A.M., Valle, P.H.D., & Isotani, S. (2018). The dark side of gamification: An overview of negative effects of gamification in education. In: Cristea, A., Bittencourt, I., Lima, F. (eds.) Higher Education for All. From Challenges to Novel Technology-Enhanced Solutions. HEFA 2017. Communications in Computer and Information Science, vol 832. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97934-2_9
- Tshering, P., Norbu, D., Dorji, S., Dema, N., & Dhungyel, P.R. (2018). Experience of a gamified spelling solving by students for learning spelling: development of kids spell Dzongkha app. In: 2018 International Conference on Current Trends towards Converging Technologies (ICCTCT).
- Turan, Z., Avinc, Z., Kara, K., & Göktas, Y. (2016). Gamification and education: Achievements, cognitive loads, and views of students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 11(7), 64-69. <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v11i07.5455>
- Turner, P. E., Johnston, E., Kebritchi, M., Evans, S., Heflich, D. A., & Wang, S. (2018). Influence of online computer games on the academic achievement of nontraditional undergraduate students. *Cogent Education*, 5(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1437671>
- *Umamah, A., & Saukah, A. (2022). Digital game-based learning (DGBL): The voice of EFL university students and teachers. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 63, 279-314. DOI: 10.58837/CHULA.PASAA.63.1.11
- Usta, N. D., & Güntepe, E. T. (2019). Dijital oyun tasarlamının öğrenmeye etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1213-1232. <https://doi.org/10.29029/busbed.562553>
- *Wichadee, S., & Pattanapichet, F. (2018). Enhancement of performance and motivation through application of digital games in an English language class. *Teaching English with Technology*, 18(1), 77-92.
- *Yassin, B., & Abugohar, A. M. (2022). Gamified mobile-assisted formative assessment for reviving undergraduate learners' overall language proficiency: A quasi-experimental study. *Teaching English with Technology*, 22(2), 69-89.
- *Yurieva, O., Musichuk, T., & Baisan, D. (2021). Informal English learning with online digital tools: non-linguist students. *Advanced Education*, 8(17), 90-102. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.223896>
- Zarzycka-Piskorz, E. (2016). Kahoot! it or not?: Can games be motivating in learning grammar? *Teaching English with Technology*, 16(3), 17-36.

- Zhu, J., & Liu, W. (2020). A tale of two databases: The use of Web of Science and Scopus in academic papers. *Scientometrics*, 123(1), 321–335. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03387-8>
- *Zhyhadlo, O. Y. (2022). Application of digital game-based tools for formative assessment at foreign language lessons. *Information Technologies and Learning Tools*, 87(1), 139-150. <https://doi.org/10.33407/itlt.v87i1.4703>
- Zin, N. A. M., Jaafar, A., & Yue W. S. (2009). Digital game-based learning (DGBL) model and development methodology for teaching history. *WSEAS Transactions on Computers* 8(2), 322-333.
- Zou, D., Huang, Y., & Xie, H. (2021). Digital game-based vocabulary learning: where are we and where are we going? *Computer Assisted Language Learning*, 34(5-6), 751-777. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1640745>

ÇALIŞMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada “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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1.yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %30’dır. 3. Yazarın araştırmaya katkı oranı %20’dir.

Yazar 1: Araştırmada literatür araştırması, metodoloji, veri seti, analiz, tartışma kısmında katkısı bulunmaktadır.

Yazar 2: Araştırmada analiz, tartışma kısmında katkı sağlamıştır.

Yazar 3: Araştırmada analiz, tartışma kısmında katkı sağlamıştır.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 05.02.2025
Kabul Tarihi : 23.04.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1634236>

MİLLET MEKTEPLERİNİN AÇILMASI VE DİYARBAKIR'DAKİ FAALİYETLERİ

Ercan ÇAĞLAYAN¹

ÖZ

Türkiye Cumhuriyeti'nde tek parti dönemi eğitim politikaları dar manada Kemalist ideoloji, geniş manada ise modernleşme süreci tarafından belirlenmekteydi. Bu dönemde verilen eğitim hizmeti; bir yanyla toplumsal kalkınmayı; diğer yanyla, Kemalist ve milliyetçi bir ideolojinin yeni kuşaklarca benimsenmesini hedeflemekteydi. Bu nedenle Kemalist siyasal elitler kuruluştan itibaren eğitime oldukça önem vermiştir. Bahse konu önemin bir gereği olarak okullar ülkenin dört bir yanına inşa edilmiş ve okul çağına gelen çocukların okula kazandırılması için büyük efor harcanmıştır. Erken Cumhuriyet döneminde okullaşmaya verilen önemin yanı sıra okuryazar kitlenin de artırılması amaçlanmıştır. Bu gaye doğrultusunda yaygın eğitim kurumları olarak tanımlanan Türk Ocakları, Halk Dershaneleri, Millet Mektepleri, Akşam Mektepleri, Köy Okuma Odaları, Halkevleri ve Halkodaları açılmıştır. Bu kurumlar, bilhassa yetişkinlere okuma yazma ve yurttaşlık eğitimi verilmesinde ve eğitilmiş bir nüfusun yetişmesinde büyük bir rol oynamıştır.

1928 yılında Latin alfabesinin kabul edilmesiyle birlikte halka yeni harfleri öğretecek bir yapılanmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaca binaen hem halka yeni harfleri öğretmek hem de okuma yazma bilmeyenlere okuma yazma öğretmek gayesiyle Millet Mektepleri kurulmuştur. Bu çalışmada, 1929-1950 yılları arasında A ve B Dershaneleri şeklinde hem şehirlerde hem de köylerde faaliyet gösteren ve 16-45 yaş arasındaki vatandaşların okuryazar olması misyonunu üstlenen Millet Mekteplerinin açılış gayeleri ile Diyarbakır'daki faaliyetlerine odaklanılmıştır. Çalışmanın temel kaynaklarını Maarif/Eğitim İstatistikleri, Millet Mektepleri Faaliyet İstatistikleri ve İlköğretim İstatistikleri ile dönemin arşiv belgeleri ve gazeteleri oluşturmaktadır. İçerik ve doküman analizi yöntemiyle kaleme alınan çalışma, Millet Mekteplerinin Diyarbakır'da okuryazar nüfusun artırılmasında ve görece de olsa "makbul vatandaş"ların yetiştirilmesinde önemli roller oynadıklarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kemalist Cumhuriyet, Ulus İnşası, Eğitim Politikaları, Millet Mektepleri ve Diyarbakır.

¹Prof. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, e.caglayan@alparslan.edu.tr. <https://orcid.org/0000-0002-0391-9413>.

Article Type : Research Article
Date Received : 05.02.2025
Date Accepted : 23.04.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1634236>

THE OPENING OF THE NATIONAL SCHOOLS AND THEIR ACTIVITIES IN DIYARBAKIR

Ercan ÇAĞLAYAN¹

ABSTRACT

The education policies of the single-party period in the Republic of Türkiye were determined by the Kemalist ideology and the modernisation project that formed its axis. The educational services provided in this period aimed to realise social development on the one hand, and the adoption of a Kemalist and nationalist ideology by new generations on the other. For this reason, Kemalist political elites attached great importance to education since the foundation. As a requirement of this importance, schools were built all over the country and great efforts were made to enrol school-age children. In addition to the importance attached to schooling in the Early Republican period, it was also aimed to increase the literacy rate. In line with this aim, educational institutions such as Turkish Hearths, People's Classrooms, National Schools, Evening Schools, Village Reading Rooms, Public Houses and Public Rooms were opened. These institutions played a major role especially in providing literacy and civic education to adults and raising an educated population.

In 1928, with the adoption of the Latin Alphabet, there was a need for an organisation to teach the new letters to the public. Based on this need, National Schools (Millet Mektepleri) were established with the aim of both teaching new letters to the public and teaching illiterate people to read and write. This study focuses on the opening aims and activities of the National Schools in Diyarbakır, which operated in both cities and villages as Classrooms A and B between 1929 and 1950 and undertook the mission of making citizens between the ages of 16-45 literate. The main sources of the study are Maarif/Education Statistics, National Schools Activity Statistics and Primary Education Statistics, as well as archival documents and newspapers of the period. The study, which is based on content and document analysis, reveals that National Schools played an important role in increasing the literate population in Diyarbakır and raising 'acceptable citizens', albeit relatively.

Keywords: Kemalist Republic, Nation Building, Education Policies, National Schools and Diyarbakır.

¹ Prof. Dr., Muş Alparslan University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, e.caglayan@alparslan.edu.tr. <https://orcid.org/0000-0002-0391-9413>.

1. GİRİŞ

Bilindiği üzere modern devletle, literatürdeki yaygın kullanımıyla ulus-devletle birlikte ideoloji; geniş manada eğitim politikalarını; özel manada ise eğitimin içeriğini ve hedeflerini şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Ulus-devletin ideolojisini belirleyen başat paradigma “dışlayıcı ulusçuluk” olduğundan, modern eğitim de milliyetçilik, militarizm, devletçilik, kolektivizm, tahakküm, tek tipçilik, dışlayıcılık ve ötekileştirme gibi ulusçulukla ilgili diğer unsurları vatandaşa aktarmaya yarayan bir araç olarak görülmektedir (Akyeşilmen, 2015: 58). Açık bir biçimde söylemek gerekirse, ulus-devletlerin en mühim ideolojik ve endoktrinasyon aygıtı olan eğitim, resmi ideolojinin inşası ve kitlelere aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Kaya, 2010: 70). Modern zamanlarda eğitim, siyasi meşruiyetin sürdürülmesi, özellikle rejim değişikliği geçiren toplumlarda gerektiğinde yeni bir meşruiyetin yaratılması için vazgeçilmez bir ideolojik aygıttır. Açıkçası, ulus-devletlerde eğitim, “siyasal birliğin”, “toplumsal uyumun” ve “devlete sadakatin sağlanmasında” bir ideolojik aygıt ve endoktrinasyon aracı olarak kullanılmaktadır (Alkan, 2005: 73-242). Ulus-devletler çağında her siyasi rejim, zorunlu eğitim yoluyla “yeni meşruiyet simgeleri”ni vatandaşlara benimsetmeyi ve “karşı geldiği rejimin simgeleri”ni ortadan kaldırmayı hedefler. Pek tabii olarak bu yolla her siyasi sistem, yeni yetişen kuşakların sisteme ilişkin düşünce ve davranışlarını etkilemeye ve rejim lehine yönlendirmeye çalışır (Kendirci, 2006: 39).

Ulus-devletlerde eğitim kadar eğitimin müfredatı ve okutulacak ders kitapları da mühim bir yere ve role sahiptir. Bilhassa okullarda okutulan tarih, coğrafya, din ve yurttaşlık kitapları ile beden eğitimi ve izcilik dersleri, müesses nizamın ihtiyaç duyduğu sadık ve makbul vatandaşların yetiştirilmesinde ayrıcalıklı rol oynar. Ders kitaplarına ilave olarak okullardaki yurttaşlık eğitimi de, ulus-devletlerin çok mühim bir ideolojik aygıttır. Yurttaşlık eğitiminin gayesi, yönetim şekli ne olursa olsun her ulus-devlet için kendi siyasi sisteminin meşruiyetini sürdürmek, kendine sadık yurttaşlar yetiştirmek ve vatandaşlara yurtseverliği aşılamaktır. Kısacası siyasal iktidarın/rejimin istediği ‘makbul vatandaş’ı yaratmaktır. ‘Makbul vatandaş’ı; kısaca, “vatana, millete ve devlete sadık vatandaş” şeklinde tanımlamak mümkündür (ayrıntı için bkz. Üstel, 2014). İmparatorluk bakiyesi bir ulus-devlet olarak kurulan Cumhuriyet Türkiye’sinde özellikle ilk ve ortaöğretim düzeyinde okutulan ders kitaplarında yoğun bir şekilde rejim (Kemalizm) propagandasının yapıldığı malumun ilanıdır. Nezir Akyeşilmen (2015: 61)’in önemle altını çizdiği üzere, eğitim müfredatları ve ders kitaplarında “devlet sembolleri ve mitleri kutsanmakta; dersler dışında yapılan aktiviteler, resmi törenler hatta korolarda seçilen şarkılar bile resmi ideolojinin propagandasına yoğunlaşmaktadır.”

Bir ulus-devlet olarak kurulan Cumhuriyet Türkiye’sinin hem yeni rejimin inşası hem de yeni rejime uygun kitlelerin yetiştirilmesi için Cumhuriyet’in kuruluşundan itibaren eğitim politikalarına çok büyük bir önem atfettiği bilinmektedir. Erken Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarını Kemalist ideoloji ve onun eksenini belirleyen modernleşme projesi belirlemekteydi. Andreas M. Kazamias, Kemalist rejimde eğitimin “geleneksel inanç ve bakış açılarından kurtulmanın”, “ulusal isteği beslemenin” ve “bağımsız bir ulusal devleti sürdürme kararlılığı yaratmanın” en iyi aracı olduğunu söyler (Akt. Şimşek, 2008: 223). Bu önemine binaen Cumhuriyet Türkiye’sinin eğitim politikasının en mühim normları; “merkezi”, “laik” ve “milli” bir özellik taşıyor olmasıydı. Kuşkusuz, Kemalist Cumhuriyet’in tek partili dönemde benimsenen eğitim politikalarındaki en mühim amaçlarından biri de, imparatorluk bakiyesi İslami değerlerin hâkim olduğu geleneksel bir toplumdan modern/seküler değerlerin hâkim olduğu Batılı bir topluma geçişi sağlamaktı. Daha açık bir biçimde ifade edecek olursak, erken Cumhuriyet döneminde eğitim, vatandaşları “muasır” normlarla uygarlaştırmayı, millet ve vatanperverlik bilinciyle donatmayı ve ülkede “kültürel bir türdeşlik” yaratmayı hedefliyordu (Caymaz, 2008: 13; Parlak, 2005: 97).

Türkiye’de tek partili Cumhuriyet döneminde verilen eğitim hizmeti, esas olarak, bir yanıyla toplumsal kalkınmayı gerçekleştirecek bir araç olarak görülürken; diğer yanıyla Kemalist ve milliyetçi bir ideolojinin yeni kuşaklarca benimsenmesini sağlayacak şekilde belirlenmiştir (geniş bilgi için bkz. Kaplan, 2009). Bununla birlikte, Cumhuriyet’in ilk yıllarında kırsal nüfusun oldukça fazla olması ve buna karşılık okur-yazar nüfusun düşük olması yukarıdaki hedeflerin gerçekleşmesini güçleştirmekteydi. Bu durum, bilhassa bu çalışmanın konusu olan Diyarbakır ve bölge illerinde daha görünürdü. Açıkçası nüfusun ekserinin Kürtçe ve Arapça konuştuğu bölgede hem kırsal nüfus hem de okur-yazar olmayan nüfus Türkiye ortalamasının çok üstündeydi. Bu ve benzeri nedenlerden dolayı Cumhuriyet’in kurucu kadroları, söz konusu engelleri ortadan kaldırmak ve hedefleri gerçekleştirmek için bölgede eğitime oldukça önem vermiş ve bunun bir gereği olarak çok sayıda okul açmıştır. Bölgede açılan ilkokul, ortaokul ve lise dışında kız ve köy enstitülerinin açılmasına da büyük ehemmiyet verilmiştir. Kemalist elitler, bölgede örgün eğitimin yanı sıra yaygın eğitim kurumlarına da ağırlık vermiştir. Bu amaçla bölgede Türk Ocakları, Akşam Mektepleri, Halk Dershaneleri, Millet Mektepleri/Ulus Okulları, Halkevleri ve Halkodaları gibi kurumlarla eğitim faaliyetleri yürütülerek toplumun eğitim seviyesinin yükseltilmesinin yanı sıra rejime sadık bireyler yetiştirilmesi için çalışılmıştır. Bilhassa Latin alfabesinin kabulüyle eğitimin toplumun tamamına yayılması, okuryazarlığın kitlesele olarak artırılması ve yeni rejimin toplumun her kesimi tarafından benimsenmesi hedeflenmiştir (Demirhan, 2010: 280). Kuşku yok ki, bahse konu hedefler doğrultusunda açılan eğitim kurumlarından biri de Millet Mektepleri veya daha sonraki ismiyle Ulus Okullarıdır. 1928 yılında açılan Millet Mekteplerinin esas amacı, “halka yeni Türk harflerini öğretmek” ve “büyük halk kitlelerini süratle okur-

yazar hale getirmek” idi. Bu çalışmada, Millet Mekteplerinin açılması, amaçları ve Diyarbakır'daki faaliyetleri, dönemin birincil kaynakları arasında yer alan Maarif/Eğitim İstatistikleri, Millet Mektepleri Faaliyet İstatistikleri, İlköğretim İstatistikleri ile dönemin arşiv belgeleri ve gazetelerine referansla ele alınacaktır.

2. MİLLET MEKTEPLERİNİN AÇILMASI

Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında, başta Diyarbakır olmak üzere Kürtçenin yoğun olarak konuşulduğu Vilayet-ı Şarkiye'de Türkçenin kullanımını yaygınlaştırmak ve Kürt nüfusu Türklüğe asimile etmek için ilkokullar, yatılı/leyli okullar ve kız okullarının açılmasına büyük bir ehemmiyet verilmiştir. Kemalist iktidarın bölgedeki eğitim politika ve pratikleri sadece bahse konu okullarla sınırlı kalmamış; Kız Enstitüleri, Olgunlaşma Enstitüleri, Köy Enstitüleri, Türk Ocakları, Halkevleri ve Halkodaları gibi eğitim ve kültür kurumlarıyla desteklenmiştir (geniş bilgi için bkz. Çağlayan, 2014b: 119-132; Çağlayan, 2015: 105-126; Çağlayan, 2016: 785-799; Çağlayan, 2018b: 8-35). Kuşkusuz, devletin Kürt nüfus yoğunluklu vilayetlerle olan yakın ilgisi sadece tek parti dönemi için söz konusu olmamış, sonrasında da artarak günümüze dek devam edegelmiştir (Beltekin, 2014).

Malum olduğu üzere, Kemalist Cumhuriyet'in halka yeni alfabeyi öğretmek, okur-yazar nüfus oranını artırmak ve rejime sadık yurttaşlar yetiştirmek için açtığı eğitim kurumlarından biri de Millet Mektepleridir. Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim politikalarında önemli bir yer tutan Millet Mekteplerinin temeli 1927-1928 öğretim yılında Halk Dershaneleri olarak atılmıştır. 1928-1935 yılları arasında “Millet Mektepleri” adıyla faaliyet gösteren okullar, 1936-1950 yılları arasında “Ulus Okulları” adıyla eğitim hizmeti vermiştir (Caymaz, 2011: Caymaz & Szurek, 2007). 1 Kasım 1928 tarihinde 1353 sayılı “Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun”un kabul edilmesiyle (Resmi Gazete, 3 Teşrinisani [Kasım] 1928, Sayı: 1030) birlikte tüm ülkede bir eğitim seferberliği başlatılmış ve halka Latin alfabesinin öğretilmesi zaruret hâlini almıştı. Yeni harflerin kabul edilmesinden kısa bir süre sonra 24 Kasım 1928 tarihinde Maarif Vekâleti [Eğitim Bakanlığı] tarafından çıkarılan talimatname [yönetmelik] ile Millet Mekteplerinin açılması kararlaştırılmıştır (Resmi Gazete, 24 Teşrinisani [Kasım] 1928, Sayı: 1048). Bahse konu talimatname ile “Millet Mektebi Teşkilatı” kurularak okuma-yazma seferberliği başlatılmıştır (Tunçay, 2005: 236). Söz konusu talimatnameye göre Millet Mektepleri, “TBMM tarafından Türk dilinin ferdi ve umumi, hususi ve resmi bilcümle yazışmalarla Türk harfleriyle tespiti kanunen kabul edilmiş olmasından, buna müsteniden tatbikatta, Türk harflerinin kısa bir zamanda ve kolay bir surette her ferde okuyup yazabilme imkânı bahşeden maiyetinden, Türk milletinin azami surette istifadesini temin etmek ve büyük halk kitlelerini süratle okur-yazar hale getirmek” amacıyla kurulmuştur. 1928 yılında çıkarılan talimatnameye göre “sabit”, “gezici” ve “özel” olmak üzere üç ayrı biçimde faaliyet gösteren Millet Mekteplerine 1929'da çıkarılan ikinci talimatnameyle “Köy Yatı Dersaneleri” ve “Halk Okuma Odaları” da eklenmiştir (Albayrak, 1994: 475-477). 22 Eylül 1929'da kısmen değiştirilerek yayımlanan Millet Mektepleri Talimatnamesinde mekteplerin, “Türkiye halkının ümmilikten tasfiyesine ve fikri seviyesinin yükselmesine matuf olarak vücuda getirilmiş olduğuna” vurgu yapıyordu. Aynı talimatnamede mekteplerin amacı, “16-45 yaş arasındaki kadın ve erkek vatandaşları hayat ve maiyetlerinin ve vatandaşlık sıfatlarının gerektirdiği ana bilgilerle teçhiz etmek” olduğu belirtiliyordu (TC Maarif Vekâleti, 1929: 3, 5). Millet Mekteplerine devam edenlere aynı zamanda “muhtaç olduğu mesleki ve fenni bilgileri vermek, icap eden tatbikatı yaptırmak ve bu suretle halkın istihsal [üretim] kudretini arttırmak maksadıyla” açılacak “lisan, ticaret ve sanat ikmal halk dershanelerine” devam etmesi gerekiyordu (Resmi Gazete, 24 Teşrinisani [Kasım] 1928, Sayı: 1048). Dolayısıyla, Millet Mektepleri halka yeni alfabe, okuma-yazma ve yurttaşlık bilgisi öğretmenin yanı sıra halkı “mesleki ve fenni” bilgilerle destekleyerek üretici hale de getiriyor ve toplumsal kalkınmaya destek sunuyordu.

1 Ocak 1929 tarihinden itibaren derslere başlayan (BCA, 490.01/1.2.13) Millet mektepleri A ve B kursları olarak iki ayrı biçimde teşekkül etmiştir. 1928 Talimatnamesine göre A kursları, tahsil çağını geçirmiş olan ve eski Arap Alfabesi ile yeni Türk [Latin] harflerini bilmeyen vatandaşların Türk harfleriyle okuyup yazmayı öğrenmelerine mahsus olmak üzere dört aylık bir devreyi ihtiva ediyordu. B kursları ise Arap harfleriyle okuyup yazan ancak Türk harflerini bilmeyen vatandaşların Türk harfleriyle okuyup yazmayı öğrenmelerine mahsus olmak üzere iki aylık bir devreyi kapsıyordu. Bir diğer ifadeyle, A kursları, Arap ve Latin harflerini bilmeyen, yani okuryazar olmayan yetişkinlerin devam ettiği kurslar olup dört ay süren bir eğitim takvimine sahipti. Bu kurslarda alfabe, kıraat [okuma], tahrir [yazma], imla ve yazı dersleri veriliyordu. B kursları ise Arap harflerini okuyup yazabilen ancak yeni Türk harflerini bilmeyenlerin devam ettiği kurslardı. Bu kursların süresi ise iki aydı. B dershanelerinde haftada altı saat eğitim söz konusu olup iki saat kıraat ve tahrir [okuma ve yazma], iki saat hesap, birer saat de sağlık ve yurt bilgisi dersleri tedris ediliyordu. Bir diğer ifadeyle, Millet Mekteplerinde 1) okuma-yazma, 2) hesap ve ölçüler, 3) sağlık bilgileri ve 4) yurt bilgisi olmak üzere dört ayrı ders veriliyordu. Her dönem sonunda A dersliklerinde alfabe, okuma-yazma, yazım kuralları ve basit hesap işleri; B dersliklerinde ise okuma-yazma, hesap ve ölçüler, sağlık bilgileri ve yurt bilgisi derslerinden sınav yapıyordu (Resmi Gazete, 24 Teşrinisani [Kasım] 1928, Sayı: 1048).

Kuşkusuz, Millet Mektepleri aracılığıyla halka aynı zamanda “vatandaş olma nitelikleri” endoktrine edilmekteydi. Millet Mektepleri Talimatnamesinde Yurt Bilgisi dersinin amacının, “talebeye vatan, millet, vatandaşlık hak ve vazifeleri hakkında bir vatandaşın bilmesi lazım olan asgari malumatı kazandırmak” şeklinde ifade edilmesi

(Caymaz, 2008: 14-15), okulların resmi ideolojiyi konsolide etmesindeki rolünü açıkça ortaya koymaktadır. 1928’de çıkarılan Millet Mektepleri Talimatnamesine göre halkın yeni harflere karşı ilgisini çekmek için Millet Mektepleri bünyesinde “propaganda teşkilatı” ve “propaganda heyetleri” teşkil edilmelidir: “A) İdare heyeti tarafından halkın yeni harflere karşı alaka ve incizabını cezp ve temin için propaganda heyetleri teşkil olunur. Bu heyetler ber vech-i âti mahal ve fırsatlardan istifade ederler. A) Sinema, tiyatrolarda numaralar arasında okuyup yazmanın fevaidine ait münasip propaganda numaraları tertip etmek. B) Kahvehane, gazino gibi umumi mahallerde konferanslar vermek. C) Kasaba ve köylerde panayır, pazar, güreş, koşu, sergi gibi halk izdihamını celp eden mahallerde konferanslar vermek, tedris levhaları asmak, alaka celp edecek nümayişler tertip etmek. D) Mecmua, gazete, risale gibi matbualar tertip şehirlerde ve köylerde umumi alakayı calip mevzular duvar gazeteleri ve levhalar tahrir ve talik etmek. E) Vesaiti bulunan mahallerde radyo hitabeleri tertip ve caddelere meydanlara hoparlörler vazedilerek halkı tenvir eylemek propaganda faaliyeti ve vesaiti ancak lüzumu kadar istimal edildikleri takdirde müfit olurlar bunun için itidale riayet şart olup halkı taciz etmemek lazımdır” (Resmi Gazete, 24 Teşrinisani [Kasım] 1928, Sayı: 1048).

Yetişkinler için açılan bu kurslara on altı-kırk beş yaş arasındaki vatandaşlar devam ediyordu. Kurslara devam mecburi olup devam edemeyenler dışarıdan sınava girip belge almak zorundaydı. Millet Mektepleri kadın, erkek ve muhtelit [karma] olmak üzere üç farklı biçimde eğitim veriyordu. Millet Mektepleri, öğretmeni olan tüm köylerde açılmaktaydı. Öğretmen ve okul olmayan köylerde ise köylünün boş olduğu mevsimlerde dışarıdan öğretmenler köye gidip uygun açık ve kapalı alanlarda halka alfabe ve okuma-yazma öğretiyor ve yurttaşlık dersleri veriyordu. Bu amaçla “seyyar talim heyetleri” kurulmuş ve söz konusu köylerde ders vermişlerdir (Ergün, 1928: 101-102). Millet Mektepleri için başta ilköğretim okul binaları olmak üzere ihtiyaç halinde diğer okul binalarından da istifade ediliyordu. Bununla birlikte gerektiğinde hükümet salonları, kulüpler, kahveler, cezaevleri, köy odaları ve camiler de Millet Mektepleri dershaneleri olarak kullanılabiliyordu.

Hülasa, Millet Mekteplerinin açılması, bir taraftan “süratle okuryazar bir toplum” oluşturmaya çalışırken, diğer taraftan söz konusu mekteplerde verilen Yurt Bilgisi dersiyle yurttaşlarda “milli bilinç” oluşturularak Kemalist Cumhuriyet’in değerleri benimsetilmeye çalışılıyordu. Millet Mekteplerinin Kemalist modernleşme sürecine en önemli katkısı okuryazar nüfusun oranındaki artıştaki rolleridir. Bu cümleden olarak, Türkiye genelinde Millet Mekteplerinin 1928-1935 yılları arasında yaptığı çalışmalar neticesinde 1927 yılında % 10.5 olan okuryazarlık oranı 1935’te % 20.4’e yükselmiştir. 1927 yılında erkeklerde % 13, kadınlarda % 4 olan bu oranlar, 1935’te erkeklerde % 29.3’e, kadınlarda da % 10.5’e yükselmiştir. Bu dönemde ilköğretim okullarını bitirenlerin okuryazar oranındaki katkısı çıkarıldığında Millet Mekteplerinin Türkiye’de okuryazarlık oranına % 19.1 gibi görece büyük bir katkıda bulunduğu tebellür eder (Albayrak, 1994: 482). Millet Mektepleri II. Dünya Savaşı’ndan önce yaptıkları çalışmalarla Türkiye’de okuryazar oranının büyük ölçüde artmasını sağlamışsa da 1940’lı yıllarda, II. Dünya Savaşı’nın da etkisiyle, Millet Mekteplerine devam edenlerin sayısında büyük bir düşüşün yaşandığı not edilmelidir.

3. MİLLET MEKTEPLERİNİN DİYARBAKIR’DAKİ FAALİYETLERİ

Önceki sayfalarda ifade edildiği üzere, tek parti dönemi eğitim politikalarında Kürtçenin yoğun olarak konuşulduğu Vilayat-ı Şarkîye’de okullaşmaya oldukça önem verilmiş ve bunun bir gereği olarak bölgede çok sayıda okul açılmıştır. Kemalist Cumhuriyet, okullar aracılığıyla bölgede Türkçenin yaygınlaştırılmasını ve bu sayede rejime sadık bireylerin yetiştirilmesini hedeflemekteydi (ayrıntı için bkz. Çağlayan, 2018a; Çağlayan, 2019). Kuşku yok ki, bu politikaların en yoğun olarak uygulandığı şehirlerin başında Diyarbakır geliyordu. Tek parti dönemi boyunca Cumhuriyetin siyasal elitleri, Diyarbakır’da çok sayıda ilkokul, ortaokul, mesleki ve teknik okul ile bir lise açarak okullaşmaya ve okur-yazar oranını arttırmaya çaba sarf etmiştir. Tek parti iktidarının sonu olan 1950 yılına gelindiğinde Diyarbakır vilayetinde ekseri köylerde olmak üzere toplam 126 okul mevcuttu. Bu okullardan biri lise, biri Köy Enstitüsü, biri Kız Enstitüsü, biri Erkek Sanat Enstitüsü, biri Erkek Öğretmen Okulu, dördü ortaokul ve geriye kalan 117’si de ilkokul statüsündeydi (Çağlayan, 2014a: 642). Diyarbakır’da bahse konu eğitim kurumları dışında Türk Ocakları, Halkevleri, Halk Odaları ve Millet Mektepleri de Diyarbakır’da halka yeni harfleri ve okuma-yazmayı öğretmek ve Türkçeyi yaygınlaştırmak misyonuyla faaliyetler tertip ediyordu (Çağlayan, 2024: 175-224).

1 Kasım 1928 tarihinde Latin Alfabesinin kabul edilmesiyle birlikte ülkenin her tarafında olduğu gibi Diyarbakır’da da Millet Mektepleri açılarak halka yeni alfabe öğretilmeye çalışılmıştır. 1 Ocak 1929’da resmen açılan Millet Mektepleri, ders dönemleri Kasım ayında başladığından Diyarbakır’da da ilk Millet Mektepleri 3 Teşrinisani [Kasım] 1929 tarihinde açılmıştır. Diyarbakır’da Millet Mekteplerinin açılması, 4 Teşrinisani [Kasım] 1929 tarihli *Cumhuriyet* gazetesinde “Millet Mektepleri Diyarbakır’da samimi merasimle açıldı” başlığıyla verilmiştir. Haberde, halk mekteplerinin açılış merasimi münasebetiyle bütün şehrin donandığı, merasimin Ziya Gökalp Mektebi’nde yapıldığı ve merasime Birinci Umumi Müfettiş İbrahim Tali Bey, vali Nazmi Bey, Kolordu ve Fırka Kumandanları ile mülki ve askeri memurların katıldığı belirtilmekteydi. Açılışta okul müdürü, Millet Mekteplerinin amaçlarını, okuma yazmanın lüzum ve faydalarını belirten bir konuşma yapmıştır. Aynı gün öğleden sonra Birinci Umumi Müfettişlik adına düzenlenen futbol müsabakasında Elaziz [Elazığ] ve Urfa futbol

takımları arasında bir maç yapılmış ve Elaziz takımı maçtan galip gelerek kupayı kazanmıştır (Cumhuriyet, 4 Teşrinisani [Kasım] 1929).

Diyarbakır'da faaliyet gösteren Millet Mektepleri, 1929-1950 yılları arasında binlerce vatandaşa okuma yazma ve yurt bilgisi öğretmiştir. 1933-1934 verilerine göre Diyarbakır'da sekiz adet A dershanesi ve bir adet de B dershanesi olmak üzere toplam dokuz dersane mevcuttur. Yine bu dersanelerde tamamı erkek olmak üzere dokuz öğretmen görev yapmaktaydı. A dershanesine tamamı erkek olan 272 öğrenci devam etmekteyken, B dershanesine ise yine tamamı erkek olmak üzere kırk sekiz öğrenci devam etmekteydi. Aynı yıl Diyarbakır'daki Millet Mektepleri için 600 lira maaş ve 250 lira da diğer ücretler olmak üzere toplam 850 lira harcanmıştır (BİUM, 1935a: 232, 240). 1929-1935 yılları arasında Diyarbakır'da faaliyet gösteren Millet Mektepleri için toplamda 9.067 Türk Lirası harcanmıştır (BİUM, 1935b, 74).

Tablo 1.

Diyarbakır Millet Mektepleri Şehir Faaliyeti İstatistiği.¹

Yıllar	Dershane Sayısı				Öğretmen Sayısı				Devam Eden Sayısı				Toplam
	A		B		A		B		A		B		
	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	
1928-29	29	8	12	2	14	7	-	-	857	402	375	88	1.722
1929-30	19	3	9	5	14	7	-	-	449	53	261	185	948
1930-31	17	1	-	-	17	1	-	-	574	36	-	-	610
1931-32	11	2	3	-	11	2	3	-	439	68	117	-	624
1932-33	7	1	2	-	7	1	2	-	265	25	64	-	354
1933-34	8	-	1	-	8	-	1	-	272	-	48	-	320
1934-35	5	-	-	-	1	-	-	-	184	-	-	-	184
1937-38	5	-	2	-	6	-	2	-	130	-	43	-	173
1938-39	22	-	-	-	38	3	-	-	740	63	-	-	803
1942-43	12	-	2	-	7	5	2	-	167	168	10	20	365
1944-45	15	-	9	-	12	5	6	3	338	98	127	72	635
1945-46	35	-	9	-	30	5	7	2	1.204	-	240	-	1.444
Genel Toplam	185	15	49	7	165	36	23	5	5.619	913	1.285	365	8.182

Yukarıdaki tablo dikkatle incelendiğinde 1928-1946 yılları arasında Diyarbakır merkez ve ilçelerinde 200 A ve elli altı B olmak üzere toplam 256 dersane açılmış, bu okullarda 188 erkek ve kırk bir kadın öğretmen olmak üzere toplam 229 öğretmen görev yapmıştır. Bu okullara 6.904 erkek ve 1.278 kadın olmak üzere toplam 8.182 kursiyer devam etmiştir.

¹ Bu tablo Millet Mektepleri Faaliyeti İstatistikleri esas alınarak tarafımızdan hazırlanmıştır.

Tablo 2.

Diyarbakır Millet Mektepleri Köy Faaliyeti İstatistiği.²

Yıllar	Dershane Sayısı				Öğretmen Sayısı				Devam Eden Sayısı				Toplam
	A		B		A		B		A		B		
	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	
1928-29	6	1	-	-	6	-	-	-	311	21	-	-	332
1929-30	6	1	-	-	6	-	-	-	208	18	-	-	226
1930-31	6	-	-	-	6	-	-	-	199	-	-	-	199
1931-32	7	-	-	-	7	-	-	-	226	-	-	-	226
1932-33	1	-	-	-	1	-	-	-	32	-	-	-	32
1934-35	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	23	-	23
1938-39	14	-	-	-	14	-	-	-	370	-	-	-	370
Genel Toplam	40	2	1	-	41	-	-	-	1.346	39	23	-	1.408

Tablodaki verilerde de görüleceği üzere 1928-1939 yılları arasında Diyarbakır ve ilçe köylerinde kırk iki A ve bir B olmak üzere kırk üç dershane açılmıştır. Bu okullara 1.369 erkek ve otuz dokuz kadın olmak üzere 1.408 kursiyer devam etmiştir. Bu durumda Diyarbakır vilayetinin tamamında 8.273 erkek ve 1.317 kadın olmak üzere toplam 9.590 kişi Millet Mekteplerine devam etmiştir.

1937-1938 öğretim yılında Diyarbakır'da beş A dershanesi ve iki de B dershanesi olmak üzere yedi Ulus Okulu bulunmaktaydı. Söz konusu dershanelerde sekiz öğretmen görev yapmaktaydı. Bu okullarda A dershanelerine 130, B dershanelerine ise kırk üç olmak üzere toplam 173 kursiyer devam etmekteydi (BİUD, 1939: 158-159). Bir yıl sonra Ulus Okullarında büyük bir artış olduğu görülmektedir. 1938-1939 ders yılında Diyarbakır'da sadece A dershanesi açılmıştır. Şehir merkezinde yirmi iki, köylerde ise on dört olmak üzere toplam otuz altı A dershanesinin hizmet verdiğini görmekteyiz. Söz konusu dershanelerde kırk biri şehir ve on dördü de köylerde olmak üzere elli beş öğretmen görev yapmaktaydı. Bu öğretmenlerin elli ikisi erkek, üçü ise kadındı. Şehir merkezindeki okullara 740 erkek ve altmış üç kadın olmak üzere toplam 803 öğrenci devam etmekte iken köylerdeki okullara ise tamamı erkek olmak üzere 370 öğrenci devam ediyordu. 1938-1939 ders yılında Diyarbakır vilayetinde Ulus Okullarına devam eden öğrenci sayısı toplamda 1.173 idi (BİUM, 1942a: 202). 1939-1940 öğretim yılında Diyarbakır'da Ulus Okulları açılmamış sadece yirmi üç erkek ve iki kadın olmak üzere toplam yirmi beş öğrenci dışarıdan sınavlara girerek belge almışlardır (BİUM, 1942b: 173, 182). 1940-1941 ve 1941-1942 ders yılında Diyarbakır'da Ulus Okullarının açılmadığını görmekteyiz. 1942-1943 öğretim yılında on iki A ve iki B dershanesi olmak üzere on dört Ulus Okulu dershanesi açılmıştır. Bu dershanelerde dokuz erkek ve beş kadın olmak üzere on dört öğretmen görev yapmaktaydı. A dershanelerine 167 erkek ve 168 kadın olmak üzere toplam 335 öğrenci devam etmekteydi. B dershanelerine ise on erkek ve yirmi kadın olmak üzere toplam otuz öğrenci devam ediyordu. Bu durumda 1942-1943 öğretim yılında Diyarbakır'da toplamda 365 öğrencinin Ulus Okullarına devam ettiği görülmektedir (BİGM, 1945: 170). 1944-1945 ders yılında Diyarbakır'da on beşi A ve dokuzu B olmak üzere toplam yirmi dört Ulus Okulu açılmıştır. Bu dershanelerde on sekizi erkek ve sekizi kadın olmak üzere yirmi altı öğretmen görev yapmaktaydı. A dershanelerine 338 erkek ve doksan sekiz kadın olmak üzere toplam 436 öğrenci devam etmekteydi. B dershanelerine ise 127 erkek ve yetmiş iki kadın olmak üzere toplam 199 öğrenci devam ediyordu. Bu durumda Diyarbakır'da A ve B dershanelerine devam eden toplam öğrenci sayısı 635 olduğu anlaşılmaktadır (BİGM, 1945a: 250). 1945-1946 ders yılında Diyarbakır'da otuz beşi A ve dokuzu B dershaneleri olmak üzere kırk dört Ulus Okulu açılmıştır. Bu dershanelerde otuz yedisi erkek ve yedisi kadın olmak üzere kırk dört öğretmen görev yapmaktaydı. 1204 kişi A dershanelerine devam etmekteyken, 240 kişi B

² Bu tablo Millet Mektepleri Faaliyeti İstatistikleri esas alınarak tarafımızdan hazırlanmıştır.

dershanelerine devam ediyordu. Bu rakamlar esas alındığında 1945-1946 ders yılında Diyarbakır'da açılan Ulus Okullarında 1.444 kişinin eğitim gördüğü anlaşılmaktadır (BİGM, 1945b: 250). Özetlemek gerekirse, Diyarbakır'da faaliyet gösteren Millet Mektepleri/Ulus Okulları, 1929-1950 yılları arasında binlerce vatandaşa okuma yazma ve yurt bilgisi öğretmiştir. Bazı ders yıllarında Diyarbakır'da Millet Mektepleri açılmamıştır. Mesela, 1939-1940 öğretim yılında Diyarbakır'da Ulus Okulları açılmamış sadece yirmi üç erkek ve iki kadın olmak üzere toplam yirmi beş öğrenci dışarıdan sınavlara girerek belge almışlardır (BİUM, 1942a: 173, 182). 1935-1936, 1940-1941, 1941-1942, 1946-1947 ve 1947-1948 ders yıllarında da Diyarbakır'da Ulus Okullarının açılmadığı görülmektedir (BİGM, 1949a: 262; BİGM, 1949b: 288).

Türkiye'nin ilk resmi nüfus sayımı olan 1927 sayımına göre Diyarbakır'da yedi yaş ve üstü nüfusun sadece % 3.45'i okuma-yazma biliyorken, geriye kalan % 96.55'i ise okuma-yazma bilmiyordu. 1935 sayımı verilerine göre Diyarbakır'da yedi yaş ve üstü nüfusun % 8.1'i okuryazar iken, % 91.9'u okuryazar değildi. 1945 nüfus sayımına göre beş yaş üstü nüfusun % 14.60'ı okuma-yazma biliyorken, % 85.40'ı ise okuma-yazma bilmiyordu. Son olarak, tek parti iktidarının sonu olan 1950 yılında Diyarbakır'da beş yaş ve üstü nüfusun % 13.90'ı okuryazar iken % 86.10'u ise okuryazar değildi. 1927 nüfus sayımı verilerine göre Diyarbakır'da % 3.45 olan okuryazar nüfus göz önüne alındığında, Diyarbakır'da çeyrek yüzyılda okuryazar oranında takriben % 10'luk bir artışın olduğu müşahade edilmektedir (Çağlayan, 2024: 178-179).

Son bir not olarak, tek parti döneminde Diyarbakır'da Millet Mektepleri/Ulus Okulları dışında, Halkevleri de çalışma şubeleriyle okuryazar oranının artırılmasına katkı sunmuş ve bazı konularda Millet Mektepleri ile işbirliği yapmıştır. Bu minvalde, 2 Aralık 1934 tarihinde Diyarbakır Halkevi başkanlığı tarafından Cumhuriyet Halk Fırkası Genel Sekreterliğine gönderilen yazıda, “inkılâbımızın verimleri içindeki harf ve yazı işinin istediğimiz seviyeye ulaşması için Halkevinin tüm kollarıyla çalışmalarına hız verdiği” bilgisi (BCA, 490.01/832.283.1), bu savı doğrulamaktadır.

4. SONUÇ

İmparatorluk bakiyesi Kemalist Cumhuriyet'in siyasal elitlerinin yeni ulusun ve ulus-devletin ihtiyaç duyduğu nesilleri yetiştirmek ve Kemalist hegemonyayı konsolide etmek için eğitime büyük bir önem verdiği yadsınamaz. Bu öneme binaen Kemalist siyasal elitlerin eğitimin icra edildiği okulları vazgeçilmez bir ideolojik aygıt olarak gördükleri tarihin tescilindedir. Kemalist ideolojinin yeni nesillere benimsetilmesinde sadece okullar değil; aynı zamanda enstitüler de göz ardı edilemez bir misyon taşımış ve bu doğrultuda büyük bir efor harcamıştır. Dolayısıyla, Kemalist nesillerin yetiştirildiği kurumlar olarak okulların, Kız Enstitülerinin, Köy Enstitülerinin ve Olgunlaşma Enstitülerinin, bahse konu ideolojik hegemonya oluşturma sürecinin vazgeçilmez aygıtları olduğu pekâlâ söylenebilir. Daha açık bir biçimde ifade etmek gerekirse, tek parti döneminde yurttaşların devletle ve Kemalist ideolojiyle en yoğun karşılaştıkları kamusal alanların başında okullar ve enstitüler geliyordu. Okullar ve enstitüler, nüfusun geniş bir yelpazesini Kemalist devletin ve ideolojinin uygulamalarıyla tanıştırdıkları alanlar ve kurumlardır. Daha da önemlisi devletin, okullar ve enstitüler aracılığıyla, nüfusun büyük bir kısmını okul içi ve dışı faaliyetlere dâhil ederek Kemalizm'i söylemden eyleme çevirdiği not edilmelidir. Elbette bu da, bireylerin hem zihni hem de bedeni anlamda yeni bir ideoloji tarafından şekillendirildiği anlamına geliyordu (Kezer, 2015: 235-236). Hiç kuşku yok ki, siyasal iktidarın tahayyül ettiği Kemalist yurttaşların sadece örgün eğitim kurumları olan okullar ve enstitüler tarafından yetiştirildiğini söylemek gerçekleri tersyüz etmek anlamına gelecektir. Kemalist rejimin “Cumhuriyet Nesilleri” şeklinde adlandırdığı nesillerin yetiştirilmesinde yaygın eğitim ve kültür kurumları olan Türk Ocakları, Halkevleri/Halkodaları ve Millet Mektepleri/Ulus Okulları gibi kurumların da katkısı göz ardı edilemez.

Şüphesiz, erken Cumhuriyet veyahut tek parti döneminin en önemli yaygın eğitim kurumlarından biri de 1928'de Latin alfabesinin kabul edilmesinden sonra açılan ve 1950 yılına dek faaliyet gösteren Millet Mektepleri'di. Millet Mektepleri, bir taraftan halka yeni Türk harflerini ve okur-yazar olmayı öğretirken; öte taraftan sağlık ve meslek dersleriyle de yurttaşları hayata hazırlıyordu. Millet Mektepleri ile vurgulanması gereken mühim bir husus da, mekteplerde verilen yurttaşlık dersiyse “devrimlerin” halka benimsetilmesinde büyük rol oynamış olmalarıydı. Açıkçası Millet Mektepleri, formel eğitim sürecine dahil ol(a)mayan yurttaşlara “hayat ve maiyetlerinin ve vatandaşlık sıfatlarının gerektirdiği ana bilgilerle teçhiz etmek” yoluyla onları “makbul vatandaşlar” olarak tasarlamak için faaliyet yürütüyordu. Diyarbakır'da açılan Millet Mektepleri de aynı amaçlar doğrultusunda çalışmalar yapıyor; ilave olarak mekteplere devam eden yurttaşlara bilhassa Türkçe öğretilerek vilayette Türkçenin kamusal alanlarda yaygınlaşması ve böylece dilsel ve kültürel asimilasyonun hızlanması sağlanıyordu. Son tahlilde, Diyarbakır'da Millet Mekteplerinin açılışıyla birlikte okur-yazar oranının görece arttığını ve bilhassa okullaşma imkânı bulamayan yetişkin nüfusun okuma-yazma öğrenmesinde Millet Mekteplerinin büyük bir fırsat yarattığını söylemek mümkün olsa da bu sürecin aynı zamanda Kürt yurttaşların eğitim yoluyla asimilasyonuna kapı araladığı gerçeğini unutmamak gerekir.

KAYNAKÇA

Arşivler, Gazeteler ve Resmi Yayınlar

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi

BCA, 490.01/1.2.13.

BCA, 490.01/832.283.1

Başvekâlet İstatistik Umum Müdürlüğü (BİUM). (1935a). *Maarif 1933-1934 İstatistiği*, İstanbul: Devlet Matbaası.

Başvekâlet İstatistik Umum Müdürlüğü (BİUM). (1935b). *Maarif 1928-1935 Millet Mektepleri Faaliyeti İstatistiği*, İstanbul: Hüsnütabiat Matbaası.

Başvekâlet İstatistik Umum Direktörlüğü (BİUD). (1939). *Maarif 1937-1938 İstatistiği*, İstanbul: Suhulet Basımevi.

Başvekâlet İstatistik Umum Müdürlüğü (BİUM). (1942a). *Maarif İstatistiği 1938-1939*, Ankara: Ulusal Matbaa.

Başvekâlet İstatistik Umum Müdürlüğü (BİUM). (1942b). *Maarif İstatistiği 1939-1940*, Ankara: Ulusal Matbaa.

Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü (BİGM). (1945). *Milli Eğitim İstatistikleri 1942-1943*, Ankara.

Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü (BİGM). (1947a). *Milli Eğitim İlköğretim İstatistikleri 1944-1945*, İstanbul: Pulhan Matbaası.

Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü (BİGM). (1947b). *Milli Eğitim İlköğretim İstatistikleri 1945-1946*, İstanbul: Pulhan Matbaası.

Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü (BİGM). (1949a). *Milli Eğitim İlköğretim İstatistikleri 1946-1947*, İstanbul: Pulhan Matbaası.

Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü (BİGM). (1949b). *Milli Eğitim İlköğretim İstatistikleri 1947-1948*, İstanbul: Pulhan Matbaası.

Cumhuriyet, 4 Teşrinisani [Kasım] 1929.

Resmî Gazete, 3 Teşrinisani [Kasım] 1928, Sayı: 1030.

Resmî Gazete, 24 Teşrinisani [Kasım] 1928, Sayı: 1048.

TBMM Arşivi

TBMM ZC, Devre: III, c. 5, s. 11-12.

TC Maarif Vekâleti (22 Eylül 1929). *Millet Mektepleri Talimatnamesi*, Ankara.

Kitap, Makale ve Tezler

Akçeşilmen N. (2015). Türkiye’de Eğitimin İdeolojisi: “Tabula Rasa”ya Kemalist Renk Vermek?, Türkiye’de Eğitim Politikaları, (ed. Arife Gümüş), Ankara: Nobel Yayınları, ss. 57-75.

Albayrak M. (1994). Millet Mekteplerinin Yapısı ve Çalışmaları [1929-1935], *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, c. X, S. 29, ss. 471-483.

Alkan M. Ö. (2005). İmparatorluktan Cumhuriyet’e Modernleşme ve Ulusçuluk Sürecinde Eğitim, *Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye’si*, 2. Baskı, (der. Kemal H. Karpat), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, ss. 73-242.

Beltekin N. (2014). *Okul ve Öteki Yurttaşlar: Kürt Politik Aktörlerinin Eğitimsel Deneyimleri*, İstanbul: Vate Yayınları.

Caymaz B. (2008). *Türkiye’de Vatandaşlık Resmi İdeoloji ve Yansımaları*, 2. Baskı, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Caymaz B. (2011). Alfabe Devrimi ve Millet Mektepleri, *Bilgi ve Bellek Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 9, ss. 12-34.

Caymaz B. & Szurek E. (2007). La révolution au pied de la lettre. L’invention de « l’alphabet turc » *European Journal of Turkish Studies*, 6, pp. 1-75. <http://ejts.revues.org/index1363.html>.

Çağlayan E. (2014a). Cumhuriyet Döneminde Diyarbakır’da Eğitim (1923-1950), *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, Yıl 7, Sayı XIX, ss. 625-646.

Çağlayan E. (2014b). Köy Enstitülerinin Açılması ve Dicle Köy Enstitüsü, *Turkish Studies*, Volume 9/1 ss. 119-132.

Çağlayan E. (2015). Halkevlerinin Vilayat-ı Şarkıye’deki Faaliyetleri [1932-1951], *Turkish Studies*, Volume 10/9, ss. 105-126.

Çağlayan E. (2016). Türk Ocakları’nın Vilayat-ı Şarkıye’de Teşkilatlanması ve Kurultaylarda Şark İle İlgili Tartışmalar (1924-1928), *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 2 (16), ss. 785-799.

Çağlayan E. (2018a). *Kemalist Ulus-Devletin İnşası: Eğitim, Kültür, Mekân ve İskân Politikaları*, İstanbul: Açılım Kitap.

Çağlayan E. (2018b). Kemalizm’in ‘Medeniyet Fabrikası’: Kız Enstitüleri, *Tarih ve Gelecek Dergisi*, Cilt 4, Sayı 3, ss. 8-35.

Çağlayan E. (2019). *Cumhuriyet’in Doğu’su: Devlet, Parti ve Toplum*, İstanbul: Pınar Yayınları.

Çağlayan E. (2024). *Cumhuriyet’in Diyarbakır’da Kimlik İnşası (1923-1950)*, 3. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.

Demirhan K. (2010). Türkiye’de Eğitim ve Din Eğitimi Politikaları, *Resmî Tarih Tartışmaları-10: Regim ve Ritüelleri*, (ed. Mete K. Kaynar), Ankara: Özgür Üniversite Yayınları, ss. 259-304.

- Ergün M. (1982). *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Fakültesi Yayınları.
- Kaplan İ. (2009). *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*, 5. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kaya S. (2010). *Endoktrinasyon ve Türkiye'de Toplum Mühendisliği*, Ankara: Nirengi Kitap.
- Kendirici F. (2006). *İran İlkokul Ders Kitaplarında Din ve Yurttaşlık*, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Kezer Z. (2015). *Building Modern Turkey: State, Space, and Ideology in the Early Republic*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Komisyon (1985). Millet Mektepleri-Köy Yatı Dershaneleri, *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi*, Sayı: 3, ss. 100-110.
- Şimşek U. (2008). *Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin Kimlik Arayışları (1718-1938)*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum.
- Tunçay M. (2005). *Türkiye Cumhuriyeti'nde Tek Parti Yönetimi'nin Kurulması 1923-1931*, 4. Basım, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Üstel, F. (2014). *"Makbul Vatandaş"ın Peşinde: II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*, 6. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.

ÇALIŞMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “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 hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Çalışmanın tamamını tek yazar tarafından yürütölmüőtür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir ıkar atıőması bulunmamaktadır.

Article Type : Research Article
Date Received : 05.02.2025
Date Accepted : 11.04.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1634249>

IN-BETWEEN RESILIENCE OF SELF: CHAOS WITHIN/WITHOUT IN ZADIE SMITH'S *ON BEAUTY*

Nimetullah ALDEMİR¹

ABSTRACT

The waves of immigration that surged after World War II, particularly from formerly colonized countries, have significantly transformed cities like London. This transformation has resulted in a multicultural landscape marked by diverse identities. Immigrant communities faced numerous challenges, including discrimination based on race, religion, and color. Adapting to a new cultural setting has also led to complex issues such as integration, identity crises, and the concepts of hybridity and multiculturalism. In Zadie Smith's *On Beauty* (2005), the hybridization of characters arises naturally from their experiences of integration, oppression, and a sense of being "in-between." These experiences highlight the tension between their inherited values and the discriminatory attitudes of the host country. The study explores the factors that influence identity formation within multicultural societies. It will demonstrate how miscommunication across races, genders, classes, and generations complicates life. This disconnection leaves young people without role models, prompting them to seek their identities, roots, and place in society. Ultimately, the chaos in people's lives stems from the gap between their lived experiences and prevailing ideologies. The study focuses on the issues of mimicry experienced by the colonized and the cultural inferiority imposed upon them by their colonizers. The study also examines how the colonizers distort the culture and identity of immigrants, which leads to a corrupt understanding of their roots and sense of self.

Keywords: Integration, Identity, Hybridity, Multiculturalism, In-Betweenness

¹ Asst. Prof. Dr. Ağrı İbrahim Çeçen University, School of Foreign Languages, naldemir@agri.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8727-5207>

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 05.02.2025
Kabul Tarihi : 11.04.2025

 <https://doi.org/10.29029/busbed.1634249>



ARADA KALMIŞ KENDİLİK VE ÖZ-SAVUNMA: ZADIE SMITH'IN ON BEAUTY ADLI ROMANINDA İÇ VE DIŞ KAOS

Nimetullah ALDEMİR¹

ÖZ

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra özellikle eski sömürge ülkelerinden gelen göç dalgaları, Londra gibi şehirleri önemli ölçüde dönüştürdü. Bu dönüşüm, çeşitli kimliklerle işaretlenmiş çok kültürlü bir manzarayla sonuçlandı. Göçmen topluluklar, ırk, din ve renge dayalı ayrımcılık da dâhil olmak üzere çok sayıda zorlukla karşı karşıya kaldı. Yeni bir kültürel ortama uyum sağlamak, kimlik krizleri ve Melezlik ve çok kültürlülük kavramları gibi karmaşık sorunlara da yol açtı. Zadie Smith'in *Güzelliğe Dair* (2005) adlı eserinde, karakterlerin melezleşmesi; entegrasyon, baskı ve "arada" olma hissinin deneyimlerinden doğal olarak ortaya çıkar. Bu deneyimler, miras aldıkları değerler ile ev sahibi ülkenin ayrımcı tutumları arasındaki gerilimi vurgular. Bu çalışma, çok kültürlü toplumlarda kimlik oluşumunu etkileyen faktörleri araştırmaktadır. Irklar, cinsiyetler, sınıflar ve nesiller arasındaki yanlış iletişimin hayatı nasıl zorlaştırdığını gösterecektir. Bu kopukluk, gençleri rol modelsiz bırakarak, onları, kimliklerini, köklerini ve toplumdaki yerlerini aramaya yönlendirmektedir. Sonuç olarak, insanların hayatlarındaki kaos, yaşanmış deneyimleri ile hakim ideolojiler arasındaki boşluktan kaynaklanmaktadır. Bu çalışma, sömürgeleştirilenlerin deneyimlediği taklit sorunlarına ve sömürgecileri tarafından kendilerine dayatılan kültürel aşağılığa odaklanır. Çalışma ayrıca sömürgecilerin göçmenlerin kültürünü ve kimliğini nasıl çarpıttığını inceler ve bu da onların kökleri ve benlik duygusu hakkında bozuk bir anlayışa yol açar.

Anahtar Kelimeler: Entegrasyon, Kimlik, Melezlik, Çokkültürlülük, Arada Kalmışlık

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, naldemir@agri.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0001-8727-5207>

1. INTRODUCTION

The traits and attributes of postcolonial literature emerge from postcolonial theory, which was initially introduced in the wake of independence and decolonization movements that began with the rise of resistance movements in India, Pakistan, and other colonized nations that emerged in response to colonizers and imperial powers. This trend intensified during and after the Second World War. As the war concluded, decolonization movements gained momentum, and concepts of anti-colonialism began to take precedence. Edward Said was instrumental in defining the framework of postcolonialism through his analysis of Western colonization's effects on cultural, economic, and political landscapes. He critiques the misrepresentation of the Orient as uncivilized and primitive, suggesting that such narratives contributed to the subjugation of these regions by European powers. He argues that despite achieving independence, many of these nations struggled with the legacies of colonization, including the corruption and conditions that persisted in their societies. Said acknowledges that a dominant colonizer enforced its language and cultural practices. However, in their attempts to control and exploit the resources of Oriental societies, colonial powers often overlooked and misrepresented the diverse cultures, histories, values, and languages of these peoples. Similarly, Frantz Fanon (1967) contends that the relationship between colonizers and the colonized is characterized by a sense of otherness, with colonizers perceiving colonized nations as culturally, morally, and racially inferior: despite managing to implant themselves successfully and take ownership, the settler is still considered a foreigner. It is not simply the ownership of factories, land, or wealth that defines the ruling class; instead, it is primarily those who originate from different places distinct from the native population: the "others." (p. 31).

In a social or racial context, 'hybridity' refers to the continuous transformation or blending that occurs throughout the evolution of cultures. This concept highlights cultural authority and its representations. Said describes hybridity as intrinsic to culture, noting that "cultures are hybrid and heterogeneous [...] and interdependent" (1995, p. 347). This phenomenon arises from various factors, including globalization, immigration, and colonialism, and is also evident in the development of any culture. Homi K. Bhabha introduced the concept of cultural hybridity and identity in *The Location of Culture*. He defines hybridity as the intertwined construction of postcolonial identities, which blend and challenge binary oppositions in nuanced and often ambiguous manners (Meyer, 2008, p. 171). One intriguing element of Bhabha's analysis suggests that the 'other' adopts certain behaviors and traits from the dominant culture. While acknowledging the challenges posed by this mimicry, he underscores that even if a minority group perfectly emulates the cultural codes of the dominant group, acceptance is not guaranteed, nor is their imitation necessarily regarded with seriousness (Meyer, 2008, p. 171). Tim Warner states, "Hybridity is a concept settled between multiculturalism and the concept of a melting pot" (2007, p. 5). Multiculturalism refers to a specific social condition where various cultures coexist in one location. Multiculturalism is often described as a 'salad bowl' (Burgess, 2005, p. 31); a multicultural society suggests that the distinct cultures within a community remain separate rather than blending. It is impossible to compel one cultural group to assimilate into another, mainly when one culture is dominant.

The study begins with the theoretical framework surrounding the implications of colonialism. It outlines colonial and postcolonial theory and its key tenets. The second part investigates themes of identity and cultural belonging within *On Beauty*. Analysis highlights the characters' journeys as they seek their identities and sense of belonging. Smith thoroughly examines the tensions and conflicts presented in the narrative, offering insights into individuals' challenges in shaping their identities. The analysis pays close attention to the critical factors that shape identity in multicultural environments. The novel reflects experiences of otherness, hybrid identity, and the quest for one's roots.

2. HYBRIDITY, IDENTITY, AND MULTICULTURALISM

Colonialism refers to one group's dominance over another or specific territories, a trend that began during the Renaissance and persists into modern times. Throughout history, colonialism has taken on various forms, accompanied by various practices, and rooted in distinct ideologies. This often leads to conflict between the indigenous populations of the colonized regions and the colonizers. Ania Loomba describes colonialism as "the most intricate and terrible human historical relationship" (Loomba, 2005, p.23). In essence, colonialism creates a profound and enduring interaction between those who conquer and those who are conquered, impacting the mental states of both parties and profoundly shaping their worldviews. Today, the repercussions of colonialism still influence contemporary relationships, whether in terms of international dynamics or the interactions between majority populations and immigrants or indigenous groups living in Western countries. Robert Young argues that colonialism encompassed many practices and forms that engaged with vastly different cultures over several centuries (Young, 2001, p. 17). He cites examples such as the British colonies in North America and Australia and French Algeria. He asserts that colonialism is a subset of imperialism, which he defines as the domination of one region by a different metropolitan power.

Colonialism is defined by three key characteristics: exploitation, cultural imposition, and dominance. As noted by Ronald J. Horvath, colonialism entails a form of control characterized by subordination and is widely recognized as a form of domination, where individuals or organizations wield power over a specific territory (Horvath, 1972, p. 47). First, it often involves imposing cultural norms upon the conquered populations, effectively reshaping their identities. Second, the historical record shows a disturbing pattern of exploitation of the colonized, which includes practices such as slavery, the appropriation of cultural heritage, and the extraction of natural and material resources. Colonialism has also been linked to severe human rights abuses such as genocides, tortures, sexual servitude, and forced displacement.

Said significantly shaped the postcolonialism field through his 1978 book, *Orientalism*. He showed how Western powers constructed narratives about the Orient and criticized Western scholars for endorsing imperialistic domination. He defined Orientalism as the "Western-style dominance, reorganization, and authority over the Orient" (Said, 2003, p.3). For Said, Orientalism is a time-honored practice of defining communities in the East as the ultimate "other" and inferior to those in the West. According to Bill Ashcroft, Gareth Griffiths, and Helen Tiffin (2004) today, postcolonialism encompasses a wide range of interpretations, including the investigation and critique of European territorial expansion, the different institutions associated with European colonialism, how empire operates through language, the complexities of identity formation within colonial narratives, and the responses of those identities. This includes resistance to colonial rule, the varied reactions to these incursions, and their lasting effects in pre- and post-independence nations and communities. (p. 169).

After engaging with Frantz Fanon's *The Wretched of the Earth* (1961), Edward Said's *Orientalism* (1978), and the historical analysis found in *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Postcolonial Literatures* (1989), the postcolonial aesthetics movement gained significant momentum. The term "Postcoloniality" has come to embody two distinct meanings. The first meaning relates to the historical context of the decolonization era. The second is shaped by philosophies influenced by poststructuralism and post-deconstruction. Many critics argue that postcolonialism serves as a reaction to colonialism, suggesting a sequence of events that contradicts the intentions of colonialism itself. Ashcroft and colleagues (2002) indicate that the term "postcolonial" is expanding in the following ways: The literary works from African nations, Australia, Bangladesh, Canada, Caribbean nations, India, Malaysia, Malta, New Zealand, Pakistan, Singapore, countries in the South Pacific, and Sri Lanka are all considered Postcolonial literature. The literature of the USA should also fit into this category. While its current dominance and neo-colonial influence may have led to a lack of recognition regarding its postcolonial characteristics, its historical relationship with the metropolitan center over the past two centuries serves as a model for postcolonial literature worldwide (p. 2).

In his seminal texts, *Nation and Narration* and *The Location of Culture*, Homi K. Bhabha argues that while there can be communication between colonizers and the colonized, it often fails to create a foundation for dialogue or mutual understanding, as the colonizer holds complete control over colonial power and discourse. Since cultures inherently influence one another, a central tenet of postcolonial theory is that they cannot thrive in isolation. Homi K. Bhabha engages with this notion mainly through his concept of the 'third space.' His perspectives on this subject are considered both significant and provocative, as he suggests that this 'third space' is where all civilizations, systems, and assertions are generated:

The intervention of the Third Space of enunciation, which makes the structure of meaning and references an ambivalent process, destroys this mirror of representation in which cultural knowledge is customarily revealed as an integrated, open, expanding code. Such an intervention appropriately challenges our sins of the historical identity of a culture. It is a homogenizing, unifying force authenticated by the ordinary past that keeps living on the national tradition of the People (Bhabha, 1994, p. 37).

Bhabha argues that the culture exists in a dynamic space where two or more opposing forces intersect and interact. While cultural differences may be fundamentally incompatible, these need to be compared and influenced by one another. Bhabha asserts that cultural hybridity arises from this interaction, suggesting that the idea of an original, pure culture is unrealistic; such a concept is ultimately untenable. Meanwhile, the colonizer often aims to assert dominance over these concepts through their understanding of the other: "To name the world is to understand it, to know it, and to have control over it" (Ashcroft et al., 2003, p. 283). Thus, the emergence of theory can be attributed to the failure of established European theories to embrace the cultural diversity evident in postcolonial contexts. The European representational framework contributed to the cultural dominance of colonizers. This led to a widespread belief in the necessity of expansion, ultimately resulting in cultural subjugation. However, the colonized have opposed the various efforts by European powers to marginalize them. They sought to establish multiplicity, plurality, and a decentralized perspective while simultaneously creating cultural resistance to the authority of European powers. In this struggle, marginality transformed into a remarkable source of creative energy. This perspective is essential for understanding how postcolonial theory addresses "the problems of transmuting time into space with the present struggling out of the past" (Ashcroft et al., 2002, p. 35). While European theories may challenge postcolonial discourse, they also offer a pathway to reintegrate postcolonial

cultures within a new internationalist framework. Postcolonial theory has emerged as "one of the most diverse and contentious fields in literary and cultural studies" (Ashcroft et al., 2002, p. 193).

Multiculturalism functions as an umbrella term that redefines many marginalized groups' moral and political claims (Song, 2005, p. 473). Multiculturalism incorporates ideology, racism, and the diversity of cultures and ethnicities within a specific geographical area. It posits that no culture is superior to another and that all cultures deserve equal respect and consideration. It embraces and accepts diverse ethnic beliefs and cultures, ultimately working towards full inclusion and equality. The essence of multiculturalism can be defined as the idea that every citizen is equal, which is fundamental. Cultural diversity plays a key role in fostering unity, and multiculturalism acknowledges and honors that role. It also allows all individuals to preserve their identities, take pride in their heritage, and feel a sense of belonging. At its core, multiculturalism fundamentally involves the acceptance and recognition of 'the other.' The dominant group must navigate these differences in this scenario while fostering inclusivity: "Multiculturalism was not defined as cultural pluralism or minority rights, but in terms of the rights of all citizens in a democratic state" (Castles, 2000, p. 146). Therefore, multiculturalism serves as a more practical approach for nations with a history marked by racial and ethnic inequality, ultimately transforming notions of identity and citizenship.

Multiculturalism is now seen as a distinctive and appealing alternative that emphasizes social interactions among diverse backgrounds and fosters a sense of shared community. Von Meien (2007) states that cultural equality and equitable power dynamics are essential components in the understanding of multiculturalism, which can be considered a form of "public policy," which is highlighted by the emphasis on "mutual respect and tolerance" (p. 3). A multicultural society is often likened to a "salad bowl," suggesting that the various cultures present in a community are recognized and defined individually. Warner (2007) points out that hybridity exists between the ideas of multiculturalism and the melting-pot concept: "Hybridity is a concept settled between multiculturalism and the concept of a melting-pot" (Warner, 2007, p. 5). This approach acknowledges the citizenship rights and cultural identities of ethnic minority groups while emphasizing the importance of cultural diversity.

The concept of "hybridity" is widely recognized as a significant aspect of postcolonial theory, as scholars such as Homi K. Bhabha and Robert Young highlighted. Hybridity involves the interaction of two distinct cultures, resulting in the emergence of a third culture that serves to distinguish itself from the original two. This phenomenon is rooted in the profound interconnections among diverse cultures, particularly in the context of historical hybridization in a postcolonial world. Bhabha argues that hybridization is politically harmful, as colonial discourse consistently creates distinctions among people, shaping identities through a lens of colonial ambivalence. He suggests that hybrids often replicate the dynamics of colonialism from psychoanalytic and poststructuralist perspectives, including the use of language. Although Bhabha believes that a one-dimensional colonial discourse is ineffective, he maintains that hybridity produces a disruptive influence. He asserts that the struggle for racial identity is rooted in the colonial period and views hybridity as a crucial element of identity crises. In *Location of Culture*, Bhabha (1994) asserts that hybridity reflects the dynamic nature of colonial power, highlighting its fluctuating influences and established norms. It signifies a strategic counteraction to domination by undermining the construction of exclusive identities that reinforce the dominant authority's 'pure' and original identity. It challenges the mimetic or self-serving aspirations of colonial power while echoing its structures through methods of resistance that direct the focus of the oppressed back onto the power itself (p. 112). He suggests that ethnicity is no longer a definitive identifier for the population. "People's characteristics are not confined to their ethnic background; instead, they evolve and adapt through their experiences" (Bharati, 2010, p. 44). Robert Young notes that "there is no single or correct concept of hybridity: it changes as it repeats, but it also changes as it repeats" (Young, 1995, p. 25). Bhabha views cultural hybridity as a valuable framework for examining the intricate dynamics of cross-cultural interactions and for shaping a new hybrid culture in the postcolonial context. This perspective offers an alternative approach that contests the notion of a dominant culture, fostering a distinct canon that prompts a reevaluation of power dynamics.

Therefore, hybridity challenges the concepts of racial and cultural purity and the idea of fixed and essential identities. It embraces the blending and amalgamation of diverse cultural elements, leading to the emergence of a new identity space referred to as the "in-between." As noted by Young: "hybridity works in different ways simultaneously, according to the cultural, economic, and political demands of specific situations" (2003, p. 79). The concepts of 'the colonizers' and 'the colonized' have historically interacted to produce cultural hybridity. With globalization, the connection between Western and Eastern cultures has become more accessible, fostering new avenues for cultural exchange. This cultural hybridity permeates all aspects of society due to cross-cultural interactions. Bhabha argues that their identities are shaped through this mutual interaction and interdependence. Bhabha offers an expansive view of 'hybridity' by incorporating aspects of culture and power dynamics. He presents this concept within the realm of cultural identity, highlighting it as a means of strategically correcting domination through processes of marginalization (1994, p. 159). He introduces the notion of the "third space," a

realm where various representations and cultural frameworks are formed. This third space is characterized by cultural ambivalence, which may help to bridge the gaps among the diverse cultures that exist within it:

A willingness to descend into that alien territory...may open the way to conceptualizing an international culture based not on the exoticism of multiculturalism or the diversity of cultures but on the inscription and articulation of culture's hybridity (Bhabha, 1995, p. 38).

In *The Location of Culture*, Bhabha emphasizes that the social articulation of difference involves a complex and ongoing negotiation. This articulation aims to legitimize the cultural hybridity that emerges during significant historical changes (p. 3). He suggests that "cultures of postcolonial contra-modernity" resist exploitative multicultural systems (p. 9). The idea of an "in-between space" where these cultural systems take shape. He views hybridity as a process rather than a static entity; it does not simply arise from two sources but is instead linked to an ambiguous "third space" of cultural production and reproduction. In the upcoming section, the novel *On Beauty* by Zadie Smith will be examined through postcolonial theory, highlighting the multicultural dynamics and hybrid identities.

3. HYBRIDITY, IDENTITY AND MULTICULTURALISM IN *ON BEAUTY*

Smith's novel *On Beauty* opens with two families whose lives are intricately connected. The Belsey family features Howard, a university professor and an art history scholar. He is a white Englishman and lives with his African American wife, Kiki, and their three children: Jerome, Zora, and Levi. They reside in the fictional university town of Wellington, located just outside Boston. Howard's professional rival is Monty Kipps, a Trinidadian who lives in Britain with his wife, Carlene, and their children, Victoria and Michael. While the Belsey family identifies as secular and atheist, tensions arise when Howard struggles with his son Jerome's newfound Christian faith. During his summer break, Jerome works with the conservative Kipps family and even becomes entangled in a relationship with Victoria Kipps. After this failed affair, he returns home, but the two families are drawn together again when the Kippses relocate to Wellington for Monty's new job at the university. As the Belsey family navigates the challenges of Howard's affair with Claire, a colleague and family friend, an unexpected friendship blooms between Kiki and Carlene, despite the underlying family tensions. They bond over a painting in Carlene's library, *Maitresse Erzulie*, by Haitian artist Hector Hyppolite. Carlene reveals to Kiki that she acquired the painting in Haiti before her marriage to Monty. The two women meet a few more times before Carlene tragically passes away from cancer, a battle she keeps hidden from her family. The Belsey family attends Carlene's funeral in London, during which Howard succumbs to his attraction for his student, Victoria Kipps. In the aftermath, when reviewing Carlene's will, the Kipps family discovers that she intended for the painting to be given to Kiki.

Howard perceives himself and Monty as opposites, yet they share more similarities than he knows. Unlike Howard, Monty engages in an affair while his wife is terminally ill. Both men work in the same professional realm but differ significantly in other aspects of their lives. Monty successfully authored a book on Rembrandt, the subject Howard is attempting to research. Smith notes that "Howard's book on the same topic remained unfinished and strewn across the floor before his printer on pages that seemed to him sometimes to have been spewed from the machine in disgust" (Smith, p.17). This success of Monty's book makes Howard feel threatened, and even though he acknowledges that Monty's writing is commendable, it transforms his disdain for Monty into outright animosity: "Howard had always disliked Monty, as any sensible liberal would dislike a man who had dedicated his life to the perverse politics of right-wing iconoclasm" (Smith, 2006, p. 29).

Smith portrays characters in a modern multicultural society struggling with communication issues between fathers and their children. The fathers struggle to understand their children's needs and often respond inadequately to their challenges. The fathers exemplify an institutional blindness to everyday life. This detachment leads to an identity crisis in their children, as the fathers consciously impose their own beliefs, lacking the empathy necessary to connect. Monty Kipps advocates for neo-conservative views and expresses anti-affirmative ideology. His stance embodies a humanistic perspective that assumes anyone can achieve their desires through sheer human reasoning. However, this viewpoint is fundamentally flawed as it inadvertently exacerbates disparities between the privileged and the disadvantaged. Monty dismisses the negative dimensions of Humanism, insisting that "equality is a myth," "multiculturalism is a fanciful dream," and that "being black is not a matter of identity but pigment" (Smith, 2006, p. 44). Nonetheless, overlooking the complexities posed by Humanism does not resolve identity conflicts. Instead, it leads Monty to grapple with self-hatred regarding his own racial identity. A key conflict revolves around the affirmative action policy at Wellington University. Monty is against this policy, allowing successful disadvantaged students to be admitted. During a visit to Howard's home following the death of his wife, Carlene, Kiki observes a discussion between Monty and Chantelle, one of his students. After Chantelle departs, Monty explains to Kiki the reasons for his opposition to the policy: "The problem is larger than that. These children are being used as political pawns- they are being fed lies" (p. 365).

Monty embraces a humanistic view of life, holding everyone responsible for obtaining their rights and shaping their destiny. As a Black man, he acknowledges the reality that Blacks have historically faced inequality and oppression. He believes Black students should earn their place in college rather than view admission as a mere favor. However, Kiki points out that the systemic limitations on opportunities for Blacks have been significant, emphasizing the urgent need to correct these disparities. On the other hand, contentious Howard reflects this in his interactions and relationships. Despite being secular, he neglects to honor the opinions and beliefs of his children and wife. Instead, he attempts to influence and control various aspects of their lives with his mindset. His wife states: "You are like the thought police. And you do not care about anything, you do not care about us" (Smith, 2006, p.393). Howard exerts psychological influence over his family and approaches life and art with a theoretical mindset. Over time, he becomes blind to the realities of those around him, making it difficult for him to connect with his wife and children on an emotional level. This prevents him from recognizing the pain of his family. Despite being involved with poetry professor Claire Malcolm, Howard remains oblivious to Kiki's emotional turmoil. When Kiki questions him about his infidelity, he shifts the blame onto her, pointing to her changing appearance as a justification for his betrayal.

Carlene and Kiki build their friendship amid the aggression displayed by their husbands, managing to set aside their differences. The Kipps family extends a rare kindness by inviting Jerome, a member of the Belsey family, to stay with them during his visit to London. Following a brief encounter, he awkwardly proposes to Victoria after they become intimate. Meanwhile, Kiki seeks to make amends for past events, to which Carlene responds: "I hope you will not offend me by apologizing for things that were no fault of yours" (p. 91). In this exchange, Kiki discovers a sense of equality with Carlene, who embodies strength as a prominent black woman in their community. As the narrative unfolds, Carlene ultimately succumbs to cancer, leaving Kiki feeling adrift without her dear friend.

Howard's infidelity serves as a central plot point; At the same time, Kiki initially thinks he has been unfaithful to an anonymous woman; it turns out to be a three-week affair with an old colleague known to both. Although Kiki struggles with the idea of forgiveness, she ultimately finds a way to move past it. However, her world crumbles when she learns that her husband has been involved with Claire Malcolm. This revelation provokes an intense emotional reaction from Kiki. The strain on their relationship deepens as Howard fails to understand the complexities Kiki faces as a Black woman in a predominantly white setting, reflecting a significant gap in their understanding of each other: "I do not see any black folk unless they be cleaning under my feet in the fucking café in your college. Or pushing a fucking hospital bed through a corridor" (Smith, 2006, p. 206). Howard seems utterly oblivious to his wife's emotions and shows no interest in empathizing with her, which only fuels Kiki's frustration. She retorts, "You married a big black bitch, and you run off with a fucking leprechaun" (p. 206). Rather than evoking sympathy, her words only provoke more anger from him. Howard has lost sight of his wife's beauty, while Zora believes Kiki's attractiveness has diminished in Howard's eyes because of some extra weight. Interestingly, the two women who are involved with Howard continue to acknowledge Kiki's appeal. At the party, Claire compliments Kiki's stunning appearance and playfully suggests that she could grace a fountain in Rome. Meanwhile, Victoria shares with Howard her admiration for Kiki, calling her unique and queen-like. However, Howard makes comments about Kiki's weight, which irritates her, and his manner of speaking to his wife also grates on her nerves.

Howard's scholarly background starkly contrasts with the dynamics of his home life. So, when a disagreement arises with his wife, he resorts to an intellectual tone in their exchange: "Nothing... the onus is on me, I know that. It is for me to – to – explain my narrative comprehensibly" (p. 204). Kiki tells Howard that they are not in a classroom and that he should interact in a more meaningful way. This comment frustrates Howard, as he recognizes it as a recurring issue in their marriage, as Kiki's way of communicating is "more personal and more emotionally expressive" than his own (Smith, 2006, p. 205). Rather than trying to connect with Kiki and engage with her more pleasantly, Howard opts for isolation, distancing himself not only from her but from his entire family. He also struggles to bond with his mixed-race children, feeling a deep divide due to their differing backgrounds. Susan A. Fischer notes that Howard's son faces hostile stares from white passers-by as he approaches his own home, highlighting Howard's failure to grasp the experiences of his young black son in America (2007, p. 87). Levi conveys that Howard "disliked and feared conversations with his children that concerned race, as he suspected this one would" (Smith, 2006, p. 85). This struggle to connect with his family reflects deeper identity issues for Howard. His eldest son's conversion to Christianity, which contradicts the liberal and atheist beliefs held by Howard and his family, complicates their relationship further. Therefore, Howard struggles to understand Levi's feelings and lacks empathy for Jerome.

Jerome, Zora, and Levi are young Blacks of mixed race living in a predominantly white community, where they struggle with their identities and sense of belonging. Howard struggles to understand their experiences, as he cannot relate to their mixed-race backgrounds within such a white-dominated environment. Similarly, the trio feels disconnected from Howard. The longing for escape contributes to Levi's fascination with the street lifestyle. He

often wishes he had been raised in the gritty streets of Roxbury, Boston, rather than in Wellington's picturesque, white neighborhood. This desire is reflected in his friendship with Carl, a young Black man from a less privileged background who identifies as a "street poet." Levi admires Carl's lifestyle and tries to mimic it, adopting his mannerisms and using street slang like "di'unt," "important," and expressions like, "Aw, shut up, man. Mom, a'hma be back by eleven." When people hear Levi speak, they would not easily guess that he comes from an academic family. He embraces the identity of the streets, asserting that he belongs to Roxbury's urban landscape. This inclination does not stem from a desire to diminish his whiteness but rather a wish to embody a more authentic Black identity, consciously rebelling against his family's lifestyle. For instance, he immerses himself in hip-hop culture, makes street friends, and takes on a job in the music department of a megastore. He aims to earn enough money "to escape Wellington on a Saturday night" (p. 193).

While Zora may not be as vocal as Levi, her demeanor reveals her discontent with her environment. She is preoccupied with more significant social concerns, causing her to overlook the minor grievances associated with her family's behavior. For example, she responds dismissively to her mother's actions: "They were speaking to each other with tinkling officiousness, like two administrators filling out a form together" (p. 199). Zora stands out as the one who most closely follows her father's academic path, showing a genuine thirst for knowledge. However, she subtly acts of rebellion by developing feelings for Carl, Levi's friend from the streets. Carl, who lacks formal education and does not fit into her social class, is quickly rejected from the Belsey household upon his first visit. Although not as extensively explored in the story as Levi and Zora, Jerome struggles with his identity. Coming from a liberal, atheist family, he decides to convert to Christianity and travel to England to intern for the Kippses as a way of asserting his independence.

The narrative portrays the second generation rebelling against traditional parental values as they navigate multicultural settings and unique circumstances. Bhabha points out that "multiculturalism celebrates post-Second World War migration and distinguishes this new establishment from more recent (and less acceptable) migrations" (Bhabha, 1990, p. 104). Consistent with this observation, Howard struggles with his self-respect mainly because he cannot recreate the emotional connection he once had with his family. Also, his lack of success at work contributes to his low self-esteem. He often distances himself from his wife and children instead of addressing his feelings, exacerbating his situation. In contrast, Kiki is unafraid to express her emotions to Howard. She openly shares her discomfort living in a predominantly white neighbourhood, describing her feelings of isolation in "this sea of white" (p. 206). In her search for connection, she seeks friendships with those who share her background, finding solace in Carlene Kipps. Kiki's quest for belonging reflects the multicultural dynamics that Bhabha states: "Multiculturalism has been careful to address the fears of divisiveness and social fracturing by insisting that institutions will be held in common" (1990, p. 111). Kiki openly shares her discomfort with living in a predominantly white neighbourhood, expressing that she feels isolated in "this sea of white" (Smith, 2006, p. 206). To fight against this, she seeks friendships with individuals who share her skin color and finds a connection with Carlene Kipps. Kiki is searching for the sense of belonging that comes with multicultural environments, as Bhabha notes: "Multiculturalism has been careful to address the fears of divisiveness and social fracturing by insisting that institutions will be held in common" (Bhabha, 1990, p. 111). The anxiety of losing one's identity and the tendency to seek out others of the same race within multicultural communities highlights Bhabha's comments. Such dynamics may lead to the rise of distinct, antagonistic national identities within migrant societies, resulting in exclusivity and division. The younger generation often feels the urge to rebel against their parents. For instance, Jerome escapes his family upon arriving in England, where he lives with the traditional Kipps family. As he begins training at Monty's office, he converts to Christianity. Kiki observes that Jerome is seeking attention in his actions: "He is wanting his daddy's attention" (p.10).

Unlike his mother, Jerome's father takes his son's correspondence seriously. He learns that Jerome intends to marry Victoria after just a week of knowing her. Since Howard does not have a cell phone, Kiki is unable to inform him about Jerome's change of heart. In a subsequent email, Jerome mentions that his previous declaration was a mistake and requests that Howard keep it to himself. Unbeknownst to Jerome, Howard is en route to England, determined to prevent the marriage. Howard is adamant that he does not want a Kipps in the family and disapproves of having any connection to Monty Kipps. He also overlooks an important lesson that Kiki understands. When a child expresses an outlandish idea, a parent should either dismiss it or feign support while helping the child move past it, not take it too seriously. Both parents fail to grasp that Jerome has fallen for a family dynamic that is drastically different from his own: charming in its chaos and warmth, which he finds irresistible. As Jerome notes, "Long before Victoria arrived in the house, he was already in love; it was only that his overarching affection for the family found its true focus in Victoria"(p.53).

Zora embodies her father's aspirations, choosing to follow in his academic footsteps by enrolling in the same college where he teaches. She is a diligent, intelligent, cooperative young woman determined to shape her future through hard work. Often preoccupied with her studies, Zora effectively uses her free time by organizing various initiatives to boost her educational journey. One of her primary goals is to meet with influential individuals,

including Professor Claire Malcolm, to secure a spot in her poetry class. Despite maintaining an impressive academic record and being "in the top three percentile of this college," she is convinced she deserves it. Undeterred, Zora even persuades the Dean to reach out to Claire on her behalf. However, Claire remains confident that Zora lacks the necessary poetic talent despite her academic achievements. While this anticipation can have positive aspects, it also reflects a desire to escape from her current life, which includes rebelling against her parents. She is infatuated with Carl, a street poet she first met at a Mozart concert. Initially, Carl's charm does not take Zora in, but her feelings deepen as she gets to know him. Her father disapproves of Carl, making Zora's crush feel like an act of defiance against her parents.

Levi Belsey's desire to embrace a culture he has not previously experienced reveals his passion for connecting with others. Bhabha describes multiculturalism as a process where various cultures are often returned in a homogenized form, akin to a folkloric display (Bhabha, 1990, p. 112). Following his dismissal from work, Levi finds comfort among a group of Haitian immigrants. He begins to skip school to participate in the street vending activities that the Haitians engage in. Levi holds these individuals in high esteem, especially Felix: "he had this idea that Felix was like the essence of blackness in some way" (Smith, 2006, p. 242). Levi finds himself at odds with his parents, feeling that they do not embody enough of their black heritage. He is particularly troubled by his mother's behavior, which he perceives as an imitation of white culture. He expresses his frustration, saying, "We are sucking their blood – we are like vampires" (Smith, 2006, p. 428). Despite this conflict, Levi feels a stronger connection to Felix and his other friends on the streets, longing for a life in Haiti. He experiences shame about coming from the affluent neighborhood of Wellington. In many ways, Levi's existence appears to him as a facade; he constantly needs to pretend to be someone he is not. This construct is merely a fantasy for him, while his friend embraces a more authentic life: "Who would choose their own lonely, dank rooms over this Technicolor video, this outdoor community that Levi insisted they were all a part of?" (p. 245).

Levi actively engages with street vendors to support political campaigns aimed at fighting against the exploitation of Haitians. He aids his friends by distributing flyers and taking on various tasks. In a controversial move, Levi steals a painting that belongs to the Kipps family, a piece that Carlene Kipps had wished for Kiki after her passing. Levi's motive for this act stems from his belief that Monty Kipps is antagonistic toward the Haitian community. He perceives Monty as deceitful and dishonest: "got all these paintings by lying to poor people and buying them for a few dollars, and now they are worth all his money ain't his money." (p. 428). Levi's actions can be seen as an act of vengeance for the Haitians, as he aims to reclaim what he believes is rightfully theirs in the eyes of the Kipps family.

In contrast, the Kipps children have experienced less attention than the Belsey children, yet Victoria rebels against her parents' aspirations. Her brother Michael is mainly absent; there is not much to discover about him. He is a "risk analyst for an equities firm" (p. 33). Michael maintains a stable relationship and is on the verge of marriage. Although he and Victoria were raised in a traditional and conservative environment, it becomes evident as the story unfolds that Victoria is far from the archetype of a pure Virgin Mary. She shares a bed with Jerome Belsey, his father Howard, and, later, Carl, who is a friend of Levi's. Her parents are unaware of her sexual escapades because she rebels secretly against her reality. Her action means that she wants to provoke her father and his principles. That is why Victoria has a negative self-image; it appears that she is trying to gain acceptance and appreciation from men by sleeping with them is a plausible explanation. The following night, she joins Howard at a formal dinner hosted by the university, where her father is also an instructor. Howard notices this stunning young lady is an heiress: "Giving her attention to a 57-year-old married man might have other motives besides pure animal passion. Was he – as Levi would put it – being played?" (p. 343).

Carl Thomas resides with his mother in a disadvantaged neighbourhood in Boston. Despite being a talented and ambitious young man, he does not have the same opportunities as the Belsey children. When Carl enrolls in a poetry class at the university, he quickly finds himself without hope for learning. He struggles with the challenges posed by his background. During a social gathering, Howard asks his son Levi to stop inviting Carl to their "private parties," highlighting Carl's isolation stemming from his upbringing. This underscores the cultural differences as Bhabha (1990) argues, this area focuses more on the idea of temporality rather than historical aspects; it represents a way of living that goes beyond the notion of 'community,' is richer in symbolism than 'society,' has more profound implications than 'country,' is less about patriotism than a sense of belonging, is more about rhetoric than state reasoning, more rooted in mythology than strict ideology, and is less uniform than hegemony. It is also less about singular citizenship and more about collective identities, embracing a psychological dimension over mere civility while being more diverse in expressing cultural differences and identities than can be captured by any hierarchical or binary categorization of social conflict (p. 292).

Zora suspects Carl that he takes her belongings, especially when she suddenly cannot find her goggles, and questions him about their whereabouts. Despite this mistrust, she teasingly suggests that he join her at the pool to enjoy the thrill of sneaking other people's things, a usual occurrence during the performance where Carl first encounters the Belseys. However, his answer to Zora's question is far from reassuring: "Oh, shit - He laughed

loudly, but it sounded insincere to Zora. She quickly shoved her wallet deep into her tote bag and clasped it shut." (p. 135). The tension between Zora and Carl stems from their different backgrounds and cultural perspectives. Bhabha points out, "It is the mark of the nation's ambivalence as a narrative strategy and an apparatus of power that it produces a continual slippage into analogous, even metonymic, categories, like the people, minorities, or cultural difference." (1990, p. 292). Therefore, Zora's mistrust of Carl arises from his lower socioeconomic status, while Carl struggles to understand her and the context in which she exists.

Besides, the concepts of university and studying seem distant to Carl. As Zora approached the main campus building, he appeared to delay the moment before she stepped through the gate and left his world behind. Unlike Zora and her father, he lacks competence and struggles with communication and discussions. However, he channels his sorrows into writing, eventually transforming them into rap. Despite this, Carl is undeniably a genius in his realm. When people witness his performances at the Bus Stop café, where artists and painters display their work, they see an intriguing blend in his art, likening him to "Keats with a knapsack." His unique talent captivates audiences in a way few can, so poetry professor Claire invites him to her class, even though he is not a Wellington student. In her class, Carl experiences a sense of joy he has not felt in a long time; Claire possesses that exceptional quality of a teacher that he had missed since childhood: "an encouraging presence that motivates him to succeed, unlike the fearful environment he faced in the past, she wanted him to do well"(p. 260). At first, he composes a sonnet in a single sitting, which impresses his colleagues struggling to craft their own.

In contrast, Carl, bewildered by the turmoil, experiences a feeling he has never felt in a classroom before. Despite his pride, his commitment to challenging personal biases in the classroom leads his colleagues to dismiss him. To support Carl, Claire sends Zora to a faculty meeting to urge the faculty to permit him to teach the poetry classes. However, Claire belittles Carl in her remarks: "What I would really like to do is send Carl himself, but you know..." she sighed. "Depressing as it is, the truth is these people will not respond to an appeal to their consciences in any language other than Wellington language" (p. 263).

Professor Claire believes that he does not require Zora's support because he possesses a strong voice that enables him to advocate for himself effectively, wherever he is, which should help him maintain his position at the university and secure a job as the "Chief Librarian of the African American Music Library" (p. 372). Carl is acknowledged for his efforts in creating product records for the archive and organizing the covers of older albums. Despite coming in five days a week, exceeding his expected three-day work schedule, Carl is a dedicated employee who consistently brings forth innovative ideas to enhance the archive. However, his supervisor often overlooks him and shows little interest in his suggestions. When his colleague Elisha remarks that his line of work requires one to carve out their path, she serves as a grounding reminder for Carl: "But people like you and me, continued Elisha severely, we are not a part of his community, are we? I mean, no one is gonna help us feel that way" (Smith, 2006, p. 372). This is the first time he has stumbled upon something that genuinely piques his interest, and he is eager to engage in the task. When Zora tries to persuade Carl to continue attending Claire Malcolm's poetry class, he becomes frustrated with her and loses interest in staying. Eventually, he decides it does not matter whether he remains or not. Unbeknownst to him, Zora has feelings for him. When she finds out about Carl's involvement with Victoria, the two come to an understanding that reveals Zora had anticipated some form of retribution for the struggles she has caused him. Later, a significant confrontation erupts between Zora and Jerome on one side and Carl and Victoria on the other. During this clash, the Belsey children uncover their father's affair with Victoria, while Carl makes a derogatory comment about their heritage, suggesting they are too good for their community. The following day, Monty Kipps learns that a portrait of him, previously stolen from the university's wall, has vanished again. Carl emerges as the primary suspect due to his troubled background. Unbeknownst to the university team, it was Levi who orchestrated the theft. Thus, Monty and Howard embody the complexities of friendship as they struggle to get along despite their similarities. Both work in the same academic field and are entangled in affairs while their wives, who have grown close, move from England to the United States. However, they find it challenging to navigate everyday life. Even though they share a similar cultural background, professional expertise, and lifestyle, their opposing beliefs about art, particularly their views on Rembrandt, position them as fierce rivals.

The novel explores how different families address their challenges in unique ways, highlighting the theme of multiculturalism. Howard's life reflects a midlife crisis, marked by infidelity towards his wife and children, while Monty struggles with similar personal turmoil and aims for tremendous academic success. Monty also conceals his wife's illness and engages in affairs with a student. The younger generation in both families actively rejects their parents' values and traditions. For instance, Levi aspires to be different, while Jerome turns to Christianity to escape his family. Zora chases an imagined future, and Victoria discards the principles taught by her parents. The theme of multiculturalism significantly influences the struggles of the children as they come of age. Carl faces prejudices that the Belsey family, who are of mixed race, do not experience to the same extent. Carl is determined to prove his intelligence and reliability, but he views the Belseys as disconnected from their cultural roots and considers themselves superior to their community. This creates a distinction in how Carl perceives mixed-race

individuals compared to those who identify as black. The characters are on a quest to discover their identities and origins.

The experience of navigating between different cultures contributes to an identity crisis, compelling individuals to seek a sense of belonging in the world. Bhabha discusses the idea of being 'in-between' as "the spaces of double frames: its historical originality marked by cognitive obscurity; its decentred subject signified in the nervous temporality of the transitional, or the emergent provisionality of the present" (1994, p. 216). In this context, the identity crisis the Caribbean nation faces emerges during migration as individuals navigate the influences of both Caribbean and British cultures. Therefore, the interaction between different nations is crucial for successful adaptation. Despite this, individuals in post-war Britain experience feelings of insecurity and hostility as they navigate a transformed environment. This setting has become a space where migrants must express their identities through their cultural distinctions. It is important to highlight that many national identities have evolved into hybrid forms in the post-war period.

The movement of immigrants has significantly contributed to the rich tapestry of cultural diversity and transformed human experiences. For instance, when Caribbean immigrants bring their cultural values and identities to Britain, they help forge a hybrid society. Zadie Smith examines how the colonial era has profoundly influenced contemporary attitudes and the significance of multiculturalism. This perspective highlights the long history of interaction between Caribbean migrants and the native population of Britain. Hence, Caribbean migration is intricately connected to the ideas of multiculturalism. However, establishing a consistent relationship between black immigrants and white British citizens is a complex endeavor. Smith candidly addresses the challenges of navigating a multicultural society, particularly highlighting the differences between first and second-generation immigrants. Despite growing up in modern society, her characters maintain strong connections to their cultural roots and heritage. This often leads to experiences of intolerance and prejudice related to their religious beliefs and practices. Even after many years in the UK, some characters still struggle with feelings of being outsiders, while others may turn to groups to gain recognition and shape their identities. Ultimately, they strive for a sense of integration, with their British identity emerging as a central aspect of who they are.

Monty and Howard struggle to appreciate art, people, and life's beauty. Smith illustrates how their academic focus and theoretical approaches lead to blindness, hindering their ability to form meaningful human relationships. This lack of vision makes them narrow-minded and intolerant of differing viewpoints, negatively impacting their children's journeys toward self-discovery and belonging. In her exploration of the ideological reliability of academics and the identity struggles faced by young characters, Smith highlights the dynamic between two marginalized women in the novel: Kiki and Carlene. Unlike the academic society around them, these women experience alienation and isolation. However, Smith portrays them as possessing a deeper sense of human connection than many other characters. Kiki and Carlene engage with each other without bias and maintain their emotional sensitivity. They can appreciate the beauty in life and art, approaching it profoundly personally, allowing them to reflect on their identities. Their responses to art foster a compassionate understanding of their lives and relationships.

In contrast, their intellectual husbands struggle to connect with art on an emotional level. For these professors, engaging emotions in their artistic appreciation feels like a forbidden territory; as a result, they miss the opportunity to discover a personal resonance in art. The novel explores the complex dynamics of racial representation. Kiki, a black woman, is a multifaceted character who faces challenges in her unhappy marriage, mainly stemming from her husband's betrayal and lack of empathy. In her quest for self-discovery, Kiki struggles with her identity. These characters illustrate the advantages and challenges of British and African cultures. The novel highlights their struggles with the tensions between various cultural groups. A notable example is the friendship between Kiki Belsey and Carlene, which thrives despite their cultural differences, placing them in a unique "in-between" state. The narrative highlights the richness of culture through the appreciation of diverse backgrounds. True art and harmony can flourish when we connect and recognize the value in one another, transcending boundaries of gender, ethnicity, sexuality, or political views. Immigrants often confront uncertainty, confusion, and powerlessness in their new environments.

KAYNAKÇA

- Ashcroft B., Griffiths Gareth, Tiffin H. (2004). *Key Concepts in Postcolonial Studies*. London: Routledge.
- Ashcroft B., Griffiths Gareth, Tiffin H. (2003). *Postcolonial reader*. London: Routledge.
- Ashcroft B., Griffiths Gareth, Tiffin H. (2002). *The Empire Writes Back*. London: Routledge.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bhabha, H. (1990). *Nation and Narration*. London: Routledge
- Burgess, A C., and Tom B. (2005). *Guide to Western Canada*. 7th ed. Guilford, Conn. Insiders' Guide, Insiders' Guide.
- Castles, S. (2000). *Ethnicity and Globalization: From Migrant Worker to Transnational Citizen*. London: Sage.
- Hadjetian, S.(2014). *Multiculturalism and magic realism in Zadie Smith's novel White Teeth: Between fiction and reality*. Hamburg: Anchor Academic Publ.
- Horvath, R. J. (2015). A Definition of Colonialism. *Current Anthropology*. 13, 45–57.
- Loomba, A. (2015). *Colonialism/ Postcolonialism*. London: Routledge.
- Mark S. (2004). *Black British Literature Novels of Transformation*.
- Meyer, M.(2008). *English and American literature*. 3rd ed. Tübingen [u.a.]: Francke.
- Perfect, M. (2014). *Contemporary Fictions of Multiculturalism: Diversity and the Millennial London Novel*. London: Palgrave Macmillan.
- Prabhu, A.(2007). *Hybridity: Limits, transformations, prospects*. Albany: State University of New York Press.
- Smith, Z.(2006). *On Beauty*. London. Penguin Group.
- Song, S., (2005). Majority Norms, Multiculturalism, and Gender Equality. *American Political Science Review*. 99(4), 473–1489.
- Song, S,(2020). Multiculturalism. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*., Edward N. Zalta (ed.), URL= <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/multiculturalism/>
- Young, R. J. (2001). *Postcolonialism: An Historical Introduction*. Malden: Blackwell Publishers.
- Young, R. J. (1995). *Colonial Desire: Hybridity in Theory and Races*. London: Routledge.
- Young, R. J. C (2020). *Postcolonialism: A Very Short Introduction*. Oxford University Press Inc..

ÇALIŞMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada “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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Bu çalışma edebi metin incelemesi olduğu için herhangi bir kurumdan etik izin onayı almaya ihtiyaç duyulmamıştır.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

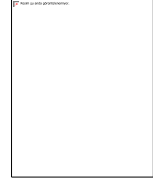
Tek yazarlı bir çalışma olduğu için yazarın katkı oranı %100'dür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 15.01.2025
Kabul Tarihi : 19.03.2025

 <https://doi.org/10.29029/busbed.1621054>



65 YAŞ ÜSTÜ BİREYLERİN DİJİTAL BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ayşin Gaye ÜSTÜN¹

ÖZ

Yaşlılık, bireylerin fiziksel, bilişsel ve sosyal yeteneklerinde değişimlerin yaşandığı bir dönem olup, bu değişimler dijital teknolojilerle etkileşimlerini etkilemektedir. 65 yaş ve üzeri bireylerin dijital becerileri, teknolojinin günlük yaşamdaki rolünü anlamaları ve etkin kullanımları açısından önemlidir. Bu çalışmada, Sinop Üçüncü Yaş Üniversitesi'ne kayıtlı 142 bireyin dijital becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntemle tasarlanan araştırmada nicel veriler "Dijital Yetkinlik Envanteri" ile, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz, Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır. Araştırmada, problem çözme beceri puanlarının eğitim durumlarına göre farklılık gösterdiği; bilgi okur-yazarlığı, iletişim, güvenlik ve problem çözme puanlarının sosyal medya kullanımıyla; bilgi okur-yazarlığı puanlarının ise internette olumsuz deneyimlerle anlamlı bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, dijital beceri puanları ile bireylerin gelecekte internet üzerinden günlük işlerin yürütüleceğine olan inançları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Nitel bulgular, bireylerin dijital cihazları sosyal medya, haberleşme, bankacılık, alışveriş, haber okuma ve bilgi arama gibi amaçlarla kullandığını göstermektedir. Teknik sorunlar ve güvenlik endişeleri, kullanım sürecindeki temel zorluklardır. 65 yaş üstü bireylerin dijital teknolojileri kullanmadaki motivasyon kaynakları ise merak ve kolaylık sağlamadır. Bireylerin gelecekte dijital cihazları bağımsız kullanma ve yeni teknolojilere uyum sağlama beklentisi yüksektir. Bu doğrultuda, dijital okuryazarlık eğitimleri yaşlı bireylerin özelliklerine uygun şekilde tasarlanmalı ve yaşlılara yönelik teknolojiler erişilebilirlik ve sadeliğe odaklanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Dijital Okuryazarlık, Dijital Beceri, 65 Yaş ve Üstü, Üçüncü Yaş Üniversitesi, Yaşlılık

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, austun@sinop.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0001-9564-0761>

Article Type : Research Article
Date Received : 15.01.2025
Date Accepted : 19.03.2025



 <https://doi.org/10.29029/busbed.1621054>

INVESTIGATION OF 65+ INDIVIDUALS' DIGITAL SKILLS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Ayşin Gaye ÜSTÜN¹

ABSTRACT

Aging is a period in which individuals experience changes in their physical, cognitive, and social abilities, and these changes affect their interactions with digital technologies. The digital competencies of individuals aged 65 and over are important in terms of their understanding of the role of technology in daily life and their effective use. This study aimed to determine the digital competencies of 142 individuals enrolled in Sinop 3rd Age University. In the mixed-method study, quantitative data were collected with the “Digital Competency Inventory” and qualitative data were collected through semi-structured interviews. Descriptive analysis, Mann-Whitney U, and Kruskal-Wallis H tests were used to analyze the data. In the study, it was found that problem-solving competency scores differed according to educational status; information literacy, communication, security, and problem-solving scores showed a significant relationship with social media use; and information literacy scores showed a significant relationship with negative experiences on the internet. In addition, a significant difference was found between digital competence scores and individuals' beliefs that daily tasks will be carried out over the internet in the future. Qualitative findings show that individuals use digital devices for purposes such as social media, communication, banking, shopping, reading news, and searching for information. Technical problems and security concerns are the main challenges in the usage process. The motivation sources of individuals over 65 years of age for using digital technologies are curiosity and convenience. Individuals have high expectations of using digital devices independently and adapting to new technologies in the future. Accordingly, digital literacy training should be designed by the characteristics of older individuals, and technologies for older adults should focus on accessibility and simplicity.

Keywords: Digital Literacy, Digital Skills, Age 65 and Over, 3rd Age University, Old Age

¹ Assistant Professor, Sinop University Vocational School Computer Technologies Department, austun@sinop.edu.tr, 
<https://orcid.org/0000-0001-9564-0761>

1. GİRİŞ

Yaşlanma süreci, bireyin üretim hayatından çekilmesi, rollerini ve sosyal statüsünü kaybetmesi, çeşitli sağlık sorunlarıyla mücadele etmesi gibi durumlarla karakterize edilmektedir. Nüfusun yaşlanması, küresel bir olgu olarak, sağlık, sosyal güvenlik, çevre, eğitim, iş dünyası ve sosyo-kültürel aktiviteler dahil olmak üzere toplumsal yaşamın çeşitli yönlerini derinden etkilemektedir (Terakye, 1997). Dünya çapında, genellikle 65 yaş ve üstü kişiler olarak tanımlanan yaşlı yetişkinlerin oranı, doğurganlık oranlarının düşmesi ve insanların daha uzun yaşaması nedeniyle genç demografik özelliklere kıyasla hızla artmaktadır (Cotten vd., 2016; WHO, 2015). Bireylerin sosyal ilişkilerinde, yaşlandıkça yakınlarını kaybetme, evden ayrılma, başkalarının bakımına muhtaç olma, iş hayatından emekliye ayrılma gibi nedenlerle azalma görülmektedir (Iancu & Iancu, 2017). Yaşlı yetişkinler, çeşitli önceki istihdam deneyimleri, teknolojiyi kullanma motivasyonları ve bilgisayar bilgileri (Gonçalves vd., 2017; Vroman vd., 2015) ile karakterize edilen oldukça heterojen bir teknoloji kullanıcıları grubudur (van Boekel vd., 2017). Kendini dijital teknoloji kullanıcısı olarak tanımlamayanlar bile dijital teknolojilerle çeşitli şekillerde etkileşime girmektedir (Gallistl vd., 2021). Her ne kadar birçok Batı ülkesinde interneti kullanan yaşlıların payı istikrarlı bir şekilde artmış olsa da (Eurostat, 2020), yaşlılar hâlâ dijital eşitsizliklerden etkilenen en büyük grup arasında yer almaktadır (Hargittai & Dobransky, 2017; van Dijk, 2017). Değişen dünyaya uyum konusunda yaşlı nüfus, gençlere göre daha yavaş kalmaktadır. Özellikle, yeni bir teknoloji ortaya çıktığında, gençler hızla benimserken yaşlılar bu yeniliğe ayak uydurmakta daha geç kalmaktadır. Birçok yaşlı, yeterli dijital okuryazarlığa sahip olmadığından, toplumdaki pek çok hizmetten dışlanma riskiyle karşı karşıya kalmaktadır (Reneland-Forsman, 2018). Bu nedenle, onların dijital ortama dahil edilmesi ve teknoloji kullanma becerilerini kazanmaları büyük önem taşımaktadır (Flauzino vd., 2020; Seifert vd., 2021). Aile üyelerinin resmi olmayan desteği, motivasyonel ve duygusal nedenlerden dolayı gerekli olsa da resmi eğitimlerin yerini almamaktadır (Gallistl vd., 2021). Çalışmalar, resmi olarak verilen dijital beceri eğitimlerinin çok çeşitli koşullar altında faydalı olduğunu göstermektedir (Chiu vd., 2019; Pihlainen vd., 2021). Dijital becerilerin çocuklara ve gençlere kazandırılması eğitim-öğretim sürecinin başlangıcından itibaren okullarda öncelikli bir hedef olarak belirlenirken, teknolojiyle erken yaşlarda tanışmamış, eğitim hayatları boyunca dijital becerileri kazanamamış yetişkinler ve yaşlılar için dijital uygulamaları kullanmak daha zor olabilmektedir. Çalışmalar ileri yaşlardaki bireylerin genç yetişkinlere göre internet uygulamalarını daha az kullandığını ortaya koymaktadır (González vd., 2012; Heart & Kalderon, 2013; Vroman vd., 2015). 2019 yılında Avrupa Komisyonu tarafından internet hizmetlerinin kullanımına yönelik yayınladığı raporda, Avrupa’da yaşayan 65-74 yaş grubunun %37’sinin İnternet’i hiç kullanmadığı, 16-24 yaş grubunda ise bu oranın %1’den az olduğu belirtilmektedir (Atakişi & Orhan, 2020). TÜİK’in verilerine göre Türkiye’de ise 2019 yılında 65-74 yaş arası bireylerin internet kullanım oranı %19,8 iken bu yaş grubundaki internet kullanım oranının her yıl hızlı bir ivme ile yükseldiği ve 2024 yılı verilerinde bu oranın %46,9 olduğu raporlanmıştır. Dolayısıyla yetişkinlerin ve yaşlıların günlük yaşamlarında ihtiyaçlarına yönelik teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilmesi için, dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları oldukça önemlidir.

1.1. Üçüncü Yaş Üniversitesi

Uluslararası literatürde "Üçüncü Yaş Üniversitesi" olarak bilinen üniversiteler, yaşlı bireylerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımını artırmayı hedeflemektedir (İmançer, 2020). Bu üniversiteler, özellikle 65 yaş ve üzeri bireylere yönelik çeşitli eğitim programları, atölyeler ve sosyal etkinlikler sunarak onların bilişsel, sosyal ve dijital becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Terlemez vd., 2024). Programların içeriği, yaşlı bireylerin ilgi alanları ve ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırılmakta olup sağlık, teknoloji, sanat, tarih ve yaşam becerileri gibi geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Özellikle teknoloji ve dijital okuryazarlık alanında sunulan eğitimler, yaşlı bireylerin dijital dünyaya daha kolay uyum sağlamalarına katkıda bulunmaktadır (Charness & Boot, 2009). Günümüzde yaşlı bireylerin internet bankacılığı, e-devlet hizmetleri ve çevrimiçi iletişim araçlarını etkin bir şekilde kullanma konusundaki yetersizlikleri, onları dijital dışlanma riskiyle karşı karşıya bırakmaktadır (van Deursen & Helsper, 2015). Üçüncü Yaş Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirilen dijital okuryazarlık ve teknoloji kullanım becerilerine yönelik dersler, yaşlı bireylerin mobil cihazları, bilgisayarları ve interneti bilinçli ve güvenli bir şekilde kullanmalarına olanak tanımaktadır. Bu dersler kapsamında yaşlı bireylere siber güvenlik, çevrimiçi dolandırıcılık ve kişisel verilerin korunması gibi konular öğretilerek, onların dijital dünyada daha güvenli bir şekilde hareket etmeleri sağlanmaktadır.

1.2. Dijital Beceri

Günümüzde dijitalleşmenin hızla ilerlemesiyle birlikte, dijital yetkinlikler bireylerin toplumsal yaşama etkin şekilde katılım göstermeleri için temel bir gereklilik halini almıştır. Avrupa Komisyonu tarafından geliştirilen "Vatandaşlar İçin Avrupa Dijital Yetkinlikler Çerçevesi" (DigComp), bireylerin dijital becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlayan kapsamlı bir rehber niteliğindedir. Bu çerçevede; bilgi ve veri okuryazarlığı, iletişim ve iş birliği, dijital içerik üretimi, dijital güvenlik ve problem çözme olmak üzere beş temel yetkinlik alanı tanımlanmıştır (Özbek vd., 2022).

Yaşlı bireylerin dijital becerileri, bu çerçeve ışığında incelendiğinde, belirli zorluklar ve fırsatlar ortaya çıkmaktadır. Özellikle 65 yaş ve üzeri bireyler, dijital teknolojilere adaptasyonda çeşitli engellerle karşılaşabilmektedir. Bu engeller arasında teknolojik cihazlara erişim eksikliği, dijital okuryazarlık seviyesinin düşüklüğü ve teknolojik yeniliklere karşı direnç sayılabilir. Özbek vd. (2022)'nin gerçekleştirdiği bir çalışmada, 65 yaş üstü kadınların dijital yetkinlik düzeyleri incelenmiş ve bu gruba yönelik dijital yetkinlik envanteri geliştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında Özbek vd. (2022) tarafından geliştirilen bu envanter kullanılmıştır. Envanterde yer alan boyutlar bu çalışma özelinde 65 yaş üstü bireyler ile ilişkilendirilerek açıklanmaktadır.

Bilgi okuryazarlığı: Bilgi okuryazarlığı, yaşlı bireylerin ihtiyaç duydukları veri, bilgi ve dijital içeriklere etkili bir şekilde erişmelerini, bu içerikleri değerlendirmelerini ve güvenilirliklerini analiz etmelerini sağlayan temel bir beceri setidir (Bawden & Robinson, 2015). Günümüz dijital çağında, özellikle 65 yaş ve üzeri bireyler için bilgiye erişim ve değerlendirme süreçleri, toplumsal hayata aktif katılım, kişisel gelişim ve günlük yaşamlarını sürdürebilme açısından kritik bir öneme sahiptir (Rowlands vd., 2008). Yaşlı bireylerin bilgi okuryazarlığı becerileri, onların internet bankacılığı, e-devlet hizmetleri ve çevrimiçi sağlık platformları gibi dijital hizmetleri güvenli ve bilinçli bir şekilde kullanmalarını sağlamaktadır (Charness & Boot, 2009). Ancak, bu yaş grubundaki bireyler, sahte haberler, yanıltıcı reklamlar ve çevrimiçi dolandırıcılık gibi dijital tehditlere karşı daha savunmasız olabilmektedirler (Bansal & Choudhary, 2024). Bu nedenle, bilgi okuryazarlığı kapsamında sunulan eğitimler, yaşlı bireylerin doğru ve güvenilir bilgi kaynaklarını belirleyerek, çevrimiçi ortamda daha bilinçli kararlar almalarına katkıda bulunmaktadır (Eshet, 2004).

İletişim-iş birliği: İletişim ve iş birliği, dijital teknolojiler aracılığıyla bireylerin birbirleriyle bağlantı kurmalarını, bilgi ve düşüncelerini paylaşmalarını, toplumsal süreçlere aktif katılım göstermelerini ve ortak hedefler doğrultusunda iş birliği yapmalarını sağlayan temel yetkinlik alanlarından biridir. Günümüzde, dijital iletişim araçları yaşlı bireyler için yalnızca bir haberleşme yöntemi değil, aynı zamanda sosyal izolasyonu azaltan, toplumsal katılımı artıran ve bilişsel sağlığı destekleyen bir araç olarak öne çıkmaktadır (Seifert vd., 2021). 65 yaş üstü bireyler için dijital teknolojiler aracılığıyla kurulan iletişim, aile bireyleri, arkadaş çevresi ve sosyal topluluklarla etkileşimi sürdürmede kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle görüntülü arama uygulamaları, anlık mesajlaşma servisleri ve sosyal medya platformları sayesinde yaşlı bireyler, uzak mesafelerde yaşayan sevdikleriyle düzenli olarak iletişim kurabilmekte ve sosyal bağlarını güçlendirebilmektedirler (Charness & Boot, 2009). Bunun yanı sıra, çevrimiçi topluluklara katılım, yaşlı bireylerin ortak ilgi alanları etrafında sosyal gruplar oluşturmalarına ve yaşadıkları yalnızlık hissini azaltmalarına yardımcı olmaktadır (Llorente-Barroso vd., 2021).

Güvenlik: Dijital çağda güvenlik hem bireylerin hem de çevrenin korunmasını kapsayan çok boyutlu bir kavramdır (Anderson & Rainie, 2023). 65 yaş üstü bireyler için dijital güvenlik, yalnızca cihazların kötü amaçlı yazılımlardan, siber saldırılardan ve fiziksel hasarlardan korunmasını değil, aynı zamanda kişisel verilerin gizliliğinin sağlanmasını ve sürdürülebilir teknoloji kullanımını da içermektedir (Friemel, 2016). Günümüzde yaşlı bireyler, artan dijitalleşme ile çevrimiçi tehditlere daha fazla maruz kalmakta, dolandırıcılık girişimleri, kimlik avı saldırıları ve sahte içerikler nedeniyle risk altında olabilmektedirler (Bansal & Choudhary, 2024). Yaşlı bireyler için dijital güvenliğin en önemli bileşenlerinden biri, kişisel verilerin korunmasıdır. İnternet bankacılığı, e-devlet hizmetleri ve çevrimiçi alışveriş gibi dijital platformları kullanan yaşlı bireyler, güçlü şifre oluşturma, iki aşamalı kimlik doğrulama ve güvenilir siteleri tercih etme gibi temel siber güvenlik önlemlerini benimsemelidirler (Pacheco, 2024). Ayrıca, yaşlı bireylerin güvenilirlik ve otoriteye olan güven gibi faktörlere bağlı kalarak dolandırıcılığa maruz kalma olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Shang vd., 2022). Bu nedenle, yaşlıların bu tür dolandırıcılıklara karşı eğitilmesi, onların güvenliğini artırmak açısından kritik bir öneme sahiptir.

Problem çözme: Dijital teknolojilerin etkin ve bilinçli kullanımında teknik sorunları giderme, bireylerin ihtiyaçlarını belirleyerek bu ihtiyaçlara uygun teknolojik çözümler geliştirme süreçlerini içeren kritik bir beceri alanıdır. Özellikle 65 yaş üstü bireyler için, dijital problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, onların teknolojiye adaptasyonunu kolaylaştırmakta ve dijital dünyada daha bağımsız hareket etmelerini sağlamaktadır (Sheahan vd., 2022). Yaşlı bireyler, dijital teknolojileri kullanırken sıklıkla karşılaştıkları teknik sorunlar nedeniyle teknolojiyi benimseme konusunda zorluk yaşayabilmektedirler (Charness & Boot, 2009). Örneğin, internet bağlantısı sorunları, yazılım güncellemeleri, cihaz uyumluluk problemleri veya hesap erişim sorunları, yaşlı bireylerin dijital ortamlarla etkileşimini zorlaştıran yaygın teknik engeller arasındadır (Heart & Calderon, 2013). Dijital problem çözme becerileri, yaşlı bireylerin bu tür teknik engellerle başa çıkma olanağını kolaylaştırarak, onların teknolojiyi daha güvenli ve verimli bir şekilde kullanmalarını sağlamaktadır (Xie vd., 2021).

1.3. Araştırmanın Amacı

Sinop Üçüncü Yaş Üniversitesi 2023-2024 eğitim-öğretim yılında kurulmuştur. Bu üniversite 65 yaş ve üzeri kişilerin sağlık, başarı ve aktiflikle dolu bir yaşlanma süreci geçirmelerine destek olmayı, ayrıca yaşam boyu eğitim anlayışını yaşlılık dönemine uygun eğitim programları aracılığıyla daha etkili kılmayı hedeflemektedir. Sinop Üçüncü Yaş Üniversitesi'nde müzik, resim, tarih, seracılık, fotoğrafçılık ve dijital okuryazarlık gibi çeşitli

alanlarda dersler verilmektedir. Bu araştırmada Sinop Üçüncü Yaş Üniversitesi'ne kayıtlı 65 yaş üstü bireylerin dijital becerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. 65 yaş üstü bireylerin bilgi okuryazarlığı, iletişim-iş birliği, güvenlik ve problem çözme becerileri eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
2. 65 yaş üstü bireylerin bilgi okuryazarlığı, iletişim-iş birliği, güvenlik ve problem çözme becerileri sosyal medya kullanma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
3. 65 yaş üstü bireylerin bilgi okuryazarlığı, iletişim-iş birliği, güvenlik ve problem çözme becerileri internette geçirilen süreye göre farklılık göstermekte midir?
4. 65 yaş üstü bireylerin bilgi okuryazarlığı, iletişim-iş birliği, güvenlik ve problem çözme becerileri internette olumsuz deneyim yaşama durumuna göre farklılık göstermekte midir?
5. 65 yaş üstü bireylerin bilgi okuryazarlığı, iletişim-iş birliği, güvenlik ve problem çözme becerileri yakın gelecekte günlük işlerin internette yürütüleceğine olan inanca göre farklılık göstermekte midir?
6. 65 yaş üstü bireylerin dijital becerilere ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Günümüz teknolojileri, bireylerin bilgiye erişimini kolaylaştırarak günlük birçok işlerini daha hızlı ve pratik bir şekilde gerçekleştirmelerine imkân tanımaktadır. E-devlet, e-sağlık, internet alışverişi, internet bankacılığı ve mobil bankacılık gibi uygulamalar, günlük yaşamda büyük kolaylık sağlayarak hayatın ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Bu uygulamaların etkin bir şekilde kullanılabilmesi ise dijital becerilere duyulan ihtiyacı artırmaktadır (European Commission, 2021). Özellikle Covid-19 pandemisi öncesinde dijital becerileri sınırlı olan veya dijitalleşme sürecine yeterince entegre olamayan 65 yaş ve üzeri bireyler, bu dönemde temel ihtiyaçlarını karşılamak için dijital araçları kullanma konusunda ciddi zorluklarla karşılaşmıştır (Van Deursen & Helsper, 2015). Sosyal mesafe kurallarının getirdiği zorunluluklar nedeniyle, daha önce bu konuda destek aldıkları aile bireylerinden ve yakın çevrelerinden de uzaklaşmak zorunda kalmışlardır. Pandemi döneminde dijital erişim, iletişim ve dijital okuryazarlık, sosyal hayatta temel bir gereklilik haline gelmiştir (Hargittai vd., 2019). Ancak dijital beceri eksikliği nedeniyle dezavantajlı bir konumda kalan 65 yaş ve üzeri bireyler, sadece sosyal bağlantılarını değil, aynı zamanda temel hizmetlere erişimlerini de kaybetme riskiyle karşı karşıya kalmıştır. Bu durum, dijital becerilerin geliştirilmesi ve dijital vatandaşlık kavramlarının, özellikle yaşlı bireyler gibi kırılgan gruplar açısından ele alınmasının ne denli kritik olduğunu ortaya koymaktadır (Özbek vd., 2022). Bu çalışma, 65 yaş ve üzeri bireylerin dijital becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyerek, onların ihtiyaçlarını anlamaya ve çözüm önerileri geliştirmeye katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Dijitalleşmenin toplumsal eşitlik ve kapsayıcılık açısından önemli bir gereklilik haline geldiği günümüzde, bu tür çalışmalar, yaşlı bireylerin toplumsal hayata aktif katılımını artırmak ve dijital dönüşüm süreçlerinde dışlanmalarını önlemek için stratejik bir öneme sahiptir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

65 yaş üstü bireylerin dijital becerilerini belirlemek amacıyla yapılacak bu çalışma nitel ve nicel araştırma yöntemlerini içeren karma yöntem araştırması olarak tasarlanmıştır. Karma yöntem araştırması; nicel ve nitel yöntemleri kullanarak verilerin toplanması, analiz edilmesini, bulguların bütünlendirilmesini ve çıkarımlarda bulunulmasını sağlayan araştırma yöntemidir (Creswell & Plano Clark, 2017; Fraenkel & Wallen, 2009; Tashakkori & Creswell, 2007). Çalışmada, iç içe karma desen kullanılmıştır. İç içe karma desende, nicel veya nitel yöntemlerden biri diğerine göre daha baskındır. Dolayısıyla, araştırma büyük oranda ya nicel ya da nitel bir araştırma olup verilerin desteklenmesi için ikinci araştırma yöntemi ile elde edilen verilere gereksinim duyulmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2017). Bu araştırmada, araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel verileri, nitel verilerle desteklemek amacıyla Üçüncü Yaş Üniversitesi'nde dijital okuryazarlık dersini alan katılımcılarla yapılacak olan yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada nicel ağırlıklı desen kullanılmıştır [NİCEL+(nitel)].

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini, 65 yaş ve üzeri bireylerden oluşan genel yaşlı nüfus grubu oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel verileri, Sinop Üniversitesi bünyesinde faaliyet gösteren Üçüncü Yaş Üniversitesine kayıtlı toplam 142 katılımcıdan elde edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise, dijital okuryazarlık dersi kapsamında öğrenim görmekte olan 7 katılımcı ile derinlemesine veri toplanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Bu çalışmanın nicel verilerinin toplanması sürecinde Özbek vd. (2022) tarafından geliştirilen “Dijital Yetkinlik Envanteri” kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanması için ise araştırmacı tarafından geliştirilen ve toplam dokuz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

2.3.1. Dijital Yetkinlik Envanteri

Bu çalışmada, Özbek vd. (2022) tarafından geliştirilen “Dijital Yetkinlik Envanteri” kullanılmıştır. Bu envanterin geliştirilmesinde, Avrupa Komisyonu Ortak Araştırma Merkezi'nin (Joint Research Centre-JRC) dijital teknolojilerin eğitim ve öğretim süreçlerindeki rolüne ilişkin kanıta dayalı politika desteği sunmak amacıyla başlatıldığı çalışmalardan yararlanılmıştır. Bu kapsamda “Vatandaşlar İçin Avrupa Dijital Yetkinlikler Çerçevesi”, bu envanterin temel dayanağını oluşturmuştur. Bu envanter, 24 maddeden oluşmakta olup dört farklı ölçek içermektedir. Ölçekler sırasıyla bilgi okuryazarlığı (3 madde), iletişim-iş birliği (11 madde), güvenlik (5 madde) ve problem çözme (5 madde) alanlarını kapsamaktadır. Tüm maddeler, ait oldukları faktörler altında yüksek faktör yük değerlerine sahiptir. Dijital Yetkinlik Envanteri'nde yer alan ölçekler birbirinden bağımsız olduğundan, her bir ölçeğin toplam puanı ayrı olarak hesaplanabilmektedir. Bununla birlikte, dört ölçeğin toplam puanlarının birleştirilerek tek bir Dijital Yetkinlik Envanteri toplam puanı oluşturulması mümkün değildir. Bilgi okuryazarlığı ölçeğinden alınabilecek puanlar 3 ile 9 arasında değişmekte olup, bu ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) ,92 olarak belirlenmiştir. İletişim-iş birliği ölçeği, kendi içinde iki alt boyuttan oluşmaktadır ve bu alt boyutlar hem birbirleriyle hem de ölçeğin tamamı ile ilişkilidir. Bu nedenle, iletişim-iş birliği ölçeği hem iki alt puan hem de tek bir toplam puan üzerinden değerlendirilebilmektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 11 ile 33 arasında değişmekte olup, dijital vatandaşlık alt boyutunun güvenilirlik katsayısı ,95 ve dijital etkileşim alt boyutunun güvenilirlik katsayısı ,96 olarak hesaplanmıştır. Güvenlik ölçeğinden alınabilecek puanlar 5 ile 15 arasında değişirken, bu ölçeğin güvenilirlik katsayısı ,93'tür. Problem çözme ölçeğinden alınabilecek puanlar da 5 ile 15 arasında değişmekte olup, bu ölçeğin güvenilirlik katsayısı ,93 olarak belirlenmiştir.

2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel verileri, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi aracılığıyla toplanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla, formun ilk taslağı üç alan uzmanına sunulmuş ve soruların kapsam geçerliliği, ifadesel niteliği ve yeterliliği hakkında uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve form, uygulama öncesi test edilmek üzere Üçüncü Yaş Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan dört katılımcı ile pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Pilot çalışma sonrasında elde edilen geri bildirimler doğrultusunda görüşme formunda son revizyonlar gerçekleştirilmiş ve form, dijital becerilerin tespitine yönelik toplam dokuz sorudan oluşacak şekilde nihai hâline kavuşturulmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Dijital Yetkinlik Envanteri, basılı form ve Google Form olmak üzere iki farklı formatta hazırlanmış; katılımcılara tercih ettikleri formu kullanma imkânı sunulmuştur. Birinci araştırma sorusunun analizinde frekans ve yüzde dağılımı gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ayrıca eğitim durumu, sosyal medya kullanma durumu, internette geçirilen süre, internette olumsuz deneyim yaşama durumu ve yakın gelecekte günlük işlerin internette yürütüleceğine olan inanç değişkenlerinin dört alt boyuttaki ölçeklere ilişkin toplam skorlarının normal dağılıma uygunlukları Shapiro Wilks testi ile incelenmiş, verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Analizler SPSS 26.0 (Statistical Package for Social Sciences) istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. Normal dağılım göstermeyen ilişkisiz iki örneklem için Mann-Whitney U Testi ve ilişkisiz ikiden fazla grubun karşılaştırılması için Kruskal-Wallis H-Testi kullanılmıştır. Farklılıkların hangi gruplar arasında çıktığını belirlemek içinse Çoklu Karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Araştırmanın nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşmeler 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'nda Sinop Üçüncü Yaş Üniversitesi'nde dijital okuryazarlık dersine kayıtlı yedi 65 yaş üstü bireyle gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Araştırmacı bir gün içerisinde en fazla iki katılımcı ile görüşmüştür. Görüşmeye başlanmadan önce katılımcılardan araştırmaya gönüllü olduklarını belirten gönüllülük formunu doldurmaları istenmiştir. Görüşmeler araştırmacının ofisinde

gerçekleştirilmiş olup, görüşmenin bölünmemesi amacı ile ortamın sessiz olması sağlanmıştır. Daha sonra araştırmacı, görüşmenin ses kaydını almak için katılımcılardan izin almıştır. Görüşme formunda yer alan sorulara katılımcılar tarafından verilen yanıtlar, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazı kullanımı, verilerin eksik veya hatalı olma riskini büyük ölçüde azaltmıştır. Elde edilen veriler, NVivo 15 programı aracılığıyla betimsel analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma bulguları, katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan kodlarla kategorize edilerek sunulmuştur. Ayrıca, birebir alıntı olarak kullanılabilecek ifadeler tespit edilmiş ve uygun görüldüğü durumlarda bulgular bölümünde doğrudan alıntı şeklinde yer verilmiştir. Alıntılar yapılırken görüşme yapılan her katılımcıya bir numara verilerek “(Kadınlara K, numara; Erkekler E, numara)” şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca, kodlar hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanarak frekans halinde tablolaştırılmıştır.

3. BULGULAR

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlere yönelik elde edilen nicel ve nitel verilere ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1.

Bireylerin Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımlar

	Değişkenler	n (%)
Cinsiyet	Kadın	83 (58,5)
	Erkek	59 (41,5)
Medeni Durumu	Evli	105 (73,9)
	Bekar	15 (10,6)
	Eşi vefat etmiş	22 (15,5)
Çocuk Sayısı	Çocuğu yok	14 (9,9)
	Bir	29 (20,4)
	İki	77 (54,2)
	Üç	18 (12,7)
	Dört ve dörtten fazla	4 (2,8)
Aylık Gelir	0-10.000 TL	9 (6,3)
	10.001-20.000 TL	14 (9,9)
	20.001-30.000 TL	40 (28,2)
	30.001-40.000 TL	22 (15,5)
	40.001-50.000 TL	32 (22,5)
	50.000 + TL	25 (17,6)
Kullanılan Teknolojik Cihazlar	Akıllı Televizyon	2 (1,4)
	Akıllı Telefon	36 (25,4)
	Akıllı Televizyon, Bilgisayar	1 (,7)
	Akıllı Telefon, Akıllı Televizyon	16 (11,3)
	Akıllı Telefon, Bilgisayar	28 (19,7)
	Hepsi	59 (41,5)
Kullanılan Sosyal Medya ve Haberleşme Yazılımları	Facebook	3 (2,1)
	Whatsapp	9 (6,3)
	Facebook, Whatsapp	24 (16,9)
	Whatsapp, Instagram	3 (2,1)
	Whatsapp, Twitter, Instagram	4 (2,8)
	Facebook, Whatsapp, Instagram	71 (50)
	Hepsi	14 (9,9)
	Hiçbiri	14 (9,9)
Teknoloji Kullanımında Destek Alınan Kişi	Eş	13 (9,2)
	Çocuk	60 (42,2)
	Torun	2 (1,4)
	Komşu	15 (10,6)
	Eş, Çocuk	12 (8,5)
	Eş, Komşu	2 (1,4)
	Çocuk, Torun	3 (2,1)
	Çocuk, Komşu	2 (1,4)

COVID-19 Salgın Sürecinde Zorlanılan Konular	Eş, Çocuk, Torun	8 (5,6)
	Eş, Çocuk, Komşu	1 (0,7)
	Hiçbiri	23 (16,2)
	Hepsi	1 (0,7)
	Alışveriş	15 (10,6)
	Sağlık	20 (14,1)
	Bankacılık	5 (3,5)
	Aile/Akraba Ziyareti	68 (47,9)
	Alışveriş, Sağlık	1 (0,7)
	Alışveriş, Aile/Akraba Ziyareti	3 (2,1)
	Sağlık, Aile/Akraba Ziyareti	12 (8,5)
	Alışveriş, Sağlık, Aile/Akraba Ziyareti	7 (4,9)
	Hiçbiri	11 (7,7)

Tablo 1’de görüldüğü gibi, 65 yaş üstü bireylerin cinsiyet değişkenine göre örneklem grubunun 83’ü (%58,5) kadın, 59’u (% 41,5) erkektir. Bireylerin medeni durum değişkenine göre 105’i (%73,9) evli, 15’i (10,6) bekar ve 22’sinin (%15,5) eşi vefat etmiştir. Çocuk sayısı değişkenine bakıldığında 14 (%9,9)’ünün hiç çocuğu olmadığı, 29’unun (%20,4) bir, 77’sinin (%54,2) iki, 18’inin (%12,7) üç ve 4’ünün (%2,8) dört ve dörtten fazla çocuğu olduğu görülmektedir. 65 yaş üstü bireylerin 9’u (%6,3) 0-10.000 TL, 14’ü (%9,9) 10.001-20.000 TL, 40’ı (%28,2) 20.001-30.000 TL, 22’si (%15,5) 30.001-40.000 TL, 32’si (%22,5) 40.001-50.000 TL ve 25’i (%17,6) 50.000 üzerinde aylık gelire sahiptir. Kullanılan teknolojiler değişkeninde 65 yaş üstü bireylerin 2’si (%1,4) akıllı televizyon, 36’sı (%25,4) akıllı telefon, 1’i (%7) akıllı televizyon ve bilgisayar, 16’sı (%11,3) akıllı telefon ve akıllı televizyon, 28’i (19,7) akıllı telefon ve bilgisayar, 59’u (%41,5) ise bu üç teknolojiyi de kullanmaktadır. 65 yaş üstü bireylerin kullandıkları sosyal medya ve haberleşme yazılımlarına bakıldığında 3’ünün (%2,1) facebook, 9’u (%6,3) whatsapp, 24’ü (%16,9) facebook ve whatsapp, 3’ü (%2,1) whatsapp ve instagram, 4’ü (%2,8) whatsapp, X ve instagram, 71’i (%50) facebook, whatsapp ve instagram, 14’ü (%9,9) ise tüm sosyal medya ve haberleşme yazılımlarını kullanırken, 14’ü (%9,9) hiçbirini kullanmamaktadır. 65 yaş üstü bireylerin teknoloji kullanırken destek aldıkları kişilere bakıldığında 13’ü (%9,2) eşinden, 60’ı (%42,2) çocuğundan, 2’si (%1,4) torunundan, 15’i (%10,6) komşusundan, 12’si (%8,5) eşi ve çocuğundan, 3’ü (%2,1) çocuğu ve torunundan, 2’si (%1,4) çocuğu ve komşusundan, 8’i (%5,6) eşi, çocuğu ve torunundan, 1’i (%7) eşi, çocuğu ve komşusundan, 1’i (%7) ise hepsinden destek alırken, 23’ü (%16,2) hiç kimseden destek almamaktadır. Covid-19 salgın sürecinde zorlanılan konulara göre dağılımlara bakıldığında ise 15’inin (%10,6) alışveriş, 20’sinin (%14,1) sağlık, 5’inin (%3,5) bankacılık, 68’inin (%47,9) aile/akraba ziyareti, 1’i (%7) alışveriş ve sağlık, 3’ü (%2,1) alışveriş ve aile/akraba ziyareti, 12’si (%8,5) sağlık ve aile/akraba ziyareti, 7’si (%4,9) alışveriş, sağlık ve aile/akraba ziyareti gibi konularda zorlanırken, 11’i (%7,7) hiçbir konuda zorlanmamaktadır.

Tablo 2.

65 Yaş Üstü Bireylerin Bilgi Okuryazarlığı, İletişim-İş Birliği, Güvenlik ve Problem Çözme Becerilerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılık Gösterme Durumu

	İlkokul n=20	Lise n=24	Ön lisans n=38	Lisans n=49	Lisansüstü n=11	P
Bilgi Okur-Yazarlığı	6 (3 – 9)	7 (4 – 9)	7,5 (5 – 9)	8 (3 – 9)	8 (3 – 9)	,055
İletişim-İş Birliği	25 (11 – 33)	27 (12 – 33)	29 (12 – 33)	29(11 – 33)	31 (11 – 33)	,050
Güvenlik	12 (5 – 15)	12 (7 – 15)	13 (5 – 15)	13 (5 – 15)	11 (5 – 15)	,570
Problem Çözme	10 (5 – 13)	10,5 (5 – 15)	11,5 (6 – 15)	13(5 – 15)	12 (5 – 15)	,016 ^{a,b,c}

a: ilkokul-lise b: ilkokul-ön lisans c: ilkokul-lisans

Tablo 2’de görüldüğü gibi 65 yaş üstü bireylerin problem çözme beceri puanları ile eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farkın ilkokul-lise, ilkokul-ön lisans ve ilkokul-lisans grupları arasında olduğu tespit edilmiştir. İlkokul düzeyinde eğitim durumuna sahip bireylerin, lise, ön-lisans ve lisans düzeyinde eğitim durumuna sahip olan bireylerden, daha düşük düzeyde problem çözme becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Bireylerin iletişim-iş birliği becerileri ile eğitim durumları arasında sınırda anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bilgi okur-yazarlığı ve güvenlik ile ilgili beceriler arasında ise anlamlı bir fark çıkmamıştır. (p=,016, p=,050, p=,055, p=,570)

Tablo 3.

65 Yaş Üstü Bireylerin Bilgi Okuryazarlığı, İletişim-İş Birliği, Güvenlik ve Problem Çözme Becerilerinin Sosyal Medya Kullanma Durumuna Göre Farklılık Gösterme Durumu

	Evet n=127	Hayır n=15	p
Bilgi Okur-Yazarlığı	7 (3 – 9)	6 (3 – 8)	,001
İletişim-İş Birliği	29 (11 – 33)	22 (11 – 32)	,000
Güvenlik	13 (5 – 15)	10 (5 – 14)	,003
Problem Çözme	12 (5 – 15)	10 (5 – 13)	,006

Tablo 3’te görüldüğü gibi, 65 yaş üstü bireylerin bilgi okur-yazarlığı, iletişim-iş birliği, güvenlik ve problem çözme beceri puanları ile sosyal medya kullanma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($p=,001$, $p<,001$, $p=,003$, $p=,006$). Analizler sonucunda sosyal medya kullanan 65 yaş üstü bireylerin bilgi okur-yazarlığı, iletişim-iş birliği, güvenlik ve problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.

65 Yaş Üstü Bireylerin Bilgi Okuryazarlığı, İletişim-İş Birliği, Güvenlik ve Problem Çözme Becerilerinin İnternette Geçirilen Süreye Göre Farklılık Gösterme Durumu

	0-2 saat n=84	3-4 saat n=45	5-6 saat n=8	7+ saat n=5	p
Bilgi Okur-Yazarlığı	7 (3 – 9)	7 (3 – 9)	8 (3 – 9)	7 (3 – 8)	,441
İletişim-İşbirliği	28 (11 – 33)	30 (11 – 33)	31 (11 – 33)	25 (11 – 27)	,118
Güvenlik	13 (5 – 15)	12 (5 – 15)	12 (5 – 15)	10 (5 – 13)	,116
Problem Çözme	12 (5 – 15)	12 (5 – 15)	13 (5 – 15)	10 (5 – 10)	,065

Tablo 4’te görüldüğü gibi, 65 yaş üstü bireylerin bilgi okur-yazarlığı, iletişim-iş birliği, güvenlik ve problem çözme beceri puanları ile internette geçirilen süre arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p=,441$, $p=,118$, $p=,116$, $p=,065$).

Tablo 5.

65 Yaş Üstü Bireylerin Bilgi Okuryazarlığı, İletişim-İş Birliği, Güvenlik ve Problem Çözme Becerilerinin İnternette Olumsuz Deneyim Yaşama Durumuna Göre Farklılık Gösterme Durumu

	Evet n=24	Hayır n=118	p
Bilgi Okur-Yazarlığı	6,5 (3 – 9)	7 (3 – 9)	,034
İletişim-İş Birliği	28 (11 – 33)	28 (11 – 33)	,806
Güvenlik	13 (5 – 15)	12,50 (5 – 15)	,554
Problem Çözme	11,50 (5 – 15)	12 (5 – 15)	,257

Tablo 5’te görüldüğü gibi, 65 yaş üstü bireylerin bilgi okur-yazarlığı beceri puanları ile internette olumsuz deneyim yaşama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p=,034$). Analizler sonucunda internette olumsuz deneyim yaşamayan 65. yaş üstü bireylerin bilgi okur-yazarlık becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. İletişim-iş birliği, güvenlik ve problem çözme beceri puanları ile internette olumsuz deneyim yaşama durumları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p=,806$, $p=,554$, $p=,257$).

Tablo 6.

65 Yaş Üstü Bireylerin Bilgi Okuryazarlığı, İletişim-İş Birliği, Güvenlik ve Problem Çözme Becerilerinin Yakın Gelecekte Günlük İşlerin İnternette Yürütüleceğine Olan İnancına Göre Farklılık Gösterme Durumu

	Evet n=127	Hayır n=15	p
Bilgi Okur-Yazarlığı	7 (3 – 9)	5 (3 – 9)	,040
İletişim-İş birliği	29 (11 – 33)	16 (11 – 33)	,010
Güvenlik	13 (5 – 15)	7 (5 – 15)	,015
Problem Çözme	12 (5 – 15)	8 (5 – 13)	,005

Tablo 6’da görüldüğü gibi, 65 yaş üstü bireylerin bilgi okur-yazarlığı, iletişim-iş birliği, güvenlik ve problem çözme beceri puanları ile yakın gelecekte günlük işlerin internetten yürütüleceğine olan inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p=,040$, $p=,010$, $p=,015$, $p=,005$). Analizler sonucunda yakın gelecekte günlük işlerin internette yürütüleceğine yönelik olumlu inançları olan 65. yaş üstü bireylerin bilgi okur-yazarlık, iletişim-iş birliği, güvenlik ve problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 7.

65 Yaş Üstü Bireylerin Dijital Becerilerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod	f
Kullanılan Dijital Cihazlar	Cep telefonu	7
	Bilgisayar	5
Dijital Cihazların Kullanım Amacı	Sosyal medya kullanımı	5
	Haberleşme	3
	Bankacılık	4
	Alışveriş	3
	Fotoğraf, video çekme	3
	Haber okuma	4
	Bilgi arama	2
	Belge düzenleme	1
Dijital Cihazları Öğrenme Süreçleri	Kendi kendine öğrenme	3
	Kurs ve eğitim alma	4
Karşılaşılan Zorluklar	Teknik zorluklar	2
	Güvenlik endişeleri	5
Motivasyon Kaynakları	Merak ve ilgi	3
	Kolaylık	3
Gelecekteki Beklentiler	Bağımsız kullanım	5
	Yeni teknolojiler	2

Bu çalışmada nicel verileri nitel veriler ile desteklemek amacıyla 65 yaş üstü bireylerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda Tablo 7’de görüldüğü gibi kullanılan cihazlar, kullanım amaçları, dijital cihazları öğrenme süreçleri, karşılaşılan zorluklar, motivasyon kaynakları ve gelecekteki beklentiler olmak üzere altı farklı kategori üzerinden bulgular sunulmuştur. Görüşme gerçekleştirilen 65 yaş üstü bireylerin hepsi cep telefonu kullandığını, 5’i ise cep telefonunun yanı sıra bilgisayar kullandığını belirtmiştir. Katılımcıların kullandıkları cihazlara ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“En çok cep telefonunu kullanıyorum. Her an ulaşılabilir olması büyük konfor benim için.” (E1)

“Cep telefonu ve zaman zaman bilgisayar ikisini kullanıyorum genellikle.” (E5)

Katılımcılar sosyal medya kullanımı, haberleşme, bankacılık işlemleri, alışveriş, fotoğraf ve video çekme, haber okuma, bilgi arama ve belge düzenleme amacıyla dijital cihazları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların dijital cihazları kullanım amaçlarına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“WhatsApp görüşmelerimi yapıyorum. Onun dışında sosyal medyaya giriyorum.” (K6)

“Banka işlemlerimi yapmak için kullanıyorum.” (E7)

“İnternet üzerinden alışveriş yapıp veya bir ürün konusunda bilgi almak için kullanıyorum.” (K2)

“Telefonumu haberleşme haricinde çoğunlukla fotoğraf ve video çekmek için kullanıyorum.” (E1)

“Haberleri okumak için akıllı telefon kullanıyorum.” (K3)

“Teknik konularda takıldığım şeyleri Google amcaya soruyorum. Oradan bilgi alıyorum, sağlıkla ilgili şeyleri daha çok girerim, belli bir yaşa geldikten sonra. Oradaki yorumları falan aldıktan sonra doktorun yorumuyla karşılaştırdım doğru bir teşhis koydu mu gibi o şekilde yani.” (E4)

“Bilgisayarı da genelde haberleri izlemek, çıktı almak, belli şeyleri kaydetmek ve yazı işleri için kullanıyoruz.” (E5)

Tablo 7’de dijital cihazları öğrenme süreçleri kategorisine bakıldığında 65 yaş üstü bireylerin bu dijital cihazları kullanmayı kendi kendilerine ya da bir kurs veya eğitime katılarak öğrendiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların dijital cihazları öğrenme süreçlerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Kendi kendime öğrendim, hiçbir kursa gitmedim. Emekli devlet memuruyum. Çalıştığım yerde bilgisayar vardı, biraz bilgisayar biliyordum. İlk telefon 1996 yılında çıktı Türkiye’de, tuşlu telefon kullanıyordum. Daha sonra tuşsuz dokunmatik, internete bağlanan telefonlar oldu. Kendimizi geliştire geliştire bu seviyeye geldik.” (E1)

“Geçmişte öğretmen olduğumuz için bilgisayar kullanımıyla ilgili eğitim aldık. Telefon kullanımıyla ilgili bir eğitim almadık ama onu da gençlerden yaparak yaşayarak uygulayarak öğrendik. Tam öğrenememiş olmamıza rağmen yine de günlük işlerimizi görebiliyoruz.” (K2)

Dijital cihazların kullanımı sürecinde karşılaşılan zorlukların teknik ya da güvenlik endişelerinden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Katılımcıların dijital cihazları kullanma sürecinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Bazen mesela şifre unutuyorum işte veya uygulamadım bir pürüzle karşılaşılabiliyorum. Bazen çözmeye çalışıyorum, içine girince hani karıştırmayı. Aslında cesaret olmak lazım, ürktüğüm korktuğumda oluyor ama şu anda daha rahat kullandığımı düşünüyorum.” (K3)

“Güven meselesi yani ben bu şeye güvenmiyorum, bu sisteme güvenmiyorum. Okuyoruz işte bu bütün sistemlerden girerek vatandaşın hesabı boşaltılıyor, parası çekiliyor, bankalar hiçbir sorumluluk kabul etmiyor. O yüzden bugün ne kadar önlem alınsa da bu sistemin devlet tarafından güvenceye alınması lazım. Çünkü vatandaş bankalara güveniyor, whatsapp’tan bilmem nerden hesaplarını ibanını paylaşıyor. Bu işi çok iyi bilen kişiler hesabınıza giriyor hesabınızı boşaltıyor.” (E4)

65 yaş üstü bireyler tarafından dijital cihazları kullanma sürecinde motivasyon kaynaklarının merak- ilgilerinin yanı sıra bu cihazların kullanımının kendilerine kolaylık sağlamanın etkili olduğu ifade edilmiştir. 65 yaş üstü bireylerin dijital cihazları kullanma sürecinde motivasyon kaynaklarına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Ben çok meraklıydım, ilk cep telefonları çıktığında çok pahalı olmasına rağmen ilk alanlardan biriydim.” (E1)

“Hayatımızı kolaylaştırdığını düşündüğümüz için ve iletişim çok önemli bir gelişim kullanmak istiyorum ve yeni girişimlerde devam etmek istiyorum.” (E7)

65 yaş üstü bireylerin gelecekte dijital cihazları bağımsız olarak kullanma ve yeni teknolojileri kullanmaya yönelik beklentileri olduğu ifade edilmiştir. 65 yaş üstü bireylerin dijital cihazlara yönelik gelecekteki beklentilerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Kendi kendime yetebilecek şekilde telefon elimin altında dışarı çıkmadan her şeyi yapabilmeyi isterdim.” (K2)

“Şu yapay zekayı henüz tam çözemedim. Onun içine daha çok girmek isterdim.” (K6)

Yukarıdaki nitel bulgular ışığında, 65 yaş üstü bireylerin dijital cihazları öğrenme ve kullanma süreçlerinde çeşitli motivasyon kaynakları ve engellerle karşılaştıkları görülmektedir. Özellikle merak ve ilgi gibi içsel motivasyonlar ile bu cihazların sunduğu kolaylıklar, kullanım sürecinde belirleyici olmaktadır. Bununla birlikte, teknik zorluklar ve güvenlik endişeleri, bireylerin deneyimlerini olumsuz etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Geleceğe yönelik olarak, bu bireylerin dijital teknolojileri daha bağımsız ve etkin bir şekilde kullanmaya yönelik umut ve beklentiler taşıdığı ifade edilmiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

65 yaş ve üzeri bireylerin problem çözme beceri puanları ile eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgu, yaşlı bireylerde eğitim düzeyinin bilişsel beceriler üzerindeki etkisini destekleyen literatürle örtüşmektedir (Lenehan vd., 2015; Lövdén vd., 2020; Zahodne vd., 2011). Özellikle, ilkökul düzeyinde eğitim almış yaşlı bireylerin, lise, ön lisans ve lisans mezunu akranlarına kıyasla daha düşük problem çözme becerilerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum, yaşam boyu öğrenme teorilerinin, bireylerin eğitsel deneyimlerinin zihinsel esneklik, bilgi işleme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini savunmasıyla açıklanabilir (Illeris & Ryan, 2020). Yaşlı bireylerde bilişsel becerilerin eğitimle güçlendirildiği, bu nedenle daha yüksek eğitim seviyesinin yaşa bağlı bilişsel gerilemeyi yavaşlatabileceği öne sürülmektedir (Lövdén vd., 2020). Eğitim düzeyinin yaşlı bireylerin problem çözme becerilerine etkisini inceleyen çalışmalar, eğitim düzeyi arttıkça bireylerin karmaşık problem çözme durumlarında daha başarılı olduklarını göstermektedir (Tucker-Drob, 2019). Bununla birlikte, bazı araştırmalar yaşlı bireylerde problem çözme becerisinin sadece eğitim düzeyine bağlı olmadığını, yaşam boyu aktif katılım, zihinsel uyarıcı faaliyetler ve sosyoekonomik koşulların da önemli belirleyiciler olduğunu belirtmektedir (Hertzog vd., 2021). Bu bağlamda, düşük eğitim düzeyine sahip yaşlı bireyler için zihinsel ve sosyal açıdan zenginleştirici ortamların sağlanmasının, problem çözme becerilerini artırmada önemli olduğu söylenebilir. İletişim-iş birliği becerileri açısından, yaşlı bireyler arasında eğitim durumuna bağlı olarak sınırdan anlamlı fark bulunması, bu becerilerin yaşlılık döneminde de eğitim seviyesinden

etkilendiğini göstermektedir. Ancak sınırdan anlamlılık derecesi, daha derinlemesine araştırmalara olan ihtiyacı işaret etmektedir. Literatürde, yaşlı bireylerin sosyal bağları ve topluluk etkinliklerine katılım düzeylerinin iletişim becerileri üzerinde güçlü bir etkisi olduğu belirtilmektedir (Nakahara & Yokoi, 2024). Bu durum, özellikle düşük eğitim düzeyine sahip yaşlı bireyler için sosyal destek ve katılımın artırılmasının önemini ortaya koymaktadır. Bilgi okuryazarlığı ve güvenlik becerileri açısından ise eğitim durumuna bağlı anlamlı bir fark bulunmaması, bu becerilerin yaşlı bireylerde daha çok teknolojik erişim ve yaşam boyu deneyimlere dayandığını düşündürmektedir. Günümüz yaşlı nüfusunun bir kısmı, dijital okuryazarlık ve güvenlik konularında eksiklikler yaşayabilir; ancak bu eksikliklerin yalnızca eğitim düzeyine değil, teknolojik değişimlere uyum sağlama fırsatlarına bağlı olduğu bilinmektedir (Xu vd., 2024). Özellikle yaşlı bireyler için teknolojiye erişim ve bu teknolojilere yönelik eğitim programlarının yaygınlaştırılması, bilgi okuryazarlığı ve güvenlik becerilerinin geliştirilmesinde etkili olabilir.

65 yaş üstü bireylerin bilgi okuryazarlığı, iletişim-iş birliği, güvenlik ve problem çözme beceri puanları ile sosyal medya kullanma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Analizler, sosyal medya kullanan 65 yaş üstü bireylerin bu becerilerde daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermektedir. Sosyal medya kullanımının yaşlı bireyler üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar, bu platformların bilgiye erişim, sosyal bağlantıların sürdürülmesi ve bilişsel esnekliğin artırılması gibi çeşitli faydalar sağladığını göstermektedir (Lei vd., 2024; Quinn, 2018). Lei vd. (2024) tarafından yapılan bir çalışma, sosyal medya kullanan yaşlı bireylerin yalnızlık düzeylerinin azaldığını ve iletişim becerilerinin geliştiğini rapor etmiştir. Benzer şekilde, Quinn (2018) sosyal medyanın yaşlı bireylerin bilgi okuryazarlığı becerilerini artırarak, dijital güvenlik konusunda farkındalıklarını geliştirdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, sosyal medyanın bilgi okuryazarlığına etkisi özellikle dikkat çekicidir. Yaşlı bireylerin sosyal medya aracılığıyla bilgi kaynaklarına erişim sağlaması, onların hem dijital platformlarda daha aktif olmasına hem de güvenilir bilgi ile yanıltıcı bilgiyi ayırt edebilme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunabilir (Gao vd., 2024). Aynı zamanda, sosyal medyanın sunduğu çeşitli iş birliği araçları ve grup etkileşimleri, iletişim becerilerini ve problem çözme becerilerini destekleyici bir ortam sunabilir (Samita & Kauts, 2022). Ancak, sosyal medya kullanımının her zaman pozitif etkiler yaratmayabileceği de vurgulanmaktadır. Yaşlı bireylerde dijital uçurum sorunlarına dikkat çeken araştırmalar, sosyal medya kullanımının etkisinin yaşlı bireylerin yeni beceriler öğrenebileceklerine yönelik olumlu his yarattığını hem de dijital medyanın onları bunalabileceği veya zamanlarını boşa harcayabileceği yönünde olumsuz hisler yarattığını belirtmektedir (Quan-Haase vd., 2018; Wang vd., 2021). Özellikle teknolojiye aşina olmayan yaşlı bireylerin sosyal medya kullanımında karşılaştıkları zorlukların stres seviyelerini artırabileceği ve iletişim-iş birliği becerileri üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği belirtilmektedir (Volkmann vd., 2020). Ayrıca, sosyal medyanın yaygın kullanımı yaşlı bireylerin dijital güvenlik tehditleriyle karşı karşıya kalma olasılığını artırabilir. Yaşlı bireylerin, özellikle kimlik hırsızlığı, sahte bilgi yayılımı ve kötü amaçlı yazılımlar gibi risklere karşı daha savunmasız oldukları bildirilmektedir (Grilli, 2021). Dolayısıyla, sosyal medyanın olumlu etkileri kadar, bu risklerin farkında olunması ve yaşlı bireylerin dijital güvenlik farkındalığının artırılması gerekmektedir.

65 yaş üstü bireylerin bilgi okuryazarlığı, iletişim-iş birliği, güvenlik ve problem çözme beceri puanları ile internette geçirilen süre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Bu bulgu, internette geçirilen sürenin, yaşlı bireylerin becerileri üzerinde doğrudan bir etkisi olmayabileceğini düşündürmektedir. Leist (2013), internet kullanımının yaşlı bireylerde bilgi okuryazarlığı ve dijital becerilere katkı sağlayabileceğini, ancak bu etkinin kullanım süresinden ziyade, bireylerin interneti nasıl kullandıklarıyla ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde van Deursen ve Helsper (2015), internette geçirilen sürenin bireylerin bilişsel veya sosyal becerilerine anlamlı bir etkisi olmadığını, ancak internetten bilgi edinme, sosyal etkileşim veya eğlence gibi becerileri etkileyebileceğini belirtmiştir. Aynı çalışmada yaşlı bireylerde, internetin sadece video izleme gibi pasif kullanımı yerine bilgi edinme, çevrimiçi eğitimlere katılma gibi aktif kullanımının daha önemli olduğu belirtilmektedir. Bulgular, bu çerçevede değerlendirildiğinde, internette geçirilen sürenin fazla olmasının, yaşlı bireylerin bilgi okuryazarlığı, iletişim-iş birliği, güvenlik ve problem çözme becerilerini artırmada tek başına yeterli olmayabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, yaşlı bireylerin interneti daha amaçlı ve bilinçli kullanmalarını sağlayacak eğitim programlarına olan ihtiyacı vurgulamaktadır. Bununla birlikte, bazı araştırmalar internet kullanım süresinin yaşlı bireylerin becerileri üzerinde dolaylı bir etki yaratabileceğini öne sürmektedir. Chopik (2016), sosyal medya ve diğer dijital araçları daha uzun süre kullanan yaşlı bireylerin, dijital ortamlarda daha fazla deneyim kazanarak bilgiye erişim ve güvenlik konularında daha yetkin hale geldiğini göstermiştir. Bu çalışmaya göre, internette geçirilen sürenin artması, bireylerin dijital platformlara aşinalığını artırarak hem bilgi okuryazarlığını hem de güvenlik farkındalığını olumlu etkilemektedir. Buna ek olarak Nimrod (2017), yaşlı bireylerin internette geçirdikleri sürenin, çevrimiçi topluluklarla daha fazla etkileşime girmelerini sağlayarak iletişim ve iş birliği becerilerini geliştirebileceğini ifade etmiştir. Bu görüş, özellikle internette geçirilen sürenin bireyin sosyal çevresi ve etkileşim yoğunluğu ile birleştiğinde olumlu sonuçlar yaratabileceğini savunmaktadır.

65 yaş üstü bireylerin bilgi okuryazarlığı beceri puanları ile internette olumsuz deneyim yaşama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Analizler, internette olumsuz deneyim yaşamayan bireylerin bilgi okuryazarlık becerilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, yaşlı bireylerde dijital becerilerin, özellikle bilgi okuryazarlığının, internet ortamında karşılaşılabilecek olumsuz

durumlarla başa çıkmada önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Ancak iletişim-iş birliği, güvenlik ve problem çözme beceri puanları ile olumsuz deneyim yaşama durumu arasında anlamlı bir fark bulunmaması, bu alanların bilgi okuryazarlığı kadar etkilenmediğini göstermektedir. Bilgi okuryazarlığı, bireylerin dijital ortamlarda bilgiye erişim, bilgiyi değerlendirme ve güvenilir bilgiye ulaşma konusundaki becerilerini kapsar. Literatürde, bilgi okuryazarlığı yüksek olan bireylerin internette karşılaşılabilecekleri yanıltıcı bilgiler, dolandırıcılık ve diğer olumsuz deneyimlerle başa çıkmada daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Huang vd., 2024; McGrew & Kohnen, 2024). Bu bağlamda, bilgi okuryazarlığı becerileri gelişmiş olan 65 yaş üstü bireylerin, internetteki olumsuz deneyimlerden kaçınabilme veya bu deneyimlere karşı daha etkin stratejiler geliştirme olasılığı daha yüksektir. Ali Hafez vd. (2024), yaşlı bireylerin dijital becerilerinin, özellikle bilgi okuryazarlığının, internette güvenli hareket edebilme yeteneklerini artırdığını ve dolayısıyla olumsuz deneyim yaşama olasılıklarını azalttığını ifade etmektedir. Öte yandan, internette olumsuz deneyimlerin bilgi okuryazarlığından bağımsız olarak yaşanabileceğini öne süren çalışmalar da bulunmaktadır. van Deursen ve Helsper (2015), yaşlı bireylerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin yanı sıra, teknolojiye olan aşinalıkları ve dijital farkındalıklarının da internette olumsuz deneyimlere maruz kalma riskini etkileyebileceğini belirtmektedir. Bu çalışmaya göre, bilgi okuryazarlığı yüksek olsa bile, teknolojiye karşı düşük güven veya yanlış kullanım alışkanlıkları, bireylerin olumsuz deneyimler yaşama riskini artırabilir. Ayrıca Choi ve DiNitto (2013), yaşlı bireylerin internette olumsuz deneyim yaşama riskinin, bilgi okuryazarlığının yanı sıra sosyal faktörler (yalnızlık, sosyal destek eksikliği) ve psikolojik durumlarla (stres veya anksiyete) da ilişkili olabileceğini ifade etmektedir. Bu bulgular, internette olumsuz deneyimlerin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve bilgi okuryazarlığının bu ilişkideki yalnızca bir etken olduğunu göstermektedir. Bulgular, iletişim-iş birliği, güvenlik ve problem çözme beceri puanları ile internette olumsuz deneyim yaşama durumları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu durum, bu becerilerin internette olumsuz deneyimlerle daha az ilişkili olabileceğini ya da bu alanlardaki becerilerin, olumsuz deneyimlerin önlenmesinde tek başına yeterli olmadığını düşündürmektedir.

65 yaş üstü bireylerin bilgi okuryazarlığı, iletişim-iş birliği, güvenlik ve problem çözme beceri puanları ile yakın gelecekte günlük işlerin internetten yürütüleceğine olan inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Analizler, internet tabanlı günlük işlere yönelik olumlu inançlara sahip bireylerin, bilgi okuryazarlığı, iletişim-iş birliği, güvenlik ve problem çözme becerilerinde daha yüksek puanlara sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, dijital dönüşüme yönelik olumlu tutumların, bireylerin dijital becerileri ve sosyal bilişsel becerileriyle yakından ilişkili olduğunu öne süren literatürle uyumludur. Özellikle yaşlı bireylerde, dijital teknolojilere yönelik olumlu tutumların, bilgi okuryazarlığı ve diğer dijital becerileri geliştirdiği literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Miller vd., 2024). Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel teorisine göre, bireylerin gelecekteki sonuçlara yönelik inançları, davranışlarını ve öğrenme süreçlerini şekillendirebilir. Dolayısıyla, yakın gelecekte günlük işlerin internet üzerinden yürütüleceğine inanan yaşlı bireylerin, bu becerileri geliştirme konusunda daha fazla çaba gösterdiği ve dijital platformları daha etkili kullandığı düşünülebilir. Benzer şekilde Bugay ve Korkut-Owen (2016), dijital teknolojiye yönelik olumlu tutumların, bireylerin iletişim-iş birliği becerileri üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. İnterneti etkin bir şekilde kullanan bireylerin, dijital ortamlar aracılığıyla sosyal bağlantılarını güçlendirdiği ve iş birliği yapma kapasitelerini artırdığı belirtilmektedir. Öte yandan, dijital teknolojilere yönelik olumlu tutumların her zaman becerilerle ilişkili olmadığını öne süren çalışmalar da bulunmaktadır. Gruenangerl ve Prandner (2024), bireylerin dijital teknolojilere yönelik olumlu beklentilerinin yüksek olmasına rağmen, düşük beceri düzeyine sahip olabileceğini belirtmiştir. Bu durum, bireylerin teknolojilere yönelik olumlu inançları olsa bile, pratik becerilerde yeterince gelişmiş olmayabileceğini göstermektedir. Ayrıca, yaşlı bireylerin dijital dönüşüme yönelik olumlu inançlarının, yalnızca bireysel becerilerden değil, çevresel ve sosyal destek faktörlerinden de etkilendiği vurgulanmaktadır (Schroeder vd., 2023). Bir başka eleştiri, dijital platformlara yönelik olumlu inançların, bireylerin güvenlik farkındalığını her zaman artırmadığını öne sürmektedir. Morrison vd. (2023), yaşlı bireylerin dijital teknolojilere yönelik olumlu tutumlarının, bazen güvenlik tehditlerini küçümseme veya bu tehditleri göz ardı etme eğilimiyle ilişkili olabileceğini belirtmiştir. Bu durum, güvenlik becerileri ile olumlu inançlar arasındaki anlamlı farkın neden sınırlı kaldığını açıklamaktadır.

Bu çalışma kapsamında görüşme gerçekleştirilen 65 yaş üstü bireylerin sosyal medya kullanımı, haberleşme, bankacılık işlemleri, alışveriş, fotoğraf ve video çekme, haber okuma ve belge düzenleme gibi günlük yaşam faaliyetlerini dijital araçlarla gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Bu bulgu, yaşlı bireylerin dijital teknolojilere entegrasyonunda bireysel ihtiyaçların belirleyici olduğunu göstermektedir (Özer, 2024). Özellikle haberleşme ve sosyal medya kullanımının ön plana çıkması, bu yaş grubundaki bireylerin sosyal bağlantılarını sürdürebilme motivasyonu ile açıklanabilir. Yaşlı bireylerin dijital cihazları bilgi arama ve belge düzenleme gibi daha karmaşık işlemler için de kullanabildiğini belirtmek, dijital okuryazarlık becerilerinin yaygınlaştığını göstermektedir (Pangrazio & Sefton-Green, 2020). Bu durum, dijital eğitim programlarının bu yaş grubuna yönelik etkili olabileceğini düşündürmektedir.

65 yaş ve üzeri bireylerin dijital cihaz kullanım becerilerini öğrenme süreçlerinde farklı yaklaşımlar benimsediği görülmektedir. Katılımcıların dijital cihazları kendi kendilerine ya da kurslar ve eğitim programları aracılığıyla

öğrendiğini ifade etmesi, öğrenme tercihlerinin bireysel ihtiyaçlar, motivasyon düzeyi ve erişim olanaklarına göre değiştiğini göstermektedir. Özellikle kendi kendine öğrenme yöntemini tercih eden bireylerin, bu yaş grubunda öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu benimsemiş olabileceklerini düşündürmektedir. Dijital cihazları kendi kendine öğrenme, bireylerin problem çözme ve deneyimleyerek öğrenme gibi bilişsel süreçlerini kullanarak teknolojiye adaptasyon sağladığını göstermektedir. Bu durum, özellikle aktif yaşlanma ve bilişsel uyarılma bağlamında incelendiğinde önemli bir veri sunmaktadır (Kalınkara & Sarı, 2018). Diğer taraftan, kurs ve eğitim programlarına katılımın belirtilmesi, bu yaş grubundaki bireylerin yapılandırılmış öğrenme süreçlerinden yararlanma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim programlarının etkili olması, içeriklerin yaşa uygun olarak tasarlanmasına ve bireylerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilmesine bağlıdır (Akdağ & Şiraz., 2021).

65 yaş ve üzeri bireylerin dijital cihaz kullanımında karşılaştıkları zorlukların teknik veya güvenlik endişelerinden kaynaklandığını ifade etmeleri, bu yaş grubunun dijital adaptasyon sürecinde belirli bariyerlerle karşılaştığını göstermektedir. Teknik zorluklar, genellikle dijital cihazların karmaşıklığı ve kullanıcı arayüzlerinin yaşlı bireylerin bilişsel ve fiziksel özelliklerine uygun olmamasından kaynaklanmaktadır (Kalınkara & Sarı, 2018). Özellikle teknik problemler, öğrenme motivasyonunu ve dijital cihazlara olan güveni olumsuz etkileyebilir. Araştırmalar, kullanıcı dostu olmayan arayüzlerin ve teknik terimlerin karmaşıklığının, yaşlı bireylerin cihazları öğrenme istekliliğini azalttığını göstermektedir (İştar-İşıklı, 2024). Dolayısıyla, yaşlı bireyler için tasarlanan teknolojilerin erişilebilirliğe ve sadeliğe odaklanması, bu zorlukların üstesinden gelmek için kritik bir adımdır.

KAYNAKÇA

- Akdağ, H., & Şiraz, F. (2021). Dijital vatandaşlığa dönüşüm (Türkiye özelinde): Literatür taraması. *TÜRKAV Kamu Yönetimi Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 77-97.
- Ali Hafez, S., Mohamed El-Sayed El-sheikh, S., Abd El Fattah Ibrahim, N., & Youssef Gaid, J. (2024). Exploring digital literacy among community-dwelling older adults. *Alexandria Scientific Nursing Journal*, 26(2), 186-197. <https://doi.org/10.21608/asalexu.2024.361332>
- Anderson, J., & Rainie, L. (2023). The future of human agency. *Pew Research Center*.
- Atakışi, B., & Orhan, Ş. F. (2020). Orta yaş ve üstü yetişkinlerin günlük yaşamda internet kullanma durumlarının incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 5(1), 1-26. <https://doi.org/10.51280/yjer.2020.001>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bansal, N., & Choudhary, H. (2024). Growing old in the digital era: A qualitative study of internet use and outcomes among urban Indian older adults. *Working with Older People*, 28(4), 317-335. <https://doi.org/10.1108/WWOP-08-2023-0032>
- Bawden, D., & Robinson, L. (2015). *Introduction to information science*. Facet Publishing.
- Bugay, A., & Korkut-Owen, F. (2016). İletişim becerilerinin yordayıcıları: Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, benlik saygısı, dışa dönüklük ve cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 542-554. <https://doi.org/10.17860/efd.26005>
- Charness, N., & Boot, W. R. (2009). Aging and information technology use: Potential and barriers. *Current Directions in Psychological Science*, 18(5), 253-258. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01647.x>
- Chiu, C. J., Tasi, W. C., Yang, W. L., & Guo, J. L. (2019). How to help older adults learn new technology? Results from a multiple case research interviewing the internet technology instructors at the senior learning center. *Computers & Education*, 129, 61–70. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.020>
- Choi, N. G., & DiNitto, D. M. (2013). Internet use among older adults: Association with health needs, psychological capital, and social capital. *Journal of Medical Internet Research*, 15(5), e2333. <https://doi.org/10.2196/jmir.2333>
- Chopik, W. J. (2016). The benefits of social technology use among older adults are mediated by reduced loneliness. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(9), 551–556. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0151>
- Cotten, S., Yost, E., Berkowsky, R., Winstead, V., Anderson, W. (2016). *Designing technology training for older adults in continuing care retirement communities*. CRC Press.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- European Commission. (2021). Digital Economy and Society Index (DESI) 2021: The digital skills gap in Europe. Retrieved from <https://digital-strategy.ec.europa.eu/>
- Eurostat. (2020). *Ageing Europe. Looking at the lives of older people in the EU*. European Union. <https://doi.org/10.2785/628105>
- Flauzino, K. D. L., Pimentel, M., Batistoni, S., Zaine, I., Vieira, L., Rodrigues, K., et al. (2020). Digital literacy for older adults: Perceptions about teaching-learning. *Educação & Realidade*, 4, 45. <https://doi.org/10.1590/2175-6236104913>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, M. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). MacGraw-Hill.
- Friemel, T. N. (2016). The digital divide has grown old: Determinants of a digital divide among seniors. *New Media & Society*, 18(2), 313-331. <https://doi.org/10.1177/1461444814538648>
- Gallistl, V., Rohner, R., Hengl, L., & Kolland, F. (2021). Doing digital exclusion—technology practices of older internet non-users. *Journal of Aging Studies*, 59, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2021.100973>
- Gao, Y., Liang, J., & Xu, Z. (2024). Digital social media expression and social adaptability of the older adult driven by artificial intelligence. *Frontiers in Public Health*, 12, 1424898. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1424898>
- Gonçalves, V.P., de Almeida Neris, V.P., Seraphini, S., Dias, T.C.M., Pessin, G., Johnson, T., Ueyama, J. (2017). Providing adaptive smartphone interfaces targeted at elderly people: An approach that takes into account diversity among the elderly. *Univ. Access Inf. Soc.* 16(1), 129–149. <https://doi.org/10.1007/s10209-015-0429-9>
- González, A., Ramírez, M. P., & Viadel, V. (2012). Attitudes of the elderly toward information and communications technologies. *Educational Gerontology*, 38(9), 585-594. <https://doi.org/10.1080/03601277.2011.595314>
- Grilli, M. D., McVeigh, K. S., Hakim, Z. M., Wank, A. A., Getz, S. J., Levin, B. E., ... & Wilson, R. C. (2021). Is this phishing? Older age is associated with greater difficulty discriminating between safe and malicious

- emails. *The Journals of Gerontology: Series B*, 76(9), 1711-1715. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbaa228>
- Gruenangerl, M., & Prandner, D. (2024). The contribution of digital technology training to the digital competency gap. A case study from Austria. In: *10th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'24)*. Valencia, 18-21 June 2024. <https://doi.org/10.4995/HEAd24.2024.17322>
- Hargittai, E., & Dobransky, K. (2017). Old dogs, new clicks: Digital inequality in skills and uses among older adults. *Canadian Journal of Communication*, 42(2). <https://doi.org/10.22230/cjc.2017v42n2a3176>
- Hargittai, E., Piper, A. M., & Morris, M. R. (2019). From internet access to internet skills: Digital inequality among older adults. *Universal Access in the Information Society*, 18, 881-890. <https://doi.org/10.1007/s10209-018-0617-5>
- Heart, T., & Kalderon, E. (2013). Older adults: Are they ready to adopt health-related ICT? *International Journal of Medical Informatics*, 82(11), 209-231. <https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2011.03.002>
- Hertzog, C., Pearman, A., Lustig, E., & Hughes, M. (2021). Fostering self-management of everyday memory in older adults: A new intervention approach. *Frontiers in Psychology*, 11, 560056. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.560056>
- Huang, G., Jia, W., & Yu, W. (2024). Media literacy interventions improve resilience to misinformation: A meta-analytic investigation of overall effect and moderating factors. *Communication Research*, 00936502241288103. <https://doi.org/10.1177/00936502241288103>
- Iancu, I., Iancu, B. (2017). Elderly in the digital era. *Theoretical Perspectives on Assistive Technologies*, 5(60), 1-13. <https://doi.org/10.3390/technologies5030060>
- Illeris, K., & Ryan, C. (2020). Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words. *Australian Journal of Adult Learning*, 60(1), 138-143.
- İmançer, E.D. (2020). *Tazelenme üniversitesi ege kampüsündeki 60 yaş ve üzeri bireylerde obezite varlığı, beden ağırlığı algısı ve ilişkili etmenler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- İştar-Işıklı, E. (2024). Dijitalleşme sürecinde yaşlı bireylerin karşılaştığı zorluklar ve çözüm önerileri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 23(92). <https://doi.org/10.17755/esosder.1537052>
- Kalınkara, V., & Sarı, İ. (2018). Yaşlıların bilgi teknolojileri kullanımı ve yaşam doyumu: Potansiyel ve engeller, ergonomik yaklaşım. *Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 6 (ÖS: Ergonomi2017), 1-13. <https://doi.org/10.21923/jesd.367367>
- Lei, X., Matovic, D., Leung, W. Y., Viju, A., & Wuthrich, V. M. (2024). The relationship between social media use and psychosocial outcomes in older adults: A systematic review. *International Psychogeriatrics*, 36 (9), 714-746. <https://doi.org/10.1017/S1041610223004519>
- Leist, A. K. (2013). Social media use of older adults: A mini-review. *Gerontology*, 59(4), 378-384. <https://doi.org/10.1159/000346818>
- Lenehan, M. E., Summers, M. J., Saunders, N. L., Summers, J. J., & Vickers, J. C. (2015). Relationship between education and age-related cognitive decline: A review of recent research. *Psychogeriatrics*, 15(2), 154-162. <https://doi.org/10.1111/psyg.12083>
- Llorente-Barroso, C., Kolotouchkina, O., & Mañas-Viniegra, L. (2021). The enabling role of ICT to mitigate the negative effects of emotional and social loneliness of the elderly during COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8), 3923. <https://doi.org/10.3390/ijerph18083923>
- Lövdén, M., Fratiglioni, L., Glymour, M. M., Lindenberg, U., & Tucker-Drob, E. M. (2020). Education and cognitive functioning across the life span. *Psychological Science in the Public Interest*, 21(1), 6-41. <https://doi.org/10.1177/1529100620920576>
- McGrew, S., & Kohnen, A. M. (2024). Tackling misinformation through online information literacy: Structural and contextual considerations. *Journal of Research on Technology in Education*, 56(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/15391523.2023.2280385>
- Miller, L. M. S., Callegari, R. A., Abah, T., & Fann, H. (2024). Digital literacy training for low-income older adults through undergraduate community-engaged learning: Single-group pretest-posttest study. *JMIR Aging*, 7, e51675. <https://doi.org/10.2196/51675>
- Morrison, B. A., Nicholson, J., Coventry, L., & Briggs, P. (2023, September). Recognising diversity in older adults' cybersecurity needs. In *Proceedings of the 2023 ACM Conference on Information Technology for Social Good* (pp. 437-445).
- Nakahara, K., & Yokoi, K. (2024). Role of meaningful social participation and technology use in mitigating loneliness and cognitive decline among older adults. *The American Journal of Occupational Therapy*, 78(6). <https://doi.org/10.5014/ajot.2024.050794>
- Nimrod, G. (2017). Older audiences in the digital media environment. *Information, Communication & Society*, 20(2), 233-249. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1164740>
- Özbek, Ç., Ulubey, Ö., Adnan, M., & Kapucu, N. K. (2022). Yaşlılara yönelik dijital yetkinlik envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 57, 98-122.

- Özer, İ. B. (2024). Yaşlı dostu dijital ekosistem oluşturmak. *Senectus*, 2(1), 115-118. <https://doi.org/10.26650/senectus.2024.2.1.0027>
- Pacheco, E. (2024). Older adults' safety and security online: A post-pandemic exploration of attitudes and behaviors. *Journal of Digital Media & Interaction*, 7(17), 107-126. <https://doi.org/10.34624/jdmi.v7i17.37825>
- Pangrazio, L., & Sefton-Green, J. (2020). The social utility of 'data literacy'. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 208-220. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1707223>
- Pihlainen, K., Korjonen-Kuusipuro, K., & Kärnä, E. (2021). Perceived benefits from non formal digital training sessions in later life: Views of older adult learners, peer tutors and teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 40(2), 155-169. <https://doi.org/10.1080/02601370.2021.1919768>
- Quan-Haase, A., Williams, C., Kicevski, M., Elueze, I., & Wellman, B. (2018). Dividing the grey divide: Deconstructing myths about older adults' online activities, skills, and attitudes. *American Behavioral Scientist*, 62(9), 1207-1228. <https://doi.org/10.1177/0002764218777572>
- Quinn, K. (2018). Cognitive effects of social media use: A case of older adults. *Social Media+ Society*, 4(3), 2056305118787203. <https://doi.org/10.1177/2056305118787203>
- Reneland-Forsman, L. (2018). 'Borrowed access'—the struggle of older persons for digital participation. *International Journal of Lifelong Education*, 37(3), 333-344. <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1473516>
- Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., Gunter, B., ... & Tenopir, C. (2008, July). The Google generation: The information behaviour of the researcher of the future. In *Aslib Proceedings*, 60 (4), 290-310. <https://doi.org/10.1108/00012530810887953>
- Samita, M., & Kauts, A. (2022). Facebook as a supporting tool for enhancing social interaction skills in a physics teaching subject. *Vidyodaya Journal of Science*, 25(02), 129-137. <https://doi.org/10.31357/vjs.v25i02.6180>
- Schroeder, T., Dodds, L., Georgiou, A., Gewald, H., & Siette, J. (2023). Older adults and new technology: Mapping review of the factors associated with older adults' intention to adopt digital technologies. *JMIR Aging*, 6(1), e44564. <https://doi.org/10.2196/44564>
- Seifert, A., Cotten, S., & Xie, B. (2021). A double burden of exclusion? Digital and social exclusion of older adults in times of COVID-19. *The Journals of Gerontology: Series B*, 76(3), 99-103. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbaa098>
- Shang, Y., Wu, Z., Du, X., Jiang, Y., Ma, B., & Chi, M. (2022). The psychology of the internet fraud victimization of older adults: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, 912242. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.912242>
- Sheahan, J., Hjorth, L., Figueiredo, B., Martin, D. M., Reid, M., Aleti, T., & Buschgens, M. (2022). Co-creating ICT risk strategies with older Australians: A workshop model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 52. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010052>
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods*, 1(1), 2-8. <https://doi.org/10.1177/2345678906293042>
- Terakye, G., Güner, P. (1997). Kriz potansiyeli taşıyan bir dönem: Yaşlılık. *Kriz Dergisi*, 5 (2), 95- 101.
- Terlemez, M., Ulutak, İ., Demiray, E., Candemir, Ö., & Öztürk, S. (2024). Aktif yaşlanma ve tazelenme üniversiteleri: Anadolu Üniversitesi örneği. *Social Science Development Journal*, 9(48), 24-47. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14464263>
- Tucker-Drob, E. M. (2019). Cognitive aging and dementia: A life-span perspective. *Annual Review of Developmental Psychology*, 1(1), 177-196. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-085204>
- van Boekel, L., Peek, S., Luijkx, K. (2017). Diversity in older adults? Use of the internet: Identifying subgroups through latent class analysis. *Med. Internet. Res.* 19(5). <https://doi.org/10.2196/jmir.6853>
- van Deursen, A. J., & Helsper, E. J. (2015). The third-level digital divide: Who benefits most from being online? *Communication and Information Technologies Annual*, 10(2), 29-52. <https://doi.org/10.1108/S2050-206020150000010002>
- van Dijk, J. (2017). Afterword: The state of digital divide theory. In M. Ragnedda, & G. Muscher (Eds.), *Theorizing digital divides* (pp. 199-206). Routledge.
- Volkman, T., Miller, I., & Jochems, N. (2020). Addressing fear and lack of knowledge of older adults regarding social network sites. In J. Zhou & G. Salvendy (Eds.), *Human aspects of IT for the aged population. Technology and society: 6th International Conference, ITAP 2020, Held as Part of the 22nd HCI International Conference, HCII 2020, Copenhagen, Denmark, July 19-24, 2020, Proceedings, Part III* (pp. 114-130). Springer International Publishing.
- Vroman, K.G., Arthanat, S., Lysack, C. (2015). Who over 65 is online? Older adults' dispositions toward information communication technology. *Computers in Human Behavior*, 43, 156-166. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.018>
- Wang, H., Yang, M. S., & Choi, Y. K. (2021). Barriers that contribute to the digital divide among older community dwelling adults in later life. *Innovation in Aging*, 5(1), 869.

- World Health Organization (2015): World report on ageing and health. <http://www.who.int/ageing/events/world-report-2015-launch/en/>
- Xie, B., Charness, N., Fingerma, K., Kaye, J., Kim, M. T., & Khurshid, A. (2021). When going digital becomes a necessity: Ensuring older adults' needs for information, services, and social inclusion during COVID-19. In *Older Adults and COVID-19*, 181-191. Routledge.
- Xu, L., Lam, Y. Y., Ng, D. T. K., Peng, P., Suen, W. L., Lee, C. S. Y., & Chu, S. K. W. (2024). Digital literacy education for older adults: A scoping review. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 61(1), 691-696. <https://doi.org/10.1002/pa2.1081>
- Zahodne, L. B., Glymour, M. M., Sparks, C., Bontempo, D., Dixon, R. A., MacDonald, S. W., & Manly, J. J. (2011). Education does not slow cognitive decline with aging: 12-year evidence from the Victoria longitudinal study. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17(6), 1039-1046. <https://doi.org/10.1017/S1355617711001044>

ÇALIŞMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada “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.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28 Mart 2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2024/71

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1.yazarın araştırmaya katkı oranı %100

Yazar 1: Yazar çalışmanın literatür taraması, verilerinin toplanması, verilerin analiz edilmesi, çalışmanın bulgularının sunulması ve tartışılması gibi çalışmanın tüm sürecini tek başına gerçekleştirmiştir.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

EKLER

Ek-1. 65 yaş üstü bireylerin dijital becerilerinin belirlenmesi ile ilgili görüşme soruları

1. En çok kullandığını dijital cihazlar hangileri? Kullanım amaçlarınız neler?
2. Dijital cihazları kullanmayı nereden ve nasıl öğrendiniz?
3. Sosyal medya platformlarını veya iletişim uygulamalarını (WhatsApp, Facebook, Instagram vb.) kullanıyor musunuz? Hangi sıklıkla?
4. Online alışveriş, bankacılık veya fatura ödeme gibi işlemleri yapıyor musunuz? Bu süreçlerde zorlandığınız noktalar var mı?
5. Dijital cihazları kullanırken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
6. Dijital cihazları kullanırken ne tür endişeler yaşıyorsunuz?
7. Dijital araçları öğrenmede sizi motive eden şeyler neler?
8. Dijital cihazlar hayatınızı nasıl etkiledi? Hem olumlu hem de olumsuz yönlerini anlatabilir misiniz?
9. Gelecekte teknolojiyle ilgili hangi becerilere sahip olmayı isterdiniz?

Makalenin Türü : Research Article
Geliş Tarihi : 01.11.2024
Kabul Tarihi : 25.04.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1577755>

REVEALING SOURCES OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING BOREDOM IN ONLINE SPEAKING CLASSES: IDENTIFICATION OF CONTRIBUTING FACTORS AND PROPOSED SOLUTIONS

Yaşar Üstün KAPLAN¹

ABSTRACT

Since the introduction of positive psychology, investigating emotions has become a prevalent concern for researchers within foreign and second-language classroom research settings. Positive emotions in a second or foreign language learning and teaching have been commonly under investigation so far. However, there has been little discussion about negative emotions, which play pioneering roles in language classes. Although there is a growing body of research concentrating on anxiety as a negative emotion in foreign language learning, it can be put forward that there is still a scarcity of studies on foreign language learning boredom experienced by learners in online speaking courses. Considering this, this paper attempts to present the results of a study focusing on such a negative emotion- boredom- experienced by 59 university students majoring in English. To this end, it identifies sources of boredom experienced by EFL learners in an online speaking course. Also, it seeks to reveal learners' proposed solutions for coping with it. Using qualitative inquiry modes, data were collected through reflective reports and structured and semi-structured interviews. As a result of content analysis, five themes concerning factors responsible for boredom emerged. These are disturbing experiences during the lesson, classroom context-dependent sources, teacher-related sources, task-related sources, and student-related sources. Additionally, learners' proposed solutions for alleviating boredom in foreign language learning were presented in the study. They are lesson itself and teaching-related solutions, task-related solutions, classroom context-related solutions and teacher-related solutions. Finally, the study concludes with implications and recommendations for future research.

Keywords: Foreign Language Learning Boredom, Online Speaking Course, Boredom Sources, Proposed Solutions, EFL Learners

¹ Asst. Prof., Bingöl University, Faculty of Arts and Sciences, ukaplan@bingol.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2479-6029>

Article Type : Araştırma Makalesi
Date Received : 01.11.2024
Date Accepted : 25.04.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1577755>

ÇEVİRİMİÇİ KONUŞMA SINIFLARINDA YABANCI DİL ÖĞRENME SIKILGANLIĞI KAYNAKLARININ ORTAYA ÇIKARILMASI: KATKIDA BULUNAN FAKTÖRLERİN BELİRLENMESİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Yaşar Üstün KAPLAN¹,

ÖZ

Pozitif psikolojinin ortaya çıkışından bu yana, duyguların araştırılması, yabancı dil ve ikinci dil sınıfı araştırma ortamlarındaki araştırmacılar için kayda değer bir ilgi alanı haline gelmiştir. İkinci veya yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde olumlu duygular şimdiye kadar yaygın olarak araştırılmıştır. Ancak, dil sınıflarında öncü rol oynayan olumsuz duygular hakkında çok az tartışma yapılmıştır. Yabancı dil öğreniminde olumsuz bir duygu olarak kaygıya odaklanan çok sayıda araştırma olmasına rağmen, çevrimiçi konuşma derslerinde öğrenciler tarafından deneyimlenen yabancı dil öğrenme sıkılğanlığı üzerine yapılan çalışmaların az olduğu söylenebilir. Bunu göz önünde bulundurarak, bu çalışma, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 59 üniversite öğrencisinin deneyimlediği bu tür olumsuz bir duyguya, sıkılğanlığa, odaklanan bir araştırmanın sonuçlarını sunmaya çalışmaktadır. Bu amaçla, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin çevrimiçi bir konuşma dersinde yaşadıkları yabancı dil öğrenme sıkılğanlığının kaynağını açığa çıkarılması amaçlanmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin sıkılğanlık ile başa çıkmak için öne sürdükleri çözüm önerilerinin de ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak, yansıtıcı günlükler, yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. İçerik analizi sonucunda, can sıkıntısından sorumlu faktörlere ilişkin beş tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; ders sırasındaki rahatsız edici deneyimler, sınıf bağlamına bağlı kaynaklar, öğretmenle ilgili kaynaklar, görevle ilgili kaynaklar ve öğrenciyle ilgili kaynaklardır. Çalışmada ayrıca, öğrencilerin yabancı dil öğrenme sıkılğanlığını hafifletmek için önerdikleri çözümler de sunulmuştur. Bunlar dersin kendisi ve öğretimle ilgili çözümler, görevle ilgili çözümler, sınıf bağlamıyla ilgili çözümler ve öğretmenle ilgili çözümlerdir. Son olarak, çalışma gelecekteki araştırmalar için çıkarımlar ve önerilerle sonuçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Öğrenme Sıkılğanlığı, Çevrimiçi Konuşma Dersi, Sıkılğanlık Kaynakları, Çözüm Önerileri, Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenler

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, ukaplan@bingol.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2479-6029>

1. INTRODUCTION

Advances in technology and global events like COVID-19 have led to a move toward online learning in foreign language instruction, making the current study essential (Bozkurt & Sharma, 2020). While online language learning has many advantages, such as flexibility and accessibility, it also has significant drawbacks, which might cause students to feel unpleasant emotions (Mercer & Dörnyei, 2020). Despite having the potential to influence learners' motivation, performance, and engagement negatively, foreign language learning boredom (FLLB), one of the most common feelings, especially in online learning contexts, remains inadequately investigated (Kruk, 2016). In other words, although research in foreign language education has increasingly acknowledged the importance of emotional factors such as anxiety and enjoyment (Dewaele & MacIntyre, 2014), boredom has received little systematic investigation in the field of second and foreign language teaching and learning (Pawlak et al., 2023). Furthermore, existing studies on boredom in foreign language learning have primarily focused on traditional classroom settings (Pawlak et al., 2020), leaving a noteworthy gap in understanding how boredom manifests in online environments. Given the unique dynamics of online learning, including limited physical interaction and often monotonous instructional formats, the sources of boredom in these settings are likely to differ from those in face-to-face classrooms. The reasons for student boredom in an online class may differ from those in an onsite class due to variations in the learning procedure, classroom environment, the interaction between teachers and students, and students themselves (Yang et al., 2021). Furthermore, to my knowledge, the proposed solutions from learners, who are the primary stakeholders in this context, have not been adequately explored in the literature.

Bearing these in mind, the current study aims to fill these gaps by focusing specifically on EFL learners' experiences of boredom in online English-speaking lessons. It identifies the sources of boredom and delves into learners' self-reported propositions for overcoming it. By incorporating learners' perspectives of solutions, this research offers practical recommendations for reducing boredom and enhancing engagement in online foreign language speaking classes.

In addition, the study adds to the growing body of literature on learner emotions in language learning by offering an understanding of boredom influenced by various pedagogical and contextual factors (Dewaele & Li, 2020). In particular, the study's findings will have implications for educators, curriculum designers, and researchers aiming to improve the effectiveness of online language teaching. By exploring learners' proposed solutions, the study offers practical insights into how educators can modify their teaching practices to reduce boredom, especially in speaking courses, thus contributing to more effective and engaging online language instruction. Aside from that, the COVID-19 epidemic has provided a new viewpoint on education and a look into the future, in which online courses might replace traditional classrooms. As a result, it would be negligent for SLA academics and practitioners to disregard the issue of boredom in L2 online classes.

This study is significant since it sheds light on the causes of boredom in online speaking lessons and potential solutions to it in online classrooms from the perspectives of Turkish EFL university students in the hopes of providing some practical guidelines for future online educators as well as assisting educational stakeholders in responding effectively to online teaching in the event of future pandemics and disasters. The current study is also significant since it will likely be one of the few studies investigating foreign language learning boredom conducted in online speaking classrooms.

This being said, the current study revolves around the following questions:

- 1- What are EFL learners' primary sources of foreign language boredom in online English-speaking classes?
- 2- What solutions do EFL students propose to reduce boredom in online English-speaking classes?

2. LITERATURE REVIEW

The transition to online education has profoundly influenced the dynamics of foreign language learning. One of the crucial difficulties in online learning environments is boredom, which can negatively influence the learners' academic performance, motivation, and emotional well-being (Pawlak et al., 2020). Boredom, particularly in language learning, has been associated with lower participation and unfavourable attitudes regarding learning (Dewaele & Li, 2020). More precisely, boredom is driven by an unpleasant sensation, low arousal, a desire to stop a troublesome situation, and an inclination to think that time is moving slowly (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2010).

FLLB has been extensively examined in traditional face-to-face classes, and it has been concluded that critical contributors are repeated activities, lack of contact, and uninteresting content (Kruk, 2016; Zawodniak et al., 2021). However, the shift to online education has given rise to new aspects of boredom, as students frequently report feeling alone, frustrated by technology, and unable to communicate instantly (Pawlak et al., 2020). Although factors that contribute to students' boredom in traditional L2 classrooms are extensively discussed in the literature, little is known about the sources of students' boredom in the online L2 classroom (Chen et al., 2022; Derakhshan

et al., 2021; Kruk et al., 2022; Pawlak et al., 2022; Yang et al., 2021). This gap in the literature emphasises the need to research how EFL students experience and deal with boredom. Additionally, the way that boredom manifests itself in online language learning environments is a developing area of research. Considering this, the current study concentrates on the FLLB in online English as a foreign language speaking lessons by examining its sources and learners' proposed solutions to alleviate it. By identifying the reasons and potential solutions to boredom in virtual speaking classrooms, teachers can design more engaging online learning environments that boost students' motivation and overall language competency (Pawlak et al., 2020).

2.1. Theoretical Framework

Various theories and models have been developed to explain student boredom. As a result of a literature review, it was decided that the control value theory of achievement emotions (CVT) proposed by Pekrun (2006) and Pekrun et al. (2010) is an appropriate theoretical framework for the current study. Pekrun (2006) and Pekrun et al. (2010) identify the primary cause of student boredom in academic contexts and its negative impact on students. CVT posits that boredom is an emotion experienced by those who believe they have no control over a particular activity and place little or no value on it (Pekrun, 2006). Concerning the source of boredom, Pekrun (2006) and Pekrun et al. (2010) claim that students become bored when they feel a lack of value or have high or low control over the assigned achievement tasks. CVT also contributes by developing techniques to strengthen students' control over academic-related activities and their perceived value of given accomplishment assignments (Shimray & Wangdi, 2023).

Shimray and Wangdi (2023) identified three main characteristics that lead to student boredom in L2 classrooms, both onsite and online: 1) course material and content and classroom responsibilities, 2) instructor behaviour in the classroom, and 3) academically poor students and their personality characteristics.

First, regarding course content and classroom activities, research has identified various reasons students get bored. It has been suggested that factors such as easy or difficult content, poor lesson preparation, inappropriate teaching materials, and repetitive activities may cause students to feel bored in foreign language classes (Coşkun & Yüksel, 2022; Derakhshan et al., 2021; Pawlak et al., 2021; Pawlak et al., 2020; Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2010; Zawodniak et al., 2021). Also, it has been revealed that unprofessional behaviour and unplanned practices by teachers in EFL classrooms can lead to student boredom (Derakhshan et al., 2021; Pawlak et al., 2020; Tam et al., 2020; Zawodniak et al., 2021). There was clear evidence that teachers play crucial roles in the EFL setting (Wangdi & Shimray, 2022), and they also have the most significant impact on students' FLLB in L2 courses. For example, Tam et al. (2020) and Zawodniak et al. (2021) hypothesised that students are bored because teachers cannot maintain interaction with learners in the classroom, with long lectures and inadequate explanations of classroom activities. Aside from inappropriate course content, classroom tasks, and teachers' unprofessional behaviour, the literature revealed another crucial factor that causes students to feel FLLB in L2 classrooms: students' lack of competence in the target foreign language (Kruk & Zawodniak, 2018). In this regard, Nakamura et al. (2021) remark that learners frequently become bored when they lack the cognitive abilities necessary to comprehend the content of the target language. This conclusion from Nakamura et al.'s (2021) research is consistent with what has been claimed in CVT. Pekrun (2006) and Pekrun et al. (2010) stated that students' incapacity to manage prescribed accomplishment assignments would cause them to become bored in the classroom.

2.2. Solutions to FLLB

Several studies in the SLA field have been conducted, both onsite (Derakhshan et al., 2021; Derakhshan et al., 2022; Kruk & Zawodniak, 2018; Xie, 2021; Zawodniak et al., 2021) and online (Asmalı, 2022; Derakhshan et al., 2021; Dewaele et al., 2022; Kruk et al., 2022; Kruk & Pawlak, 2022; Yang et al., 2021) and provided with potential solutions for overcoming FLLB in these contexts. The overall pattern of boredom solutions from the research above provides some suggestions to alleviate FLLB while learning L2, especially in online classes, such as providing free writing activities (Asmalı, 2022), creating virtual breakout discussion rooms (Dewaele et al., 2022), and encouraging students to communicate (Kruk, 2022). Allowing students to choose their favourite learning materials and activities may also help reduce boredom in an L2 classroom (Kruk & Zawodniak, 2018). Furthermore, Yang et al. (2021) recommended that teachers encourage students through constructive feedback, motivate students, and enhance classroom involvement to cope with boredom effectively.

In light of studies in the literature, it is acknowledged that boredom is an essential emotional state in language acquisition; comparatively, little research has examined how students experience boredom in online courses or what solutions they recommend to get beyond it. Learners' views are critical in establishing practical, learner-centred ways to minimise boredom and increase engagement in virtual classrooms (Dörnyei, 2020). By examining the causes of boredom as well as the strategies put forth by EFL students to minimise its negative effects in online English-speaking classes, the current research attempts to fill this gap.

3. METHODOLOGY

This study employs a qualitative case study to examine the causes of FLLB in online English classes and their proposed solutions. Case study research is ideal for in-depth analysis of specific phenomena in real-world situations (Yin, 2018). This technique provides a thorough knowledge of participants' experiences and the contextual factors contributing to foreign language boredom in online contexts by focusing on a particular situation. A case study method is also proper when multiple data sources offer a more comprehensive picture of the phenomena under inquiry (Stake, 2006). Based on this, three different data collection tools—semi-structured interviews, structured interviews, and reflection report—were employed to get a detailed interpretation of the situation and increase the trustworthiness of the results. Since they provide comprehensiveness and adaptability, semi-structured interviews were adopted as the primary means of data collection (Kvale & Brinkmann, 2009). In this study, a reflection report encouraging participants to articulate their thoughts and emotions regarding the construct under scrutiny was also utilised as a data collection tool through which participants could reflect on what got them bored in online English-speaking classes and their proposed solutions for overcoming them (Moon, 2006).

The study's participants were selected according to the criterion purposeful sampling method the criteria intentional sampling approach. The reason behind employing the criterion purposeful sampling technique was that the researcher had the opportunity to evaluate the potential of collecting relevant data to achieve the study's objectives with the determined participants (Fraenkel et al., 2011). The detailed criteria for the sampling are outlined below:

- a) The students were required to be taking an online English-speaking course at the time of the study.
- b) They were supposed to be majoring in English at a university.

As for the analysis, the data drawn from three different modes of qualitative data collection were analysed based on the steps outlined by Krippendorff (2004). Ethical issues were also incorporated throughout the investigation. Participants were adequately informed about the research goal, their right to withdraw, and how their information would be utilised. All interview transcripts and reflection report were anonymised to ensure confidentiality (Creswell & Poth, 2018). Ethical approval was obtained from the relevant institutional review board.

4. FINDINGS

The current study attempted to reveal sources of FLLB experienced by learners in an online speaking class. Accordingly, reflection report, structured interviews, and semi-structured interviews were administered to 59 foreign language learners taking the course at a state university in Türkiye. Qualitative data derived from these sources were analysed based on content analysis. As a result, two sets of themes have been found, one of which is related to sources of boredom such as disturbing experiences during the lesson, classroom context-dependent sources, teacher-related sources, task-related sources, students-related sources, and the other one is about possible solutions proposed by learners to FLLB such as lesson itself and teaching related solutions, task-related solutions, classroom context related solutions, and teacher-related solutions. Each group of themes is explained in this section according to the research question to which they belong.

4.1. Research Question 1: What are EFL learners' primary sources of foreign language boredom in online English-speaking classes?

First, sources of boredom that learners experience in the online speaking class were figured out. As a result of content analysis, five themes have been yielded: disturbing experiences during the lesson, classroom context-dependent sources, teacher-related sources, task-related sources, and students-related sources.

4.1.1. Theme 1: Disturbing experiences during the lesson

The first theme is related to situations in which students get involved during the online speaking lessons, experiences, and behaviours they have been exposed to. As a result of the analysis, four categories were yielded.

The first category is the influence of students around on the experience of FLLB. In this category, the most frequently expressed code is low student participation. Students express that when the number of students participating in the online speaking class is low, they feel bored in the class. In other words, silence in the class makes students feel bored in the lesson. This view is exemplified in the following excerpts:

P-24: As students, we also made the lesson boring. Participation was very limited indeed. When asked about the reason for not speaking, they said they were unavailable, and there was nothing to prove this situation in the lessons. My friends' behaviour was mixed. The number of people speaking was less. That is why I felt bored (Reflective Report)

P-32: What bothered me the most was that when our teacher asked our classmates questions, our friends did not answer, remained silent, did not attend the lesson, and waited for them. As annoying as it was, the silence in the classroom made me lose interest in speaking English. (Reflective Report)

Secondly, a lesser proportion of the participants exclaimed that they also get bored when they witness their friends' performances, which are better than theirs. To put it another way, the fact that students see their classmates who perform better than themselves in terms of speaking English causes them to experience boredom in the online classroom. These notions are exemplified in the following excerpts:

P-14: The fact that a few people in the class speak better than me, and I see that they speak better English than me, causes me to get in trouble and get bored in the lesson. While they are talking, I begin to criticise myself for what I am lacking and where I am making mistakes. (Structured Interview)

P-19: There are times when I get bored in some classes. Although this shyness is usually caused by myself, sometimes the classroom environment also affects it. For example, when I have classmates who perform better than me when speaking English, I get bored, so I cannot speak. (Semi-structured Interview)

Finally, a few participants stated that when they observed their classmates being unwilling to participate in the course, they felt bored and did not want to participate in the lesson by speaking English. They illustrated that their classmates' reluctant and indifferent attitudes and behaviours towards the lesson caused them to feel bored during the online speaking lesson. These ideas are explicated in the following:

P- 17: One reason for my boredom is that my classmates generally have no desire to speak or that the speakers are indifferent and unwilling to speak. The fact that different opinions and comments are not discussed and there is no atmosphere of conversation makes me feel bored. (Semi-structured Interview)

The second category is reactions from the environment that the student is exposed to, causing FLLB. First of all, participants declared that while speaking English, the cynical attitudes and behaviours or reactions of other classmates about their performance are seen as the most crucial factor that disturbs them and causes them to experience boredom in the lesson. The following excerpt illuminates the claim:

P-54: In a speaking class, I get bored the most when one of my classmates makes fun of the person while speaking, laughs at him, throws contemptuous looks, or criticises everyone's opinion without respecting each other. If I get the same reactions from my friends when I speak, I get tense and bored. (Structured Interview)

In addition, the participants consider being interrupted by their classmates and their statements not being listened to when they speak in the lesson as factors that cause boredom. This is exemplified in the following:

P-22: In speaking lessons, perhaps when we have difficulty gathering our courage, some of our friends interfere with our sentences and try to correct them, or they interrupt us directly and start to speak. This reduces our mood and causes us to get bored for the rest of the lesson. (Structured Interview)

Thirdly, participants declared that they get bored and do not want to speak in class when other students look at them as soon as they start to speak. In other words, they stated that the glances towards them make them feel embarrassed even if their friends' intentions were not judgmental. Just being looked at makes them feel tense and bored while speaking. The following excerpts taken from data sources exemplify participants' views:

P-10: When I attend the class, all eyes are on me. This is uncomfortable in an environment. Because you want to talk, but you forget what to say because of the pressure in the environment. (Structured Interview)

P-16: Often, we have to observe people during the lesson because we are in contact with people in the speaking lesson. We naturally look at them; we can understand what they want to say from their movements and facial expressions. However, I get bored when someone looks at me while talking. I do not want to speak in class, so they will not look at me. (Semi-structured Interview)

The third category is situations encountered by the students during lessons. In this category, the participants talk about the situations that cause them to get bored in the online speaking lesson, such as the weekly lesson time, the time of the speaking lesson in a day, the practices they are involved in, and the experiences that should live in the lesson but are not. First, participants stated that the lack of communication between students in the speaking class caused them to feel bored during the lesson. In connection with this, participants believe student interaction should be ensured at the maximum level in the online lesson. These ideas were explained in detail in the following excerpts:

P-35: The interaction in the speaking class I am in is unfortunately very low, and this is one of the most significant problems of my boredom because if you do not interact with someone or share something, a student will quickly get bored in that class. (Structured Interview)

P-1: There should be interaction in the classroom in English-speaking lessons, but some friends stay away from the activities because they do not interact with each other, and they do not interact with each other, which causes them to get bored. (Semi-structured Interview)

Secondly, participants explained that listening to their friends who talk for a long time during the lesson and waiting for a long time for their turn to talk makes them bored.

P-21: Another thing I got bored within the class was that some of my friends were unnecessarily prolonging their conversations. Waiting for them to finish speaking was boring to me. (Reflective Report)

In addition, it is stated that asking the participants to talk in a monotonous lesson all the time causes boredom.

P-53: I got bored with the monotony of the lesson because a topic was being determined, and most of them were saying the same things about that topic, which bored me. Not only was I bored, but when I asked my friends, they said they were bored, too. (Reflective Report)

The last category is disturbing experiences during lessons that are related to classmates causing FLB. This category contains statements about how effective the classmates of the participants are in determining the FLLB they experience in the classroom. First of all, class members who made fun of their friends and did not respect the people in the class and their performance was the most frequently expressed code in this category. The participants cited their classmates, who disrespected them and made fun of them all the time, as one of the sources that caused them to get bored. The following expressions explain the situation:

P-34: I feel uncomfortable in a classroom environment where many people are constantly making fun of everything in the classroom and laughing among themselves while someone is talking. Because I never felt comfortable in that environment. These people often cause me to get bored in class. (Structured Interview)

In addition, the participants see their friends who always look for mistakes, are judgmental and highlight only the negativities in their speaking performance as a source that determines their boredom level.

P-5: In the classroom environment, most people are jealous of each other. Everyone is looking for each other's fault. Unfortunately, I have seen this situation even among close friends. That is why we get bored and do not hesitate to talk. That is why we cannot improve ourselves. This is getting very annoying. This situation in the classroom environment and its consequences also cause us to get bored with the lesson. (Structured Interview)

4.1.2. Theme 2: Classroom context-dependent sources of FLLB

The participants also elaborated on the factors related to the classroom environment while discussing the sources of foreign language learning boredom. The first category is called social formations and interpersonal relationships in class. Participants state that the relationship among students in foreign language classrooms, the nature of the teacher-student relationship, the competitive environment in the classroom, and the active role of some students during the lesson are effective on the boredom they experience in the lesson. First of all, the majority of the participants state that they are uncomfortable with the groupings among the students in the classroom, and this situation causes them to feel bored during the online speaking lesson, as the following excerpts show:

P-43: Our class, the people in the class in general, are boring. In other words, when I enter our classroom, I faint, and no one in our classroom speaks to each other. No one has a proper relationship with anyone. Everyone has an established group, and everyone hangs out in their way. This situation causes my other friends and me to get bored in class, and our desire to speak decreases. Naturally, we do not perform well in the classroom. (Structured Interview)

P-30: As a matter of fact, I do not feel comfortable in the classroom at all. The reason for this is the groupings in the classroom. (Structured Interview)

P- 6: Everyone in the class has set up their circle. Therefore, they only talk to certain people, namely their group members. There is no general interaction; there is intragroup communication. This situation caused me to get bored during the lesson because I wanted to act together and communicate with each other rather than group. (Semi-structured Interview)

Secondly, students participating in an online speaking lesson stated they were bored because only some students were constantly active during the lesson. In other words, they said that they are not given equal rights to speak, but that certain students are given the right to tell all the time, causing them to get bored during the lesson.

P- 57: What bothers me the most is that a single person or a group of students dominate the course in terms of participation and prevent other students from participating. (Reflective Report)

P-23: In some cases, I can observe that other students in the class are bored with me. For example, the fact that the teacher continues the lesson with the same students causes us to experience boredom. (Semi-structured Interview)

In addition, competition between students is one of the factors leading students to experience FLLB in the online speaking lesson. According to the participants, the existence of competition among the students in the classroom and the fact that the students compete with each other in terms of frequency of speaking English in the lesson cause students to experience boredom. This idea was explained in the following excerpts:

P- 41: The race in the class, the ambition to beat each other, but this ambition is not a good one; it is a grudging feeling, constantly desiring to speak up, a state of being continually at odds with the thoughts of classmates cause me to get bored in class. (Structured Interview)

The second category is the social context of the classroom leading to FLLB. Participants presented some factors related to relationships in class, the social structure of the class, and the interactions that occur within this structure. To put it more clearly, several participants expressed that they get bored when they have a lesson in a stressful and tense classroom environment. The following excerpts illuminate as follows:

P- 15: My friends are generally negatively affected by the tension in the classroom, so they cannot get nervous and speak English. This causes them to get bored and stay passive in the lesson. (Semi-structured Interview)

P-4: When there was a tense atmosphere in the classroom, we all felt stressed. This made us all feel uneasy about speaking English. This stressful environment in the classroom naturally caused us to feel bored. (Reflection Report)

Secondly, participants exclaimed that they prefer a classroom environment with effective student communication. In the classrooms with low interaction, the participants stated they felt bored. The following excerpt from the data exemplify these views of the participants as follows:

P-5: The main reason for feeling bored is the need for a realistic interaction environment in the classroom. So, the real problem here is among students. In other words, it is the need for more communication among students. Although the activities are suitable, student interaction is needed to lead an effective conversation. Therefore we are bored. (Semi-structured Interview)

Last but not least, the analysis revealed that the stagnant, constantly monotonous classroom environment and ordinary speaking lessons without energy caused boredom in the participants. Participants prefer to see an energetic, continually renewing, and dynamic lecture in speaking lessons. The excerpts below exemplify the situation better as follows:

P- 9: A quiet and unenergetic classroom environment makes a class boring for me. For example, if the teacher teaches the lesson just using slides, does not encourage students to participate, always uses the same tone of voice, and always uses the same activities and materials, it makes me bored in the lesson. Moreover, this situation reduces my motivation and interest in the lesson. (Semi-structured Interview)

The last category is the physical context of the classroom. Here, the participants talked about the factors related to the physical condition of the classroom that caused them to experience boredom in the classroom. First, the participants stated that irrelevant speeches in the classroom and the noise pollution they caused also caused boredom in the lesson. The following excerpts explain the situation better:

P-14: The inability of my friends to maintain silence in the classroom and talk among themselves causes noise and boredom in the school. (Semi-structured Interview)

Additionally, in the light of the analyses made, it has been revealed that crowded online classrooms are one of the factors that cause the participants to experience boredom during the lesson. According to the participants, the frequency of speaking English in crowded classrooms decreases, preventing them from attending the lesson as they should. As a result, the participants stated that they felt bored during the lesson. The following excerpts illuminate the situation:

P-41: One of the most significant factors that make me bored in the class is that I attend the lesson in a crowded classroom. A classroom environment with 45-50 people makes me bored because the time allotted for us to speak English in such classes decreases, and the noise increases during the lesson. These problems arise from crowded classrooms, so crowded classrooms cause me boredom in my English-speaking class. (Semi-structured Interview)

4.1.3. Theme 3: Teacher-Related Sources of FLLB

Another factor that caused students to experience boredom in foreign language learning in the online speaking course was teacher-related causes. This theme consists of 3 categories: the teacher's certain behaviours in the classroom, factors related to the teacher's teaching practices and teachers' personality.

The first category in the related theme is about teacher's instructional activities. The most frequently mentioned codes in this category were as follows: the teacher's constant, monotonous teaching, the teacher's low energy during the lesson, the teacher's uninterrupted talking during the lesson, the teacher's spending the whole time of the lesson teaching, and the teacher forcing the student to talk.

First, the teacher-related factor that caused students to feel bored in the online speaking course was the monotonous teaching style of the teacher. According to the students, the lack of variety, fixed and monotonous course content, and course practices are considered boring. The following excerpt illustrates the situation:

P-31: The teacher's monotonous tone of voice, a rather boring lecture, repeating the same content, or using the same activities even if the content was different caused us to get bored during the lesson (Structured interview).

Another prominent code in this category is the teacher's low mood and energy. According to the students, the teacher's low enthusiasm for teaching, low tone of voice, low energy, and lack of motivation caused them to experience FLLB in the online speaking lesson.

P- 36: First, when the teacher is tired in the speaking class, it affects me negatively. Also, if the teacher yawns constantly or occasionally if I get an unmotivated vibe from them, I get bored in the lesson. (Structured interview).

In addition, students indicated that another factor that caused them to feel bored in online conversation classes was that the teacher spent all the time lecturing. In other words, students get bored of spending time in an online class where only the teacher dominates the class.

P-53: I get bored when the teacher talks all the time in class. After all, this is a speaking class, and the students should be the priority. (Structured interview)

Finally, in online speaking lessons, the teacher forcing students to speak English despite their unwillingness to do so has emerged as another teacher-related cause of student boredom. The following explicates the findings.

P-11: The point where I feel bored in online speaking lessons is the mandatory nature of the speaking activity, meaning we are forced to speak English even when we do not want to. In class, it is necessary to be willing to speak. Sometimes, students can be encouraged to speak, but if this happens constantly, it can make the students feel bored during the lesson. (Semi-structured interview)

Another category concerning the factor that caused students to feel FLLB in online speaking classes was certain teacher behaviours in class. The main codes in this category were teacher belittling students, teacher humiliating students for their mistakes, teacher threatening students about passing the class in online classes, and teacher giving privileges to certain students.

The most frequently reported situation in this category was the teacher's belittling of the students in the online lesson. The teacher's condescending behaviour during the lesson due to mistakes made by the students, such as grammar or pronunciation, caused the students to feel bored in the online speaking lesson. This result is exemplified in the following excerpt.

P-2: I get very bored if a teacher is arrogant towards their students. I do not like teachers who try to create a source of entertainment for themselves from student mistakes. I was belittled for my pronunciation mistakes, which made me highly bored in class. (Structured Interview)

In addition, students reported that a teacher who constantly yelled at them in online speaking classes caused them to feel bored. In other words, a teacher who exposes students to negative and harsh criticism in a harsh style and scolds students bores them in class.

P-13: I was very bored when the teacher was tense or angry. I did not want to talk, practice, or learn the correct pronunciation of a new word. When my teacher was angry at everything said in class and criticised us badly for our mistakes, I was bored and did not want to participate in the lesson. (Semi-structured Interview)

Last but not least, although almost all students in the class were present in the live online speaking lesson, the fact that the lesson was taught by focusing on only a few people created boredom in the students. The fact that a few of their classmates were given priority, only those people were given the right to speak, or feedback was given to them created the feeling that they were discriminated against, which caused them to experience FLLB in the online speaking lesson. This situation is expressed in the following excerpt.

P-36: Additionally, my teacher constantly communicated with specific students in some classes, reducing my desire to participate. For example, speaking English to certain students hurt my enjoyment of the course. (Structured Interview)

Finally, the analysis revealed that the teachers' personalities caused the FLLB experienced by the students due to the teacher. The students stated that the teacher in the online speaking lessons was naturally nervous, so they avoided participating in the lesson. They felt bored because they were afraid of the teacher not to be scolded by the teacher.

P-34: My teacher's behaviour towards us was harsh and rude. He would suddenly get angry and get angry with us. For example, my voice was unclear once because of my internet connection. I could not help it, but he got angry and got angry with me. In such situations, I feel afraid of the teacher and get bored in class. I get bored speaking English. (Structured Interview)

In addition, the teacher's serious attitude and the fact that they did not make jokes or smile during the lesson due to their serious nature caused the students to experience FLLB in the online speaking lessons. This situation is exemplified below.

P-57: I always remember our teacher as serious in online classes. Always formal...This inevitably bored us and made us nervous in class. I did not want to speak English; I was bored. (Reflective Report)

4.1.4. Theme 4: Task-Related Sources of FLLB

The next theme referring to the sources of FLLB experienced by EFL learners in online speaking classes is task-related sources of FLLB. In this theme, emergent categories are the content and subject matter of the activity causing FLLB, the nature of the activity causing FLLB, and the type of activity causing FLLB.

First, it was revealed that students' boredom in the online speaking lesson was related to the content and subject matter of the speaking activity. According to the students, topic-orientated speaking activities that are not suitable for their interests and desires, that are formal, and require students to have a certain level of knowledge to talk about them cause students to experience FLLB. The following quotes exemplify this result.

P-2: We were expected to discuss topics we did not know about. While doing this, my friends and I get very nervous and bored. It is boring for us to talk about something we do not know. (Structured Interview)

P-3: The only thing that made the online course boring was discussing a boring topic. It was very boring for me when they discussed a topic that did not interest me. (Semi-structured Interview)

In addition to the above, the following excerpt, 'If my speaking teacher talks about the same topics repeatedly' (Structured interview, 52), revealed that students repeatedly feel FLLB when they speak English on the same topic in online speaking lessons. All these results suggest that students hope to talk about issues related to their interests and away from monotony in online speaking lessons.

The second category in this theme is related to the nature of the activities included in online speaking classes. More specifically, activities that make students listen to the teacher or the students in the class for most of the lesson instead of making them talk caused students to experience FLLB. In other words, the variety of activities that did not attract the student's interest and that similar activities were carried out in the lessons rather than diversity caused the students to experience FLLB. This result is shown in the following excerpt.

P-18: The most boring part of the English-speaking online lesson was when I listened to the online presentations. During the lesson, 3 or 4 of our friends made presentations with cameras on, and we listened to them. There was no interaction, so I was bored. (Reflective Report)

P-22: I can imagine that in some cases, students get bored because I realise that some of the activities do not appeal to them, i.e., the activities are not interesting, which leads to boredom. (Semi-structured Interview)

The last category refers to the results related to the type of activities that cause students to feel bored in online speaking classes. These activities are listed as presentations, talks about a book, and photo descriptions according to the frequency of mention. This result shows that the types of activities that did not require interaction in the lesson caused the students to feel FLLB in the online speaking lesson. The following quote exemplifies this result.

P-5: The most boring moment in English class was when we analysed a book. Our teacher recommended a book for us and told us to read this book and talk about it in class. However, I would not say I liked reading books at that time, but I had to like reading books as a requirement of my department, and fortunately, I do now. We answered the questions our teacher asked us about the book we read in class and talked about the book. (Reflective Report)

4.1.5. Theme 5: Student-Related Sources of FLLB

The last theme in revealing the sources that cause foreign language learners to experience FLLB in online speaking classes is student-related. The categories included in this theme are factors related to English competency, student-related emotional factors, and students' fears according to the frequency of citations.

Firstly, one of the student-related factors causing students' boredom was related to their foreign language competence. The students stated that they needed help understanding what the teacher and some of their classmates were saying in online classes, and, therefore, they were bored. In addition, students stated that they needed to see themselves as effective in language proficiency, so they hesitated to speak English in online classes. As a result, they felt bored in the class. The following quotations exemplify this result as follows:

P-27: I did not consider myself competent enough to participate in online classes and listened to people speaking silently. During the lesson, I was incredibly bored looking at the screen without saying anything (Structured Interview)

P-13: Sometimes, I could not understand what was being said in class, and I was bored and even demotivated to improve my English (Semi-structured Interview)

Secondly, students reported that they experienced FLLB in the online speaking course due to some affective reasons. It was revealed that these emotions were generally negative emotions such as embarrassment, lack of self-efficacy, lack of self-confidence, and anxiety that prevented them from participating in the course. The students mostly stated that they were bored in the online speaking lesson because of their anxiety about public speaking. Due to anxiety, they do not participate in the lesson, or they are nervous that it might be their turn to speak, and as a result, they get bored in the lesson. In addition, even if the students were proficient enough to speak English, their belief that they could not speak effectively caused them to remain silent in the lesson, and as a result, they experienced FLLB. Finally, embarrassment and introversion are personal traits that cause students to feel bored in online speaking classes. The following quotes exemplify these results.

P-4: Among the intrinsic factors in the speaking lesson, I think it is because I am excited because sometimes there are topics in the speaking lessons that I am knowledgeable about, and although I want to speak, I cannot express myself because I am very excited and naturally I cannot speak and therefore I get bored in the lesson (Semi-structured Interview)

P-48: The part that comes from me is that I am a shy, timid, low-speaking person in everyday life, which causes me to be silent in class and then get bored. (Structured Interview)

Finally, students' fears also emerged as one of the factors that caused them to experience FLLB in online speaking lessons. These fears included fear of making mistakes and receiving negative reactions from classmates. Firstly, it was revealed that any negative look, demotivating comment, or correction from the environment towards students' speaking performances caused students to get bored in the lesson. This result shows that environmental reactions affect students' boredom in online classes. It was also found that students were afraid of making mistakes in grammar, vocabulary, especially pronunciation and accent when speaking English, and this fear caused them to experience boredom during the online lesson. The following quotes exemplify this situation.

P-6: I am uncomfortable in the classroom; will they laugh at my speech? What will they say about my speech? What do they say after I speak? Or did I make a mistake? Why did I hear such a voice? (Semi-structured Interview)

P-20: I usually do not speak because I am afraid of making a pronunciation mistake, and I get bored because it creates stress for me to correct this mistake at that moment. The same thing happens when I make a grammar mistake. When I make a mistake, it is corrected at that moment, and I would not say I like it. Over time, I got bored with the online course because I feared making mistakes. (Structured Interview)

4.2. Research Question 2: What solutions do EFL students propose to reduce boredom in online English-speaking classes?

In addition, the present study also aimed to reveal the solutions suggested by the students for the boredom they experienced. As a result of the analysis, four themes referring to solution suggestions emerged: task-related solutions, teacher-related solutions, classroom context-related solutions, lesson itself, and teaching-related solutions.

First, students most frequently offered task-related solutions for the boredom they experienced in the online speaking course. These were related to the characteristics of the speaking activities, the nature of the activities and materials brought to class, and the type of speaking activity.

The first category is related to the characteristics of the speaking activities included in online courses. When the solution suggestions of the students were examined, it was seen that they suggested that group activities where information exchange takes place rather than individual activities should be included in the courses. In addition,

to overcome FLLB in online speaking lessons, students suggested using funny activities that entertain the students during the lesson as a solution suggestion. The following excerpts summarise this situation as follows:

P-44: If there is strong communication between classmates participating in the lesson in groups rather than individually, it can help to minimise the boredom of most of our friends, including me, in the lesson and increase the activity in the lesson. (Structured Interview)

P-15: We should do cheerful activities in class; we should be busy with something fun; of course, this is a university; we cannot do primary school activities, but I am sure there are cheerful, fun activities suitable for our level. (Semi-Structured interview)

In addition, as can be seen in the following quotations, concerning the characteristics of the activities, the students stated that FLLB could be overcome in the online speaking lesson through motivating activities that align with the student's interests and encourage them to talk.

P-27: The activities should be more interesting for the students. Suppose the activities that will increase our motivation in connection with our interests are closer to the students in terms of the period. In that case, our participation in the lesson will increase, and we will not get bored. (Structured Interview)

This result may suggest that as the students' participation in the lesson increases, the level of FLLB they experience decreases.

The second category is related to the topic of the speaking activities and the material used in the online lesson. Students' interest also manifested itself in this category. It was found that asking students to speak on topics that interest them and engaging them in the lesson with interesting materials will cause a decrease in their FLLB levels. In addition to the relevance to the student's interests, the students suggested that the activities should be interpretative and related to current issues without requiring students to use a language above their existing language proficiency. In this way, FLLB can be overcome in online speaking lessons. This situation is explicated in the following.

P-3: I think that if current issues are emphasised more in the lesson, this boredom situation will somewhat decrease. Suppose current issues are emphasised instead of talking about the locust, a species in India. In that case, everyone will express their opinions comfortably, and the lesson will be fun and fluent. (Semi-structured Interview)

The last category in this theme suggests the types of activities that can reduce students' FLLB in online speaking lessons. The students suggested that FLLB can be decreased through activities such as roleplay and various games where students can work together with their classmates by having fun. This result is illustrated in the following.

P-53: One of the activities I feel most comfortable with is the activity where we play taboo. We were scattered in chat rooms or played games like charades with the camera on, and friends talked. In this way, games where everyone can talk can be included. (Structured Interview)

In addition to these activities, students suggested that listening and pronunciation-oriented activities should be incorporated into the lessons to reduce FLLB in online speaking lessons.

P-45: After expressing myself well in activities focusing on pronunciation, I say, 'My pronunciation is good,' and my self-confidence increases. I never get bored in such situations. (Structured Interview)

P-54: Speaking lessons should include not only speaking but also listening activities. This way, the lesson will be more fun, and there will be a change in the lesson. Moreover, I like the lessons where we watch a video or listen to a podcast and then talk about it. (Structured Interview)

These results suggest that FLLB can be overcome by including activities in online speaking lessons where students can have group fun and develop their language skills.

The second theme refers to the students' solution suggestions related to teachers. In this theme, categories refer to the results of the teacher's teaching practices, the teacher's personality, and the teacher's behaviour in the lesson.

The first category is related to the teacher's teaching in the online course. According to the students, to overcome FLLB in online speaking lessons, the teacher should keep the lessons from being monotonous and integrate various activities into the lessons. Secondly, the students suggested that a teacher who is energetic in online speaking lessons and can engage the students by adopting an active role during the lesson can reduce FLLB. The following excerpts exemplify this situation. In addition, the teachers are advised not to impose activities or materials in the lesson. Instead, they are advised to bring various activities and materials and give students choices to select the most appropriate.

P-23: When we do different activities, the lesson is more productive and fun because we learn something and the lesson is fun. We do not get bored. (Structured Interview)

P-51: When there is no participation in the class, I do not listen to the lesson because the participation of the students encourages me even more. To overcome my boredom, I suggest that the teacher should be active and involve us all in the lesson somehow. (Reflective Report)

In addition, the students suggested that a teacher who plans online speaking lessons by taking into account the students' views, who observes equality and fairness among the students, and who creates a positive learning environment away from stress and tension can reduce FLLB in online speaking lessons. The following quotations clarify this situation as follows:

P-19: If a student is bored with the lesson, first of all, the student should be asked what kind of lesson they expect. The student should be contacted, and the problem of why they seem bored in the lessons should be solved. It is challenging to solve the problem without communicating with the student. (Structured interview).

P-45: First of all, the teacher should state that every student in the class is equal in their eyes and that they do not differentiate us from each other because I get very bored when there is injustice, inequality, and favouritism. (Structured Interview)

The second category concerning teacher-related proposed solutions to FLLB is teacher personality. The students believe that having a friendly teacher is the first thing in an online speaking class. As mentioned in the previous result, they stated that a smiling and friendly teacher could reduce FLLB by creating a stress-free environment in the classroom. In addition, to maintain calmness and a favourable classroom climate in online speaking classes, teachers with a high sense of empathy and respect for students are also considered factors that can reduce or prevent FLLB in online courses. The following quotations explain this result as follows:

P-37: I get bored when the teacher is arrogant in the speaking lesson. I do not get bored if the teacher is friendly and sincere. My interest and love for the lesson increases, and I participate in. (Structured Interview)

The last category includes the results referring to the teacher's constructive behaviour during the online lesson. The participants suggested that a teacher who does not judge the students in the lesson, intervenes constructively in their mistakes, motivates and supports the students to speak, builds strong bonds with the students, and gets to know them closely can reduce FLLB in an online speaking lesson. The following quotations exemplify this result as follows:

P-15: A teacher who encourages me to speak and gives me constructive feedback in the speaking lesson ensures that I do not get bored in the lesson. (Structured Interview)

P-45: I think a teacher should never give up on a student, keep the bond between them alive, and support them by telling them their valuable positive aspects. In this way, the energy in the classroom will be high, and we will not get bored. (Structured Interview)

P-50: The teacher's camera should be on in the online class, and despite the mistakes I make, I want to encounter my teacher's encouraging looks and words that he/she believes that I will succeed because every human being can make mistakes, and I believe that I will find my direction and move towards success thanks to these mistakes, I think there is nothing more motivating than this, and I will never get bored in the class. (Structured Interview)

Based on these results, establishing positive relationships with students in online speaking classes and creating a safe and supportive online classroom climate prevent students from experiencing FLLB.

The previous themes mentioned the results referring to the solution suggestions related to the nature of the course material and the course subject to reduce FLLB in online speaking courses. With this theme, the results related to the suggestions for reducing FLLB that occur or may occur due to the course itself in online speaking courses are included. To explain further, the categories that emerged in this theme are student-centred course practices, characteristics of the online speaking course, feedback, and time-related categories. The students first stated that an online course allowing them to adopt an active role in the lesson and to participate continuously can reduce their FLLB. The participants who noted that the online speaking course could be more disadvantageous regarding human interaction stated that continuously increasing interaction can reduce FLLB. The following quotes exemplify this result.

P-31: The only way to overcome boredom in the online speaking class was to attend more classes. I had to participate in speaking activities more often to avoid getting bored. (Reflective Report)

Different from the above-mentioned result, some participants stated that they were bored of speaking in online speaking classes and suggested that there should not be a compulsion to force students to speak English if they are not volunteered. In connection with these results, the participants indicated that informing the students beforehand

about the topics to be discussed to prepare them rather than spontaneously speaking in the lesson could effectively overcome FLLB. The following quotations illustrate this result.

P-28: When I look at online speaking lessons in general, it was very enjoyable for us to be informed about a topic in advance and do activities about that topic in the lesson (for example, watching a video and talking about it). Such activities can prevent boredom. (Reflective Report).

P40: I would not be bored if the students who wanted to speak in the class spoke, and those who did not volunteer were not forced to speak English. (Structured Interview).

Based on all these results, it can be said that if the students adopt an active role in the lesson on a voluntary basis and if they are informed in advance about the topics of discussion to be included in the online lesson, their frequent interaction will reduce the possibility of FLLB.

The second category is related to how the online speaking lesson should be. According to the students, the classroom environment in the online speaking course should have an atmosphere where students can feel comfortable and have fun with natural conversations.

In addition, the participants who stated that the online speaking course is distraction-prone noted that the course should be well-planned in detail and that technology should be integrated into the lessons frequently. Thus, students believe that with a strict lesson plan and technology support, their interest in the lesson will increase, and possibly FLLB will decrease. The following quotations further explain this result.

P-9: Teachers should plan what they will do in the lesson; they should know and be ready for it. Otherwise, it would be an unplanned, unsystematic lesson, and I would be distracted, disengaged, and bored. (Structured Interview)

P-15: Also, when discussing activities, it is necessary to use websites on the internet, such as smart boards and various Web 2.0 zero tools. (Semi-structured Interview, 15)

The next category is related to feedback in online speaking lessons. It was found that the type of feedback and the way of giving feedback affected the boredom experienced by the students in the lesson. Firstly, the participants remarked that they were not bored when they received constructive feedback from the teacher about their speaking performance. They noted that only when constructive feedback is given to students to figure out their weaknesses can FLLB be reduced in online speaking classes to some extent. In addition, the participants stated that their boredom decreased when they received feedback individually after the lesson. Based on these results, students think that constructive feedback that they receive individually in a delayed manner rather than during the online lesson will reduce their level of boredom in foreign language. The following quotations illustrate these results.

P-20: I think constructive feedback from our friends should be given afterwards rather than during the mistake. Otherwise, I find it wrong. (Structured feedback)

P-31: I was thrilled to see that I only made two sentences once, that my teacher wanted to continue communicating with me, and that my teacher appreciated my performance. Positive feedback from the teacher seems to be the first step to being eager to speak, and this kind of behaviour does not create boredom in the lesson. (Reflective Report)

The last category is related to the results indicating lesson time and duration factors that may reduce FLLB. This category has findings about both lesson time and talking time. The students stated that long online lessons and being asked to speak for a long time caused them to feel bored during the lesson, and it was revealed that online lessons of optimal length and speech performances that were not long would cause students not to feel bored. The following quotes exemplify these results.

P-30: Lesson hours should not be long enough to bore students. In this way, the student can improve efficiency and be less bored in the lesson. (Structured Interview)

P-22: Shorter lectures would allow us to listen to our friends' opinions and speak without getting bored. (Structured Interview)

The last theme includes classroom context-related factors that can reduce FLLB in online speaking classes. This theme includes factors related to the classroom's physical environment and the student-student and student-teacher dynamics that can overcome FLLB. The emerging categories are interaction and social formation in the class, the physical context of the class, and the psychological context of the class.

The first category is the psychological context of the class. The results in this category refer to an emotional environment that influences how students perceive and engage with speaking English in online classrooms. In this category, it was frequently explained that the online classroom environment should be peaceful. When students felt like they were in a comfortable, natural, friendly environment, they said FLLB could be reduced. Also, about

this result, students indicated that an inclusive and respectful classroom environment in which every student is equally accepted, mistakes are not judged, cooperation rather than competition prevails, and ideas are expressed freely could alleviate the FLLB in online speaking classes. The following excerpts illustrate this result.

P-34: If we teach our lessons in an environment where everyone looks at each other with love and respect, if we participate in our lessons with the confidence and comfort that our teacher gives us, in this peaceful environment, no one will be bored, and everyone's development will progress well. (Structured Interview)

P-13: Students always compete, but this should not be overdone. The classroom environment should be a place where everyone is equal. There should be cooperation, not competition, so we feel comfortable and not bored. (Structured Interview)

These results show that making students feel emotionally comfortable in online speaking classes causes them to experience FLLB less.

The second category is the interaction and social formation in the classroom. This category is related to the nature and type of interaction in online speaking classes. Students complaining about the lack of human interaction in online classrooms suggested that teachers and students should have a continuous, positive dialogue. They also suggested that students should support each other's learning, which can be achieved by assigning tasks to students in heterogeneous groups. In addition, the student said that FLLB would not occur when they communicate with their familiar, sincere friends rather than with students they do not know or are not sincere within online class group work. These results are illustrated in the following extracts.

P-5: I think, first of all, to prepare students for speaking, it is necessary to create a certain dialogue atmosphere in the whole class and increase interaction between students. (Semi-structured Interview)

P-47: I feel more comfortable with my friends, and I can speak English more fluently where I am more comfortable. I get maximum efficiency from speaking lessons and do not get bored. (Structured Interview)

The last category includes suggestions for solutions related to the physical condition of the classroom that would reduce or prevent FLLB in online speaking lessons. The students suggested that the cameras should be turned on and that students should see each other's faces so that they do not get bored and take the lesson seriously. In addition, students who mentioned the crowded classes in online courses suggested that the number of students should be as minimal as possible. In this way, students believe that the frequency of conversation will increase and the possibility of getting bored will decrease. The following quotations illuminate this result.

P-54: Speaking classes should be organised so that everyone can see each other. I would like to see the face of the person speaking; the camera should be open. (Structured Interview)

P-10: I think speaking classes should be divided into two because speaking in a class of 50 people and speaking in a class of 25 would be different. At least in a class of 25 people, the boredom rate would decrease, and you would have the chance to express yourself more comfortably. (Structured Interview)

5. DISCUSSIONS AND CONCLUSION

The current study was structured around two central research questions: the factors contributing to FLLB in online speaking classes and the potential solutions to lessen such boredom. The findings indicated that the sources of students' boredom were multifaceted, encompassing negative in-class experiences, contextual and teacher-related issues, task characteristics, and student-related variables. In response to these challenges, students proposed various pedagogical, task-oriented, and classroom context-based solutions to reduce FLLB during online speaking classes. These findings are elaborated on below and situated within the context of existing literature.

The sources of FLLB identified in this study support previous research (Coşkun & Yüksel, 2022; Kruk, 2016; Kruk & Zawodniak, 2018; Pawlak et al., 2020; Pekrun, 2006; Tam et al., 2020; Zawodniak et al., 2021). The findings also resonate with the theoretical framework of the Control-Value Theory (CVT), which postulates that when learners perceive a task as unengaging or of low personal relevance and when they attribute minimal value to the task, they are likely to disengage and experience boredom (Pekrun, 2006). In line with CVT, participants reported a lack of motivation to engage in speaking tasks misaligned with their interests or preferences for online learning, leading to heightened boredom.

Another significant finding was that monotonous and insufficiently stimulating classroom activities contributed substantially to FLLB. This observation corroborates earlier findings by Kruk and Zawodniak (2018), Pawlak et al. (2020), and Zawodniak et al. (2017), who highlighted that repetitive and low-stimulation tasks diminish student curiosity and involvement. From the CVT perspective, there is a curvilinear relationship between task difficulty and boredom, suggesting that under-stimulating and over-challenging tasks may result in boredom (Pekrun, 2006;

Pekrun et al., 2010). This is further supported by the Under-Stimulation Theory (Larson & Richards, 1991), which identifies the absence of novel stimuli as a primary contributor to disengagement.

Additionally, students' insufficient English language proficiency emerged as a significant factor in their disengagement during speaking activities. This mismatch between task difficulty and student ability aligns with CVT's assertion that students who perceive low control over learning tasks are more likely to experience boredom (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2010). In such contexts, learners' limited proficiency may hinder their participation, especially in cognitively demanding tasks, leading to feelings of boredom.

Teacher dominance and lack of student autonomy also contributed to the FLLB. Students indicated that materials and activities were often teacher-selected, limiting their sense of agency in the learning process. These findings are consistent with those of Shao et al. (2019) and Watt and Blanchard (1994), as well as the Forced-Effort Model (Hill & Perkins, 1985), which asserts that boredom arises when students are subjected to imposed tasks without adequate opportunities for choice and self-direction.

Furthermore, the lack of meaningful interaction and limited student engagement in online speaking classes were cited as other factors contributing to FLLB. This is in line with previous research emphasising the importance of interaction in reducing boredom and maintaining student interest (Deweale & Li, 2021; Derakhshan et al., 2021; Fahlman et al., 2013; Mercer & Dörnyei, 2020; Pawlak et al., 2020; Shimray & Wangdi, 2023). Within the framework of CVT, limited opportunities for self-regulated learning and active participation negatively impact learners' emotional engagement and academic performance.

The final noteworthy factor was related to teacher behaviour and instructional practices. Specifically, unprofessional classroom conduct, unstructured lesson delivery, and lack of motivational strategies or constructive feedback increased FLLB (Derakhshan et al., 2021; Tam et al., 2020; Zawodniak et al., 2021). These findings are consistent with prior research, although some studies (e.g., Chapman, 2013) have downplayed the teacher's role in student boredom. Based on these observations, it is recommended that instructors offer consistent feedback and foster greater student autonomy to reduce FLLB in online environments.

Regarding solutions proposed by the participants, diversifying classroom activities was highlighted as a key strategy to reduce FLLB. Monotony and a lack of activity variety were commonly identified as boredom-inducing factors, and students advocated for a broader range of speaking activities that aligned with their interests. Previous studies have emphasised the importance of learner autonomy and interest-aligned activities (Kruk & Zawodniak, 2018; Shimray & Wangdi, 2023). One practical recommendation is to involve students in selecting class activities and materials to better align instruction with their preferences.

Additionally, the challenge posed by difficult tasks and students' limited language proficiency echoed the findings by Kruk et al. (2020) and Pekrun (2006). To overcome this issue, teachers can be advised to assess students' proficiency levels at the beginning of the course and design tasks accordingly. The Under-Stimulation Theory (Larson & Richards, 1991) suggests that tasks matched to students' cognitive capabilities can enhance motivation and reduce boredom.

Finally, the lack of communication in online speaking classes was perceived as a significant drawback. In line with findings from Tam et al. (2020) and Zawodniak et al. (2021), students recommended fostering environments that support both peer-to-peer and teacher-student interactions. Additionally, providing timely, constructive feedback was suggested as a possible solution to enhance student motivation and participation (Li et al., 2022; Yang et al., 2021).

KAYNAKÇA

- Asmalı, M. (2022). Foreign language writing boredom and anxiety in online classes: The impact of freewriting. In *English as a foreign language in a new-found post-pandemic world* (pp. 143–163). IGI Global.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to the COVID-19 pandemic. *Asian Report of Distance Education*, 15(1), 1–6.
- Chapman, K. E. (2013). Boredom in the German foreign language classroom (Doctoral dissertation, The University of Wisconsin-Madison). <https://www.proquest.com/docview/1417066939?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Chen, W., Sun, P., & Yang, Z. (2022). Understanding Chinese second language learners' foreign language learning boredom in online classes: Its conceptual structure and sources. *Report of Multilingual and Multicultural Development*, 45(8), 3291–3307.
- Coşkun, A., & Yüksel, Y. (2022). Examining English as a Foreign Language Students' boredom regarding different variables. *Acuity: Report of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, 7(1), 19–36.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Derakhshan, A., Doliński, D., Zhaleh, K., Enayat, M. J., & Fathi, J. (2022). A mixed-methods cross-cultural study of teacher care and teacher-student rapport in Iranian and Polish University students' engagement in pursuing academic goals in an L2 context. *System*, 106, 102790.
- Derakhshan, A., Kruk, M., Mehdizadeh, M., & Pawlak, M. (2021). Boredom in online classes in the Iranian EFL context: Sources and solutions. *System*, 101, 102556.
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Dewaele, J.-M., & Li, C. (2020). Emotions in second language acquisition: A critical review and research agenda. *Foreign Language Annals*, 53(2), 343–364. <https://doi.org/10.1111/flan.12464>
- Dewaele, J. M., & Li, C. (2021). Teacher enthusiasm and students' social-behavioural learning engagement: The mediating role of student enjoyment and boredom in Chinese EFL classes. *Language Teaching Research*, 25(6), 922–945.
- Dewaele, J. M., Albakistani, A., & Kamal Ahmed, I. (2022). Is flow possible in the emergency remote teaching foreign language classroom?. *Education Sciences*, 12(7), 444.
- Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and challenges in language learning motivation*. Routledge.
- Fahlman, S. A., Mercer-Lynn, K. B., Flora, D. B., & Eastwood, J. D. (2013). Development and validation of the multidimensional state boredom scale. *Assessment*, 20(1), 68–85.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Hill, A. B., & Perkins, R. E. (1985). Towards a model of boredom. *British Journal of Psychology*, 76(2), 235–240.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kruk, M. (2016). Investigating the role of boredom in the context of an online language learning environment. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.1000934>
- Kruk, M. (2016). Variations in motivation, anxiety and boredom in learning English in Second Life. *The EuroCALL Review*, 24(1), 25–39.
- Kruk, M., & Zawodniak, J. (2020). A comparative study of the experience of boredom in the L2 and L3 classroom. *English Teaching & Learning*, 44(4), 417–437.
- Kruk, M. (2022). Dynamicity of perceived willingness to communicate, motivation, boredom and anxiety in Second Life: The case of two advanced learners of English. *Computer Assisted Language Learning*, 35(1-2), 190–216.
- Kruk, M., & Zawodniak, J. (2018). Boredom in practical English language classes: Insights from interview data. *Interdisciplinary Views on the English Language, Literature and Culture*, 177–191.
- Kruk, M., Pawlak, M., Shirvan, M. E., & Shahnama, M. (2022). The emergence of boredom in an online language class: An ecological perspective. *System*, 107, 102803.
- Kruk, M., & Pawlak, M. (2022). *Understanding emotions in English language learning in virtual worlds*. Routledge.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Larson, R. W., & Richards, M. H. (1991). Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education*, 99(4), 418–443.
- Li, X., Zhou, H., & Xiao, W. (2022). Boredom proneness and core self-evaluation as mediators between loneliness and mobile phone addiction among Chinese college students. *Psychology in the Schools*, 59(3), 628–638.

- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press.
- Moon, J. (2006). *Learning reports: A handbook for reflective practice and professional development* (2nd ed.). Routledge.
- Nakamura, S., Darasawang, P., & Reinders, H. (2021). The antecedents of boredom in L2 classroom learning. *System*, 98, 102469.
- Pawlak, M., Derakhshan, A., Mehdizadeh, M., & Kruk, M. (2021). Boredom in online English language classes: Mediating variables and coping strategies. *Language Teaching Research*, 13621688211064944.
- Pawlak, M., Kruk, M., & Zawodniak, J. (2020). Investigating boredom in learning English as a foreign language in the classroom and in the computer-assisted language learning context. *Language Teaching Research*, 24(1), 53–70. <https://doi.org/10.1177/1362168817690877>
- Pawlak, M., Kruk, M., & Zawodniak, J. (2022). Investigating individual trajectories in experiencing boredom in the language classroom: The case of 11 Polish students of English. *Language Teaching Research*, 26(4), 598-616.
- Pawlak, M., Kruk, M., Csizér, K., & Zawodniak, J. (2023). Investigating in-class and after-class boredom among advanced learners of English: intensity, interrelationships and learner profiles. *Applied Linguistics Review*, (0).
- Pawlak, M., Kruk, M., Zawodniak, J., & Pasikowski, S. (2020). Investigating factors responsible for boredom in English classes: The case of advanced learners. *System*, 91, 102259.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Report of Educational Psychology*, 102(3), 531.
- Shao, K., Pekrun, R., & Nicholson, L. J. (2019). Emotions in classroom language learning: What can we learn from achievement emotion research?. *System*, 86, 102121.
- Shimray, R., & Wangdi, T. (2023). Boredom in online foreign language classrooms: Antecedents and solutions from students’ perspective. *Report of Multilingual and Multicultural Development*, 1-16.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Tam, K. Y., Poon, C. Y., Hui, V. K., Wong, C. Y., Kwong, V. W., Yuen, G. W., & Chan, C. S. (2020). Boredom begets boredom: An experience sampling study on the impact of teacher boredom on student boredom and motivation. *British Report of Educational Psychology*, 90, 124–137.
- Wangdi, T., & Shimray, R. (2022). Qualities of effective EFL English teachers as perceived by Thai university students: A photovoice study. *Issues in Educational Research*, 32(2), 805-824.
- Watt, J. D., & Blanchard, M. J. (1994). Boredom proneness and the need for cognition. *Journal of Research in Personality*, 28(1), 44-51.
- Xie, J. (2021). The effects of boredom on EFL learners’ engagement. *Frontiers in Psychology*, p. 12, 743313.
- Yang, X., Fan, C., Liu, Q., Lian, S., Cao, M., & Zhou, Z. (2021). The mediating role of boredom proneness and the moderating role of meaning in life in the relationship between mindfulness and depressive symptoms. *Current Psychology*, 40, 4635–4646.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Zawodniak, J., Kruk, M., & Chumas, J. (2017). Towards conceptualizing boredom as an emotion in the EFL academic context. *Konin Language Studies*, 5(4), 425-441.
- Zawodniak, J., Kruk, M., & Pawlak, M. (2021). Changes in foreign language boredom: Results of a mixed-methods study. *System*, 103, 102668. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102668>
- Zawodniak, J., Pawlak, M., & Kruk, M. (2021). The role of grit among Polish EFL majors: A comparative study of 1st-, 2nd-, and 3rd-year university students. *Report for the Psychology of Language Learning*, 3(2), 118-132.

ÇALIŞMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada “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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bingöl Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü

Etik değerlendirme kararının tarihi: 31/10/2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-87380296-100-183533

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1.yazarın araştırmaya katkı oranı %100’dür.

Yazar 1, araştırmanın tümünden sorumludur.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 05.02.2025
Kabul Tarihi : 25.04.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1634234>

KÜLTÜREL MİRAS ALANLARININ YORUMLANMASI: GEVAŞ SELÇUKLU MEZARLIĞI ÖRNEĞİ

Ercan ÇALIŞ¹, Gülcan ÖZBEK²

ÖZ

Nesillerin kendinden sonraki nesillere bıraktığı en güzel ve en önemli şey, insanlar tarafından en iyi şekilde muhafaza edilip sahip çıkılması gerekli olan kültürel miras olup tüm insanlığın üzerine alınması gereken önemli bir vazifedir. Kültürel miras, tarih boyunca oluşmuş ve toplumun kültürel kimliğini oluşturan unsurları kapsar. Kültürel miras alanlarının yorumlanması, bu miraslara anlam kazandırma sürecini ifade etmektedir. Yorumlama süreci, kültürel mirasın anlaşılmasını ve korunmasını sağlamak adına büyük bir öneme sahiptir. Bu makale, Kültürel Miras alanlarının yorumlanması çerçevesinde tarihi bir mezarlık alanı olan Van ili Gevaş ilçesinde yer alan Gevaş Selçuklu Mezarlığı'nı kapsamaktadır. Bu alanda yer alan mezar taşları ve mimari yapılar, Selçuklu dönemi sanatının önemli örneklerini sunmaktadır. Mezarlık alanının tarihi, 12. ve 13. yüzyıllarda Selçuklu egemenliği altında kaldığı döneme dayanmaktadır. Mezarlıkta bulunan mimari yapılar ve süslemeler, dönemin mimari ve sanatsal becerilerini yansıtmaktadır. Gevaş Selçuklu Mezarlığı, bu özellikleriyle kültürel ve tarihsel olarak büyük bir öneme sahiptir. Çalışmanın amacı, Gevaş Selçuklu Mezarlığı'nın kültürel miras alanları içerisinde yorumlanması sürecini incelemektir. Mezarlık, tarihsel ve mimari açıdan zengin bir geçmişe sahip olmakla birlikte bu alanda yapılan yorumlamaların önemi büyüktür. Gevaş Selçuklu Mezarlığı'nın yorumlanmasında kullanılan arkeolojik kazılar, belgeleme, fotoğraf ve haritalama gibi teknikleri içermektedir. Bu yöntemler aracılığıyla mezarlık alanına ait somut veriler elde edilmiş ve detaylı bir veri analizi yapılmıştır. Ayrıca, 2022 yılında Van Müzesi Müdürlüğü ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sanat Tarihi Bölümü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Ercan ÇALIŞ'ın bilimsel danışmanlığı ile saha çalışmalarına başlanılmış olması, alandaki uzmanlarla yapılan görüşmeler ve incelemeler veri toplama sürecinin önemli bir parçası olmuştur. Bu mezarlık örneği üzerinden, yorumlama sürecinin nasıl gerçekleştirildiği, hangi metodolojilerin kullanıldığı ve elde edilen sonuçların kültürel mirasın korunması ve tanıtılmasına nasıl katkı sağladığı üzerine detaylı bir analiz ile sunulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler:Kültürel Miras, Selçuklu, Gevaş

¹ Doç.Dr, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, ercançalış@yyu.edu.tr, 0000-0003-1359-4533

² Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, gulcanozbek@yyu.edu.tr, 0000-0002-6864-9792

Article Type : Research Article
Date Received : 05.02.2025
Date Accepted : 25.04.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1634234>

INTERPRETATION OF CULTURAL HERITAGE SITES: THE EXAMPLE OF GEVAŞ SELJUK CEMETERY

Ercan ÇALIŞ¹, Gülcan ÖZBEK²

ABSTRACT

The most beautiful and important thing that generations leave to future generations is the cultural heritage that must be preserved and protected in the best way by people, and it is an important duty that all of humanity must undertake. Cultural heritage includes elements that have been formed throughout history and constitute the cultural identity of a society. The interpretation of cultural heritage areas refers to the process of giving meaning to these heritages. The interpretation process is of great importance in terms of ensuring the understanding and protection of cultural heritage. This article covers the Gevaş Seljuk Cemetery located in the Gevaş district of Van province, which is a historical cemetery area within the framework of the interpretation of Cultural Heritage areas. The tombstones and architectural structures in this area present important examples of Seljuk period art. The history of the cemetery dates back to the period when it was under Seljuk rule in the 12th and 13th centuries. The architectural structures and decorations in the cemetery reflect the architectural and artistic skills of the period. With these features, the Gevaş Seljuk Cemetery has great cultural and historical importance. The aim of the study is to examine the process of interpretation of the Gevaş Seljuk Cemetery within cultural heritage areas. The cemetery has a rich history in terms of history and architecture, and the interpretations made in this area are of great importance. The archaeological excavations used in the interpretation of the Gevaş Seljuk Cemetery include techniques such as documentation, photography and mapping. Through these methods, concrete data belonging to the cemetery area were obtained and a detailed data analysis was conducted. In addition, field studies were started in 2022 with the scientific consultancy of the Van Museum Directorate and Van Yüzüncü Yıl University Art History Department Member Assoc. Prof. Dr. Ercan ÇALIŞ, and interviews and on-site examinations with Assoc. Prof. Dr. Ercan ÇALIŞ and experts in the field, where field studies were started in 2022, were also an important part of the data collection process. Through this cemetery example, a detailed analysis was attempted to be presented on how the interpretation process was carried out, which methodologies were used and how the obtained results contributed to the protection and promotion of cultural heritage.

Keywords: Cultural Heritage, Seljuk, Gevaş

¹ Doç.Dr, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, ercançalış@yyu.edu.tr, 0000-0003-1359-4533

² Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, gulcanozbek@yyu.edu.tr, 0000-0002-6864-9792

1. GİRİŞ

Kültürel miras geçmişten günümüze ulaşan ve insanlara ait olan eserlerden meydana gelmektedir. Koruma ile ilgili belgelerden anlaşılacağı üzere kültür mirası kavramı zamanla değişmiştir. Anıtlar ve sanat eseri niteliğinde olan eski eserlerin çevrelerinde yer alan kalıntılardan sadeleştirilerek korunması yaklaşımı yerini zamanla, insanlık tarihinin geçmişinde var olan ortak kültür mirası ortamı ile birlikte korunması yaklaşımına bıraktığı görülmektedir (Arı, 2014, s. 11). Kültürel mirasın korunması ve yorumlanması konusu insanlığın ortak tarihini vurgulaması bakımından evrensellik göstermektedir. Bundan dolayı uluslararası bir tasnif yapılarak koruma ve yorumlama anlayışını daha net bir şekilde anlamak mümkündür. Kültürel miras, yayınlanmış olan bir çok çalışmada toplulukların paylaştıkları ortak bağ olarak tanımlanmıştır. Bu tanım doğrultusunda kültürel mirasın geçmiş, bugün ve gelecek arasında bir köprü oluşturduğu söylenebilir (Tunçer, 2017, s. 3-4). Anıtlar, sitler ve yapı toplulukları Kültürel Miras grubu içerisinde yer almaktadır. Türkiye’de kültürel mirasın korunması ile ilgili kapsamlı çalışma Osmanlı döneminde “Asar-ı Atika Nizamnamesi” (1869-1874) ile başlayıp Cumhuriyet döneminde “1973 tarih ve 1710 sayılı Eski Eserler Kanunu” ile devam etmiştir. 1983 yılında çıkartılmış olan 2863 sayılı Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanunu ile günümüz anlayışına uygun, kapsamlı yaklaşım ile kültürel miras hukuki bir çerçeveye sahip olmuştur. 2863 Sayılı Kanun’da ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar çerçevesinde günümüze değin birçok değişiklikler yapılmıştır (Coşkun & Kurt, 2021, s.81). Genel olarak 1972 tarihli Doğal ve Kültürel Mirasın Korunmasına Dair Sözleşme ile iki ayrı anlayış ile ele alınan kültürel alanların ve doğanın korunması düşüncelerinin birleşmesi ile oluşmuştur. Korunmaya dair uluslararası alanda belirlenmiş olan çeşitli sözleşmeler ve kurullar mevcuttur. Türkiye’nin uluslararası kapsamda “Venedik Tüzüğü”, “Dünya Doğal ve Kültürel Mirasının Korunmasına Dair Sözleşme”, “ICOMOS”, “ICOM”, “Arkeolojik Mirasın Korunmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesi” ve “Avrupa Mimari Mirasının Korunması Sözleşmesi” desteklediği yasal dayanaklara sahip sözleşmelerden bazılarıdır (Ahunbay, 2019, s. 42-63). Dünya Kültürel ve Doğal Mirasın Korunması Sözleşmesi, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu olan UNESCO’nun 17 Ekim-21 Kasım 1972 tarihleri arasında Paris’teki genel merkezinde gerçekleştirilmiş olan 17. Genel Konferansında kabul edilmiştir. Sözleşme üstün evrensel değere (Outstanding Universal Value, OUV) sahip kültürel ve doğal alanların korunması ve gelecek nesillere aktarılması amacını taşımaktadır (T. C. Resmi Gazete, 14 Şubat 1983). Türkiye’de korumaya ilişkin genel çerçeve 1710 sayılı Eski Eserler Kanunu, 2863 sayılı Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanunu”, “2872 sayılı Çevre Kanunu” ve “2873 Sayılı Milli Parklar Kanunu” gibi kanunlar ile oluşturulmaya çalışılmıştır (Tapan, 1998, s.204). Kültürel Miras kavramının kapsamı, 1972 tarihli UNESCO Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunmasına Dair Sözleşme ile anıtlar, yapı toplulukları ve sitler olarak belirlenmiştir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], (1972), Kültür mirası kapsamı çerçevesinde, çağdaş koruma yaklaşımlarında sadece estetik değeri olan anıt ve nesneler değil, tarih öncesi bahçeler, endüstriyel sitler, kültürel peyzajlar ve söylenceler, ritüeller de yer almaktadır (Arı, 2014, s. 11). Türkiye Cumhuriyeti’nde günümüze kadar uygulanmış olan kültür politikaları ve eğitim kurumlarının yaptığı uygulamalarına bakıldığında birçok olumlu adım atıldığı görülmüştür. Bu önemli adımlardan biri de Van Gölü Havzası’nda bölgenin en yüksek dağı olan Artos Dağı eteklerinde yer alan Türk İslam Mezarlığı’nın Geleceğe Miras Projesi kapsamında, Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü’nün 2022 tarihine ait izinleri ile Van Müze Müdürlüğü başkanlığında ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sanat Tarihi bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Ercan ÇALIŞ’ın bilimsel danışmanlığında Gevaş İlçesi, Karşıyaka Mahallesi, Hişet Mevkiindeki tescilli Gevaş Selçuklu Mezarlığında restorasyon çalışmalarına başlanmış olmasıdır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Kültürel mirasın tanımı ve önemi, bu çalışmanın temel odak noktalarından biridir. Bu bölümde, kültürel mirasın tanımı ve önemi detaylı bir biçimde incelenecek, ayrıca bu mirasın taşıdığı sembolik, estetik ve tarihsel değerler vurgulanacaktır. Bu amaç kapsamında;

1. Kültürel miras kavramı üzerinde durmak,
2. Mirasın insanlık için taşıdığı önemi vurgulamak,
3. Kültürel mirasın korunması ve gelecek nesillere aktarılması gerekliliği üzerinde durmak amaçları hedeflenmiştir.

Bu amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulan araştırma soruları şu şekildedir:

1. Kültürel miras ve geçmiş dönemlerde yaşamış olan medeniyetler arasında nasıl bir bağlantı vardır?
2. Kültürel mirasın yorumlanmasının önemi nedir?
3. Kültürel miras kapsamında mezar taşlarının yorumlanması ve süreci nasıl gelişmiştir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Gevaş Selçuklu Mezarlığı, kültürel ve tarihsel açıdan büyük bir öneme sahiptir. Mezar taşları ve mimari yapılar, Selçuklu dönemi sanatının izlerini taşımakta ve o döneme ait birçok detayı barındırmaktadır. Bu nedenle mezarlık,

tarihî ve kültürel açıdan zengin bir mirasa ev sahipliği yapmaktadır. Mezarlık alanının bu önemi, yorumlama sürecinde detaylı bir şekilde incelenip değerlendirilmiştir.

1.3. Araştırmanın Özgünlüğü

Literatürde mezar taşları hakkında yapılan araştırmalar çoğunlukla mezar taşı tipleri ve üzerinde yer alan bezemeler, estetik ve sanat gibi konular çerçevesinde ele alınmıştır. Bu çalışmada ise kültürel miras bağlamında mezar taşları, kültür mirası açısından incelenmiştir. Saha çalışması kapsamında çalışmada ele alınan mezar taşı örnekleri bir akademik araştırmaya ilk kez konu edilmiştir. Tüm bunlar çalışmanın özgün tarafını ortaya çıkarmıştır.

2.YÖNTEM

Veri toplama yöntemleri, Gevaş Selçuklu Mezarlığı'nın yorumlanmasında yapılan arkeolojik kazılar, belgeleme, fotoğraf ve haritalama gibi teknikleri içermektedir. Bu yöntemler aracılığıyla mezarlık alanına ait somut veriler elde edilmiş ve detaylı bir veri analizi yapılmıştır. Ayrıca, alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler ve yerinde yapılan incelemeler de veri toplama sürecinin önemli bir parçası olmuştur. Çalışmada kullanılan veriler kazı ve restorasyon çalışmalarında fotoğraflar çekilmek suretiyle elde edilmiştir.

3. GEVAŞ SELÇUKLU MEZARLIĞI

Tarihte birçok devlete, ev sahipliği yapmış olan Gevaş için “Vastan”, “Ostan” şeklinde isimler kullanılmıştır. Vastain adı ile anılan Gevaş için bazı belgelerde Arap ve Selçuklular döneminde Vustan, Vestan isimleri de kullanılmıştır. Bazı tespitlere göre Gevaş ilçesi adını yörede bulunan akarsudan almaktadır (Alaeddinoğlu, 2007, s. 88). Tarihi eski dönemlere dayanan Gevaş'ın ilk yerleşimi MÖ. 8.-9. yüzyıllarda Urartular ile başlamıştır (Uluçam, 2002, s. 209; Karaca, 2016, s. 154). Gevaş ilçesi Urartular döneminden itibaren birçok medeniyete ev sahipliği yapmıştır. Miladi 639 yılında İslam orduları tarafından fethedilmiş olan Gevaş, devamında Müslümanlar ile Bizanslılar arasında zaman zaman el değiştirmiştir. 11. yüzyıla gelindiğinde ise Selçukluların hakimiyetine girmiştir. Gevaş ilçe merkezine 2 km uzaklıkta, Van-Tatvan karayolu mevkiinde Gevaş Selçuklu Mezarlığı yer almaktadır. Mezarlık, Van'ın 38 km güneyinde, Karşıyaka Mahallesi, Hişet mevkiinde yer almaktadır. Birçok medeniyete ev sahipliği yapmış olan Selçuklu Mezarlığı, Vakıflar Bölge Müdürlüğü ve belediyenin mülkiyeti içinde yer almaktadır. Mezarlık 1988 yılında devlet tarafından kamu faydası da göz önüne alınarak birinci derece sit alanı olarak tescil edilmiştir (Tarhan vd., 1988, s. 27) (Foto 1). Türkiye’de gelişen kültürel bilince paralel bir şekilde tarihi eserlerin Kültür ve Turizm Bakanlığınca tescili’nin yapılarak, korunması gerekli eserler grubunda yer alması ayrıca önem arz etmektedir. Kültür varlıklarının tescil edilerek yeniden uygun bir biçimde kullanımı, uzmanlarca rapor çerçevesinde tespiti yapılan taşınmazları, ilgili kurul tarafından gerekli görülmesi halinde tescili yapılmaktadır (Aytekin & Özbek, 2019, s. 206, 211).



Foto 1: Gevaş Selçuklu Türk-İslam Mezarlık alanı (Ercan Çalış, 2023)

Gevaş Selçuklu Mezarlığı ile ilgili 2022 yılına kadar yapılabilmiş en kapsamlı çalışma 1987-92 yılları arasında Van Gevaş Tarihi Türk Mezarlığını Kurtarma, Koruma, ve Onarım Çalışmaları adı altında Van Müze Müdürlüğüne gerçekleştirilmiş olan çalışmadır. Bununla ilgili ön değerlendirmeler 1987 yılında gerçekleştirilmiş ve Van Bölgesi Tarih Araştırma Merkezince yürütülen “Van Projesi” kapsamında 1988 yılında çalışmalar

başlatılmıştır (Taner & Veli, 1992, s. 22). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü, Van Müzesi Müdürlüğü Başkanlığında, 12.08.2022 tarihinde Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinde akademisyen Doç. Dr. Ercan Çalış'ın bilimsel danışmanlığı çalışmalar yeniden başlatılmıştır. Yürütülen proje kapsamında Gevaş Selçuklu İslam Mezarlığı'nda yapılan ön çalışmalarda, yaklaşık olarak elli dönümlük alan üzerinde yer alan tarihi mezarlıkta ilk belirlemelere göre her ne kadar 700 civarında mezar taşı tespit edildiyse de bu sayının binin üzerine çıkacağı tahmin edilmektedir (Çalış, 2023, s. 56). Gevaş Selçuklu Mezarlığı'nda bulunan mezar taşları ve yapılar, dönemin mimari stilini yansıtmaktadır. Taş işçiliği ve süslemelerde görülen detaylar, o dönemin sanatsal ve zanaatkarlık becerilerini sergilemektedir. Gevaş Selçuklu Mezarlığı, mezar taşları üzerindeki yoğun süslemeleriyle dikkat çeken zengin bir alandır. Süslemeler açısından bakıldığında, bitkisel ve geometrik süslemelerin yoğun bir şekilde kullanıldığı dikkat çekmektedir. Selçuklu döneminden Osmanlılar dönemi sonuna kadar taşlara ilenmiş bitkisel bezemelerin kesintisiz bir şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir (Tokat ve Çalış, 2016). Geometrik motifler ise daha baskın olarak uygulanmıştır. Türkiye'de 13. yüzyılın ortalarına kadar mimaride geometrik bezeme olarak genellikle çok kollu yıldız kullanımı ön plandadır. 11-15. yüzyıllarda Ahlat ve çevresindeki mezarlarda yıldız geçmelerinin yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Çal, 2015, s. 320-321). Gevaş Selçuklu Mezarlığı, Selçuklu dönemine ait birçok değerli bilgi ve belgeyi de içermektedir. Bundan dolayı mezarlık, tarihi ve mimari açıdan büyük bir zenginliğe sahiptir. Bu özellikleriyle önemli bir kültürel miras alanıdır.

3.1. Kültürel ve Tarihsel Önemi

İslam öncesi dönemden beri abidevi biçimleri ile Türk mezar geleneğindeki mezarlıklar tarihte yer edinmişlerdir. Bu kapsamda önemli örneklerin başında Tarihi Orhun Anıtları gelmektedir. İnanç kültürü perfektifiyle gelişen mezarlıklar ve mezar taşı kültürü, Anadolu coğrafyasında oldukça zengin bir repertuara sahiptir (Atlı ve Öztürker 2014, 2.229-230). Hiç şüphesiz bir ülkenin mimari yapılaşması, sosyo-kültürel gerekliliğin bir sonucu olarak oluşmaktadır. Bu mimari oluşumlar gerek Hristiyanlara gerekse de Müslümanlara ait dini yapılar ve mezar taşlarının varlığı ile ispat edilebilir. Dönemleri simgeleyen taşınmaz kültür varlıkları arasında dini yapılar ve mezar taşları yer almaktadır. Farklı Türk ve İslam devletlerinin Van Gölü çevresinde inşa ettikleri mimari eserler bölgede kültürel canlılığın oldukça üst seviyede olduğunu göstermektedir (Karaca, 2006, s. 128; Karaca, 2010, s. 153; Aytekin, 2015, s. 138- 145; Tokat, 2025). Anadolu; bulunduğu coğrafi konumu ile insanlık tarihi kadar eski, değişik topluluk ve devletlere yurt olmuş, bu nedenle medeniyetler beşiği ya da kültür köprüsü olma niteliği kazanmış ve halen bu özelliğini devam ettirme yolunda kimliğini koruyan dünyanın ender coğrafyalardan biridir (Aytekin, 1997, s. 53). Kültürel ve tarihsel açıdan büyük bir öneme sahip kültür varlıklarından biri de Anadolu'da yer alan Gevaş Selçuklu Mezarlığı'dır. Bu mezarlık, Türk İslam mezarlıkları içerisinde en büyük mezarlıklardan biridir (Çalış, 2023, s. 55). Mezar kültürü medeniyetlere ait inanç açısından aynı anlamı ifade etse de geleneksel özellikler açısından farklılık göstermektedir (Tüfekçioğlu, 2013, s. 550; Öztürker, 2013, s.185). Mezar taşlarına işlenmiş olan kitabelerde, ait oldukları dönemin sosyo-kültürel yapısı ve inanç sistemi ile mezarda yatan kişi ve ustaya ait bilgiler yer almaktadır (Tokat, 2023, s. 211). Yapımlarında kullanılmış olan malzeme ve tipolojik olarak çeşitlilikleri ile üzerlerine işlenmiş bezemeleriyle mezar taşlarının geçmişten günümüze kadar kültürel bir birikime sahip oldukları bilinmektedir (Tokat ve Öztürker, 2021). Türk kültür tarihi kapsamında büyük öneme sahip olan ve zamanla büyük tahribata uğrayan mezarların korunup gelecek nesillere aktarılması oldukça önemsenmektedir (Çalış, 2019, s. 187). Bu bilgiler doğrultusunda oldukça önem arz eden mezarlıklardan biri de Gevaş Selçuklu Mezarlığıdır. Türkiye'nin doğusunda, Van iline bağlı Gevaş ilçesinde yer alan ve karakteristik özellikleriyle Selçuklu geleneğini yansıtan mezarlık, dünyanın en büyük Türk İslam mezarlıklarından biridir. Tespit edilenler arasında yer alan mezar taşlarının çoğunluğu, 14. yüzyılın ikinci yarısına tarihlenmektedir. Bu mezar taşları, hem süsleme bakımından hem de sahip olduğu işçilik ve hat sanatı açısından oldukça önem arz etmektedir (Başak, 2020, s. 113), (Foto 2). Mezar taşlarında geometrik ve stilize bitkisel motiflerden oluşan zengin tezyinat dikkat çekmektedir. Geometrik motif olarak örgü, geçme ve yıldız formu örnekler kullanılmıştır. Bitkisel motif kullanımı ise rumiler, palmetler, kıvrık dal ve yapraklar oluşturur (Kulaz ve Daniş, 2022, s. 293).

Gevaş Selçuklu mezarlığının doğu kısmında Halime Hatun Kümbeti yer almaktadır. Selçuklu geleneğini yansıtan kümbetin giriş bölümünde yer alan kitabede Hakkâri Beylerinden Emir Umiddin'in oğlu olan Melik İzzettin Şir tarafından 1335 yılında Halime Hatun adına yaptırıldığı belirtilmiştir. Ustası Ahlatlı Esed bin Havent olan kümbet 600 x 1200 m² bir alanda yer almaktadır. Erciş, Ahlat ve Kayseri gibi Anadolu'nun farklı bölgelerinde görülen Kümbetlerle benzer özellikler gösteren Halime Hatun Kümbeti, Selçuklu dönemine ait kümbetlerin uslubunu yansıtmaktadır (Top, 2006, s. 304). Halime Hatun Kümbeti, bezeme ve görkemlilik açısından mezarlığa farklı bir önem katmıştır. Mezar taşları ve mimari yapılar, Selçuklu dönemi sanatının izlerini taşımakta ve o döneme ait birçok detayı barındırmaktadır. Bu nedenle mezarlık, tarihi ve kültürel açıdan zengin bir mirasa ev sahipliği yapmaktadır. Mezarlık alanının bu önemi, yorumlama sürecinde detaylı bir şekilde incelenip değerlendirilmiştir.



Foto 2. Gevaş Selçuklu Türk-İslam Mezarlık alanı ve mezar taşları (Ercan Çalış, 2022)

3.2. Yorumlama Süreci

Gevaş Selçuklu Mezarlığı'nın bir açık hava müzesi özelliğine sahip olması, dış müdahalelere açık hale gelmesine sebep olmuştur. Örneğin mezar taşlarının yüzeylerinde meydana gelen kopmalar ile şahidelerin eğilmesi ve kırılması bunu doğrulamaktadır. Bu tür tahribatlardan dolayı, iyileştirici işlemler kapsamında bir takım çalışmalar değerlendirilmeye alınmıştır. Yapılan bu işlemler, tanı ve belgeleme, ot temizliği ve çevre düzenlemesi, zemin blokaj çalışması, liken temizliği, tümlene çalışmaları, epigrafik çözümleme ve çizim çalışmalarıdır (Çalış, 2024, s. 2319). Gevaş Selçuklu Mezarlığı'nın yorumlanması süreci saha çalışmaları, arkeolojik verilerin analizi ve belgeleme faaliyetleri ile başlamıştır. Mezarlık alanındaki tüm mezar taşlarının detaylı belgelenmesi, fotoğraflanması yapılmıştır. Mezarlık alanında ortaya çıkartılmış olan her bir mezar, kabartma ve mimari detaylar, malzeme analizleri ile ayrıntılı bir şekilde incelenmiş, belgelenmiş ve kataloglanmıştır.

3.3. Belgeleme ve Kataloglama

Mezar taşları, ait oldukları döneme ait üzerlerine işlenmiş kitabe ve süsleme öğeleriyle günümüz açısından değerlendirildiğinde, tarihi birer belge niteliğindedirler (Öztürker Demir, 2023, s. 245). Yapım teknikleri, şekilleri ve barındırdıkları süslemeler açısından bölgenin tarihi arka planını ve sanat-kültür altyapısını gösteren mezar taşları, korunması gereken tarihi miraslardandır (Butasım, 2020, s. 73; Tokat ve Öztürker, 2021). Toplumların yapısını birçok etmen meydana getirmekle birlikte özellikle din ve ölüm ritüelleri oldukça önemlidir. Bunlar arasında mezar taşları, zengin süslemeleri bakımından ve ikonografik açıdan da önemli verilere sahiptir (Çalış, 2024, s. 2317-2318). Belgeleme ve kataloglama süreci, Gevaş Selçuklu Mezarlığı'nda bulunan her bir parçanın ayrıntılı bir şekilde incelenmesini ve tanımlanmasını içermiştir. Arkeologlar, mimarlar, tarihçiler ve sanat tarihçileri tarafından yapılan detaylı belgeleme çalışmaları sonucunda, her bir yapının özellikleri, malzemesi, boyutları ve dekorasyon özellikleri ayrıntılı bir şekilde kataloglanmıştır. Bu süreç, mezarlık alanının zenginlikleri ve detayları hakkında kapsamlı bilgi sağlamıştır. Bu bilgiler kapsamında Doç. Dr. Ercan ÇALIŞ'ın bilimsel danışmanlığı ile 2022 yılı itibarıyla mezar taşlarının belgeleme ve kataloglama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar kapsamında Pafta No: D-18, 389 numaralı mezar, ve Pafta No: D-18, 390 numaralı mezarları örnek olarak belgeleme ve kataloglama açısından detaylı bir şekilde çalışmada ele alınmıştır. Bu örneklerden 389 numaralı mezar yekpare sandukadan meydana gelmektedir. Sandukanın ağırlığını dengelemek için altına kalın sal taşları yerleştirilmiştir. Sal taşlarının şahideye denk gelen kısımlarında oyukların yer alması, mezar taşının şahideli olduğunun göstergesidir. Ancak şahideler günümüze ulaşamamıştır. Sanduka, dikdörtgen prizmatik formlu yukarıya doğru üç kademe şeklinde daralmaktadır. Üst kademe üçgen prizmatik yüzeylidir. Sandukanın alt kademesinin her iki yüzeyinde oyma tekniğinde kabartma şeklinde çokgenlerin kesişmesiyle ortada yıldız motifleri oluşturulmuştur. Yıldız ve yıldız geçmeleri Selçuklulardan beri yaygın bir şekilde kullanılmıştır (Çal, 2021, s. 645). İkinci kademede yine oyma tekniğinde kabartma görünümlü iç içe geçmiş kıvrık dal, rumi ve palmet motifleri yerleştirilmiştir. Üçgen prizmatik yüzeyin alt kısmında geometrik şekillerin kesişmesiyle yıldız motifleri oluşturulmuştur. Üçgen yüzeyin üst kısmında ise yazı yer almaktadır. Ancak aşırı deformasyon ve aşınmalara maruz kaldığı için yazı okunamamıştır (Foto3,4,5), (Çizim 1).



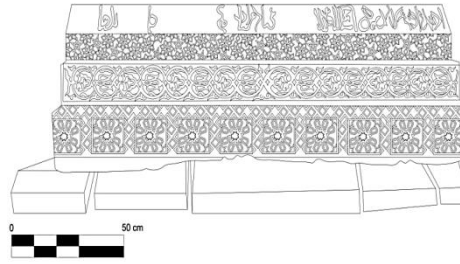
Fotoğraf 3: Müdahale Öncesi
(Ercan Çalış, 2022)



Fotoğraf 4: Müdahale anı
(Ercan Çalış, 2022)



Fotoğraf 5: Müdahale Sonrası
(Ercan Çalış, 2022)



Çizim 1: 389 numaralı mezar sandukası
(Ercan Çalış, 2022)

Belgeleme ve katalogma kapsamında ele alınan diğer bir örnek, Pafta No: D-18, 390 numaralı mezardır. Bu mezar başucu şahide, ayakucu şahide ve sandukadan meydana gelmektedir. Mezar üzerinde deformeler ve aşınmalar görülmektedir.

Sanduka: Sanduka, dikdörtgen prizmatik formlu, üst tarafı ise üçgen prizmatik olarak düzenlenmiştir. Sandukanın yan yüzeyleri oyma tekniğinde kabartma şeklinde dört sıra zencerek motifleriyle hareketlendirilmiştir. Üçgen yüzeyin alt kısmında kabartma tekniğinde rumi ve palmet motifleri yer almaktadır. Üçgen yüzeyin üstünde ise celi-sülüs hatla yazılmış yazı yer almaktadır. Sanduka üzerinde deforme ve aşınmalar görülmektedir (Foto 6,7,8) (Çizim 2).

Başucu Şahidesi: Şahidenin iç yüzü iki bölüme ayrılmıştır. Alınlık kısmında iki sıra mukarnas dizisi yer almaktadır. Şahidenin geriye kalan kısmında kartuşlar içerisine alınmış beş satırlık celi-sülüs hatla yazılmış kitabe mevcuttur. Başucu şahidesinin dış yüzünde oyma tekniğinde kabartma şeklinde bir kandil motifi yerleştirilmiştir. Kandil motifinin gövdesi bir gülbezek motifliyle hareketlendirilmiştir. Kandil motifinin etrafında kabartma tekniğinde rumi ve palmet motifleri yerleştirilmiştir. Şahide üzerinde aşınma ve kırılmalar görülmektedir (Foto 9,10,11,12,13) (Çizim 3).

Ayakucu Şahidesi: Şahidenin iç yüzünde kartuş içerisine alınmış kabartma tekniğinde celi-sülüs hatla yazılmış beş satırlık kitabe yer almaktadır. Şahidenin alt ve üst kısımlarında parçaların kopmasıyla birlikte yazının bazı kısımları okunamamıştır. Şahidenin dış yüzü sade bırakılmış herhangi bir yazı veya süslemeye yer verilmemiştir (Foto 14,15,16) (Çizim 4).

D-18 390 Numaralı Mezar'ın Epigrafik Çözümlemesi:

Başucu Şahidesi: Şahidenin iç yüzeyinde 5 satır şeklinde sülüs karakteri ile yazılmış olan kitabe mevcuttur. Bu satırlardan 5. satırdaki kısım sanduka kısmına denk geldiğinden dolayı okunamamıştır.

Kitabenin Orijinal Halindeki Metni:

هذه روضة السعيدة

الشهيدة المرحومة

المغفورة تركان

خاتون بنت شجاع

...

Kitabe Üstünde Yer Alan Yazının Okunuşu: Hazihi ravzati es'saide eş'sehide el-merhume el-mağfure Türkân hatun binti Şuca'...

Kitabenin Üstünde Yer Alan Yazının Türkçe Anlamı: Bu mezar saadete ve şehadete erişmiş, Allah'ın rahmetine kavuşmuş ve günahları bağışlanmış Şuca' kızı Türkân hatun...

Sanduka: Sandukanın üst kısmının her iki yüzeyinde sülüs karakterli yazı ile yazılmış bir hadis yer almaktadır.

Sanduka Üstünde Yer Alan Hadisin Orijinal Metni:

قال النبي صلى الله عليه وسلم الدنيا حرام على اهل الاخرة والاخرة

حرام على اهل الدنيا والدنيا والاخرة حرام على اهل الله تعالى

Sanduka Üstünde Yer Alan Hadisin Okunuşu: Kâle'n-nebiyyu sallallâhû aleyhi ve sellem ed-dünya haramü'n alâ ehli'l-âhire ve'l-âhretü haramün alâ ehli'd-dünya ve'd-dünya ve'l-âhire haramün alâ ehlillahi te'ala.

Sanduka Üstünde Yer Alan Hadisin Türkçe Anlamı: Nebi Allah'ın selamı O'nun üzerine olsun dedi ki: Dünya, ahiret ehline haramdır; ahiret de dünya ehline haramdır. Yüce Allah ehline ise hem dünya hem de ahiret haramdır.

Ayakucu Şahidesi: Şahidenin iç yüzeyinde sülüs karakterli yazı ile 5 satır halinde yazılmış kitabe mevcuttur. Kişiye ait vefat tarihinin birler basamağının yer aldığı 4. satırın sonu 4 olarak okunmaktadır. Ancak 5. Satırda yer alan onlar ve yüzler basamağı kırık olduğu için okunamamıştır. Fakat onlar basamağının bulunduğu yerin üzerinde şedde (َ), yüzler basamağının bulunduğu yerde de sadece 'ayın (ع) harfi görülmektedir. Bu bilgiden hareketle onlar basamağı sayılarının içinde sadece 60 (ستون) rakamının yazımında şedde kullanıldığı görülmektedir. Haziredeki mezar taşlarının büyük çoğunluğu Hicri 700'lü yıllara ait olduğu için bu mezar taşının da yüzler basamağındaki 'ayın harfinin 700 (سبعمئة) sayısını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda kitabedeki tarihin 764 olduğu kanaatine varılmıştır.

Kitabenin Orijinal Metni:

المرحومة تركان

خاتون رحمها الله

تعالى في شهر ربيع

الاول سن اربع

ستون و سبعمئة

Kitabenin Okunuşu: El-merhume Türkân hatun rahimehallahu te'âlâ fi şehri rebi'ulevvel sene erba' sittine ve seb'amiete şeklindedir.

Kitabenin Türkçe Anlamı: Merhume Türkan hatun, yüce Allah ona rahmet etsin, Rebbiülevvel ayı yedi yüz atmış dört senesi anlamı yer almaktadır. Genel anlamda mezar taşları üzerinde yer alan yazı ve süsleme gibi özellikleri ile bu topraklar üzerindeki varlığımızın ispatıdır (Kulaz & Karaca, 2022, 56).



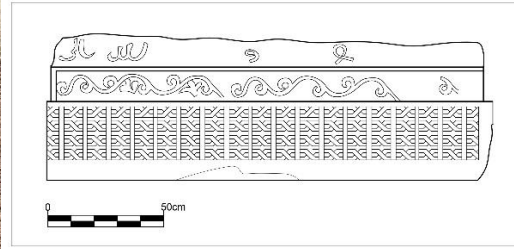
Fotoğraf 6: Sanduka müdahale öncesi
(Ercan Çalış, 2022)



Fotoğraf 7: Sanduka müdahale anı
(Ercan Çalış, 2022)



Fotoğraf 8: Sanduka müdahale sonrası
(Ercan Çalış, 2022)



Çizim 2: Sanduka



Fotoğraf 9: Başucu Şahidesi müdahale öncesi (arka yüzü)



Fotoğraf 10: Başucu Şahidesi müdahale anı



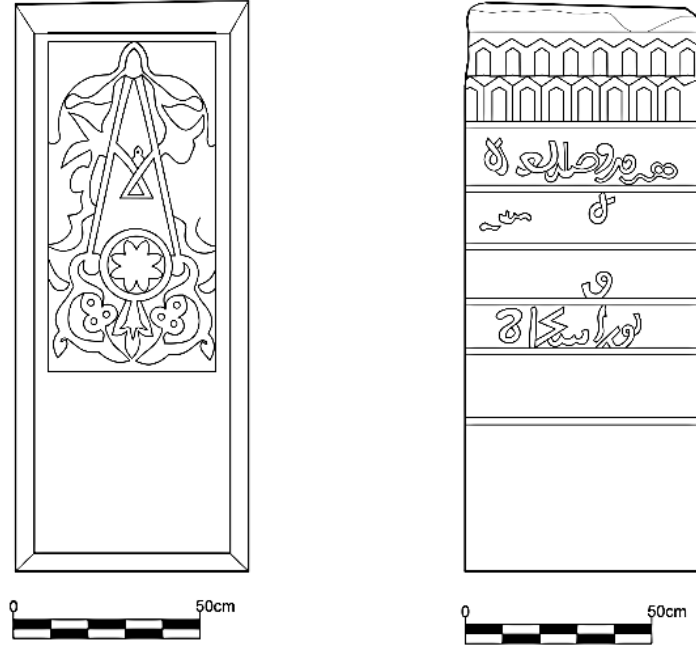
Fotoğraf 11: Başucu Şahidesi müdahale sonrası (arka yüzü)
(Ercan Çalış, 2022)



Fotoğraf 12: Başucu Şahidesi müdahale öncesi



Fotoğraf 13: Başucu Şahidesi müdahale sonrası



Çizim 3 : Başucu Şahidesi ön ve arka yüzey çizimleri



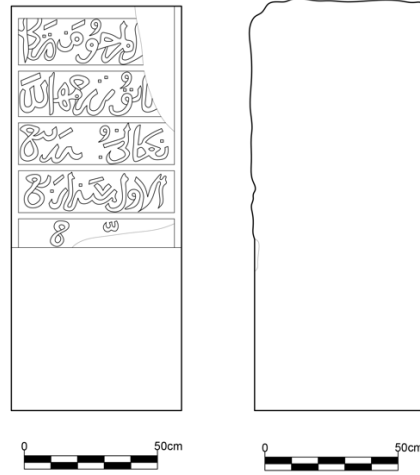
Fotoğraf 14: Ayakucu Şahidesi müdahale öncesi
(Ercan Çalış, 2022)



Fotoğraf 15: Ayakucu Şahidesi müdahale anı
(Ercan Çalış, 2022)



Fotoğraf 16: Ayakucu Şahidesi müdahale sonrası
(Ercan Çalış, 2022)



Çizim 4: Başucu Şahidesi ön ve arka yüzey çizimleri

3.4. İnterdisipliner Yaklaşımlar

Gevaş Selçuklu Mezarlığı'nın yorumlanması sürecinde interdisipliner yaklaşımlar benimsenmiştir. Arkeologlar, mimarlar, sanat tarihçileri ve sosyologlar, farklı disiplinlerden gelen bilgi ve deneyimlerini bir araya getirerek mezarlık alanını farklı perspektiflerden incelemişlerdir. Bu yaklaşım sayesinde, mezarlık alanının kültürel, tarihsel, sanatsal ve sosyal bağlamları daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmış ve yorumlanmıştır. Bu interdisipliner yaklaşımlar, mezarlık alanının değerlendirilmesi ve korunması konusunda önemli katkılar sağlamıştır.

4. BULGULAR

Gevaş Selçuklu Mezarlığı, Türk mezar geleneği kapsamında değerlendirildiğinde, İslam öncesi Türk devri dahil, Türk İslam kültürüne ayna tutmaktadır. Türk mezar geleneği, İslam öncesi dönemden beri abidevi bir biçimde inşa edilmiştir. Tarihi Orhun Anıtları bu bağlamda en önemli örneği temsil etmektedir. İslâmiyet'in kabul edilmesi ile yeni inanç ve düşünce sistemi içinde Türklerin İslâmiyet öncesine ait bu gelenekleri, yeniden şekillenmiştir (Karamağaralı, 1992, s.1). Türk-İslam dönemine ait mezar taşlarında Selçuklu üslubu yoğun bir şekilde kullanılmıştır. Van Gölü ve çevresi ile birlikte Gevaş ilçesi de XI. yüzyıla beraber Selçukluların egemenliği altına girmiştir. Bölgede ve Anadolu'da etkisi günümüze kadar gelen Selçukluların üslup özellikleri, Gevaş Türk-İslam Mezarlığı'ndaki taşlarda da önemli ölçüde hissedilmektedir. Bu doğrultuda mezarlığa Selçuklu isminin verilmesinde, Selçuklu sanatsal üslubunun mezarlıktaki iz düşümü etkili olmuştur (Çalış, 2024, s. 2317). Yapılan yorumlama süreci sonucunda, Gevaş Selçuklu Mezarlığı'nın tarihi, kültürel ve dini öneminin yanı sıra, o döneme ait Selçuklu dönemi sanatı ve mimarisine ilişkin önemli bulgular elde edilmiştir. Mezarlıkta bulunan taş eserlerin incelenmesi sonucunda, Selçuklu döneminin sanat anlayışı ve motifleri hakkında bilgilere ulaşılmıştır. Ayrıca, yapılan yorumlama süreci sonucunda mezarlıkta yaşamış olan toplumun dini inançları ve gömü gelenekleri hakkında da önemli bulgular elde edilmiştir. Yorumlama sürecinin sonuçları, sadece Gevaş Selçuklu Mezarlığı özelinde değil, aynı zamanda benzer kültürel miras alanlarının yorumlanması konusunda da önemli etkilere sahiptir. Elde edilen bulgular, diğer benzer alanların yorumlanmasında kullanılarak tarihi, kültürel ve dini açıdan daha kapsamlı analizler yapılmasını sağlamaktadır. Ayrıca, yorumlama sürecinin sonuçları, bu gibi alanların korunup ve gelecek nesillere aktarılması konusunda da önemli katkılar sağlamaktadır.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Gevaş Selçuklu Mezarlığı'nda yer alan Türk-İslam dönemine ait mezar taşlarında Selçuklu üslubu belirgin bir şekilde hâkimdir. Gevaş Selçuklu Mezarlığı'nın yorumlanması sürecinde elde edilen bulgular, bölgenin tarihi ve kültürel mirasının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Van Gölü Havzası'nda yapılan arkeolojik kazı ve yüzey araştırmaları sonuçlarından, Gevaş ilçesinin tarihinin antik dönemlere kadar gittiğini göstermektedir. Oldukça elverişli imkânlarla sahip olan Gevaş, çağlar boyunca pek çok medeniyete ev sahipliği yapmıştır. Mezarlık alanının belgeleme ve kataloglama çalışmaları sayesinde, mezar taşlarının üzerindeki yazıtların çevirileri yapılarak tarihi bilgilere ulaşılmıştır. Ayrıca, jeolojik ve arkeolojik incelemeler ile mezarlığın mimari özellikleri detaylı bir şekilde incelenmiş ve tarihi önemi vurgulanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, kültürel miras alanlarının yorumlanması için interdisipliner yaklaşımların önemini ve etkisini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, benzer araştırmaların yapılması

ve mevcut miras alanlarının korunması için somut adımlar atılması önerilmektedir. Kültürel miras varlıklarının var olan durumu, karşılaşılabileceği afet riskleri ve hasar görülebilirlik varsayımlarının değerlendirilmesi koruma kapsamında yer verilmesi gereken önerilerdendir. Bu doğrultuda risk içeren varsayımlar üzerine çalışmalar yapılmalıdır. Kültürel miras alanlarının korunmasına yönelik uluslararası boyutta yapılanmaların 19. yüzyılın başlarından itibaren olduğu bilinmektedir. Kültürel mirasın bir insanlık görgüsü olduğu, bu alanların gerektiği gibi korunması için doğru yöntemlerin belirlenmesi gerekmektedir. Kültürel mirasın korunması, bu ülkede yaşayanların ve bu dünyayı paylaşan tüm insanların yararına olduğu gerçeğini canlı tutan somut bir adımdır. Kültürel miras alanlarının yorumlanması, Gevaş Selçuklu Mezarlığı örneğinde incelendiğinde, mezarlıkta bulunan taş eserlerin içerdiği motifler ve semboller doğru bir şekilde yorumlanmış ve tarihi, kültürel ile dini açılarından analiz edilmiştir. Ayrıca, bölgede İlhanlı, Karakoyunlu ve Akkoyunlu Devletlerinin yanı sıra, Hakkâri (İrisan) beylerinin varlık gösterdikleri, kitabelerden ve üslup analizlerinden tespit edilmiştir. Mezarlıkta bulunan yapı ve objelerin kullanım amacı detaylı bir şekilde incelenmiş ve bunların o döneme ait toplumun yaşam tarzı ve inanç sistemleri ile nasıl bağlantılı olduğu ortaya konulmuştur.

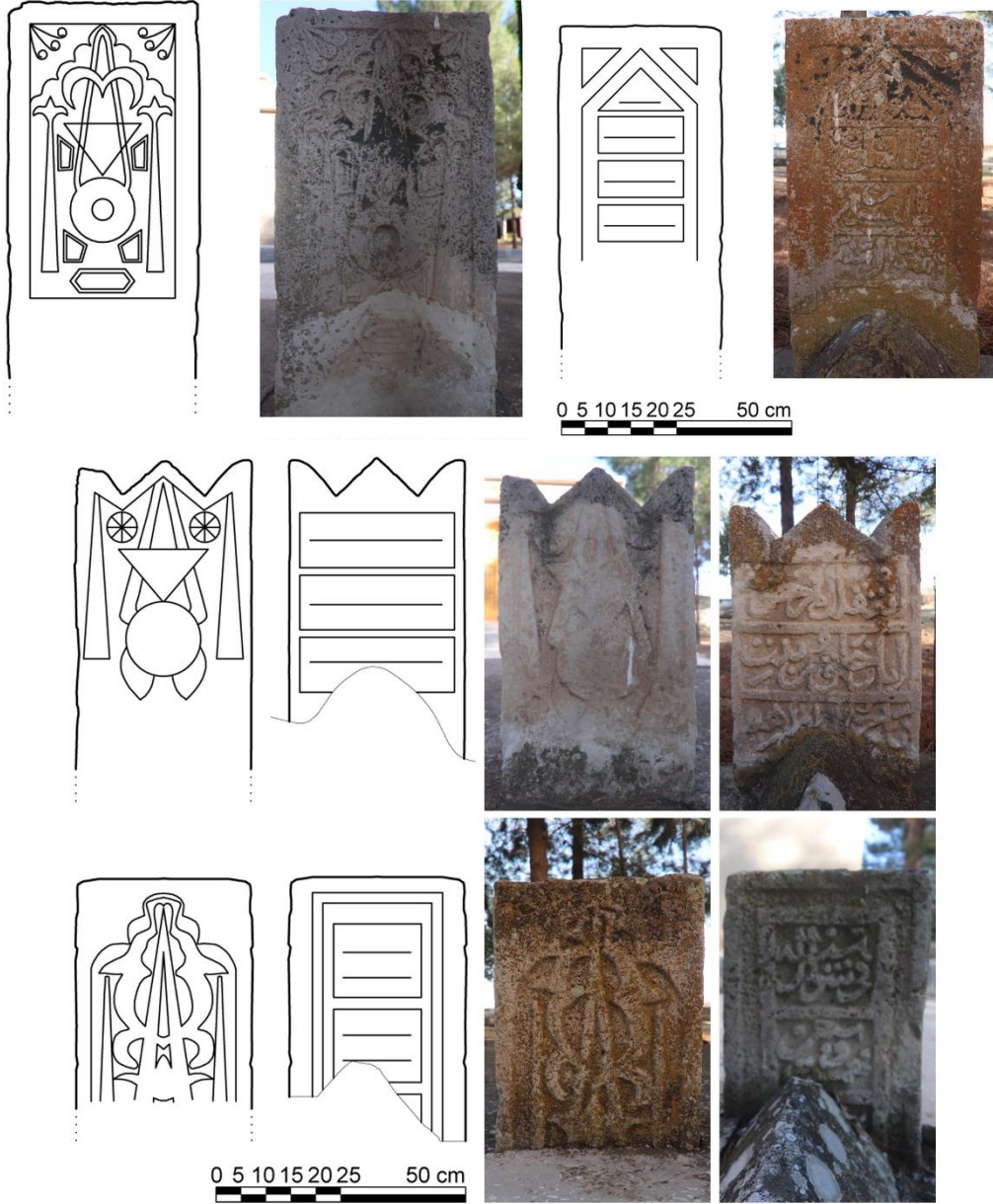
Selçuklu geleneği Erzurum şehri mezar taşlarında da görülmektedir. Bu mezar taşlarında en belirgin motif çifte servi ve kandil motifleridir (Foto 17). Bu motifler Anadolu Selçukluları ile birlikte Anadolu'da işlenmeye başlamış ve özellikle XVII. yüzyıldan itibaren daha sık bir şekilde kullanılmıştır (Kayserili, 2015, s. 45). Kandil motifinin pek çok çeşidi, Gevaş Selçuklu Mezarlığında yer alan mezar taşlarında da görülmektedir (Foto 18).



Fotoğraf 17: Yeğen Ağa Camii Haziyesi'ndeserv ağacı ve kandil motifi **Fotoğraf 18:** D-18 390 Numaralı Mezar şahidesi kandil motifi (Ercan Çalış, 2022)



Elazığ Fırat sınırında yer alan Şeyh Hasan Köyünde de benzer şekilde Selçuklu mezar taşları ve Selçuklu geleneğinin izleri görülmektedir (Çağlıyan, 2003, s. 6-15; Şen, 2021, s. 204-205). Mezar taşlarına işlenmiş geometrik ve bitkisel süslemeler ile yazı kuşakları Selçuklu geleneği süsleme özelliği göstermektedir (Foto 19).



Fotoğraf 19: Şeyh Hasan Köyünde yer alan mezar taşı örnekleri (Korkmaz Şen, 2021)

Erişim:<https://www.iha.com.tr/haber-elazigda-sularin-cekilmesiyle-selcuklu-ve-osmanli-mezarliklari-ortaya-cikti-1091903>.Erişim Tarihi: 01.03.2025.

Anadolu'daki en büyük tarihî kabristanlara ev sahipliği yapan Van Gölü Havzasındaki mezar taşları, ölçü ve içerik bakımından anıt niteliğindedir. Bu mezarlar kültür tarihinin birer belgeleri olduklarından Selçuklu kültürünü ortaya koyan, halkın duygu ve düşünceleri ile sanat zevkini yansıtan önemli bulgulardır. Selçuklu sanatı, özelde Bitlis çevresindeki mezar taşlarında görülen geometrik formlar ve rumi motifler izleyiciye görünenin ötesinde anlamlar sunmaktadır (Genç, 2023, s.2); (Foto 20).



Fotoğraf 20: Bitlis'in Ahlat İlçesinde yer alan mezar taşı ve geometrik süsleme detayı (Genç, 2023)

Anadolu ile diğer Türk bölgelerindeki tarihi mezarlık ve mezar taşları, Türk sanatı, tarihi ve kültürü açısından önemli tarihi değer taşıyan birer belge niteliğindedir (Tokat ve Çalış, 2016; Şen ve Özcan, 2019). Ahlat, Gevaş ve Erciş Çelebibağ mezar taşları, tarihi belge niteliği taşıyan mezarlıklardır. Şahideler ve sandukalar üzerinde yer alan geometrik ve bitkisel süslemeler, Arapça ve Farsça yazılmış kitabeler ve bu kitabelerde yer alan şiirler, ayetler ve diğer bilgiler, Selçuklu sanatının geçmişten günümüze yansımalarının birer göstergesidir. Erciş Çelebibağ Mezarlığında yer alan mezarlar mimari, form ve örgülü çiçekli kufi harflerle yazılmış kitabeleri ile Ahlatşahlar Dönemi'nin XII. yüzyıldan kalan en seçkin örneklerdendir. Bu mezar taşları, yazı ve süslemeleri ile Selçuklu geleneğinin devam ettiğini göstermektedir (Uluçam, 2002, s. 210; Yavuz, 2019, s. 23), (Foto 21-22). Bu süsleme geleneği ile Gevaş Selçuklu Mezarlığında yer alan mezar taşlarının süsleme özellikleri benzerlik göstermektedir. Malatya İli, Battalgazi İlçesi, Eski Malatya Mahallesi sınırları içerisinde yer alan "Kırklar Mezarlığı" veya "Kırk Kardeşler Mezarlığı" olarak adlandırılan tarihi mezarlık alanında da Selçuklu süsleme geleneği belirgin bir şekilde görülmektedir (Çal, 2020, 159-187).



Fotoğraf 21: Malatya Kırkkardeşler Mezarlığı'nda yer alan Mezar Taşı (Selim Yavuz: 2019)



Fotoğraf 22: Erciş Çelebibağ Mezarlığında yer alan Mezar taşı

Kültürel miras alanlarının yorumlanması, Gevaş Selçuklu Mezarlığı örneğinde incelendiğinde, mezarlıkta bulunan taş eserlerin içerdiği motifler ve semboller doğru bir şekilde yorumlanmıştır. Bu mezar taşları ayrıca tarihi, kültürel ve dini açılardan analiz edilerek, benzer mezar taşarı ile birlikte değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

- Ahunbay, Z. (2019). *Kültür mirasını koruma ilke ve teknikleri*, Yem Yayınları.
- Atlı, C. & Öztürker, H. C. (2014). *Iğdır Karakoyunlu tarihi mezar taşları*, Salkımsöğüt Yayınları.
- Arı, İ. (2014). *Tarih öncesi sit alanlarında Kültür Mirası yönetimi*. [Sözlü bildiri]. Kültür Mirası ve Müzeler Öğrenci Konferansı. Türkiye.
- Aytekin, O. (2015). Gürcistan'daki Osmanlı sonrasına ait taşınmaz kültür varlıkları, *Yeni Türkiye Kafkaslar Özel Sayısı-VIII*, (78), 138-145
- Aytekin, O.(1997). Osmanlı ve Cumhuriyet'in "eski eser" politikaları. *Tarih ve Medeniyet Dergisi*, (43),53-55.
- Alaeddinoğlu, F. (2007). Gevaş kasabası ve fonksiyonları, *Marmara Coğrafya Dergisi*, (15), 86-114.
- Aytekin, O., & Özbek, G. (2019). Anıtsal kültür varlıklarının müze olarak kullanılması çerçevesinde Mardin Müzesi ve Sakip Sabancı Mardin Kent Müzesi. *Arkeoloji ve sanat tarihi araştırmaları: yapılar, buluntular, müzeler, çizim ve fotoğraflar eşliğinde*, 205.
- Butasım, N. (2020). Bingöl Ilıcalar İçpınar Köyü mezar taşları. *Bingöl Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 43-74.
- Başak O. (2020). Kümbet mezarlığı ve içerdiği kültür varlıkları, E. Çalış, R.Yelen (Ed.), *Sanat ve Kültür Tarihi Araştırmaları*. (ss. 252-293). Hiper Yayın.
- Başak, M. A. (2008). *Gevaş mezar taşları*. [Yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Coşkun, B., & Kurt, H. (2021). Türkiye’de kültürel mirasın korunması: Tarihsel gelişim ve Yerel Yönetimlerin rolü. *Türk İdare Dergisi*, 81.
- Çal. H. (2015). *Türklerde mezar-mezar taşları: Aile yazıları*, TC. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayını.
- Çal. H. (2020). Malatya Kırklar Mezarlığı mezar-mezar taşlarında bezeme. *Bilgi*, 94, 159-187.
- Çal, H. (2021). Türkiye mezar taşı tipleri 1: Güneş tepelikliler. *Belleten*, 85(303), 645-690. <https://doi.org/10.37879/belleten.2021.645>.
- Çalış, E. (2019). Ahlat Selçuklu Meydan Mezarlığı’nda bulunan Babacan bin Toman imzalı bir mezar taşı. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 177-192.
- Çalış, E. (2023).Türk İslam mezar geleneğinde Gevaş Mezarlığı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (62), 53-73. <https://doi.org/10.53568/yyusbed.1310927>.
- Çalış, E. (2024). Gevaş Selçuklu Mezarlığı’nda sürdürülen restorasyon çalışmaları (2022-2023 Dönemleri). *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 17(48), 2316-2333. <https://doi.org/10.12981/mahder.1528748>.
- Çağlıyan, A. (2003). Baskil ilçesi’nin (Elazığ) yerleşme tarihi. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 6-15.
- Genç, M. A. (2023). Bitlis Selçuklu mezar taşlarındaki geometri ve rumi motiflerde anlam. *EREN*, 2(3), 1-9.
- Karamağaralı, B. (1992). *Ahlat mezar taşları*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Karahan, R. vd. (2019). *Ahlat Selçuklu Meydan mezarlığı ve mezar taşları*. Uzun Dijital Baskı Merkezi.
- Karahan, R. - Kulaz, M. (2021). Ahlat Meydan Mezarlığı’nda bulunan bir grup mezar taşının liken temizliği ve epigrafik çözümlemeleri üzerine bir değerlendirme, *Van İnsani ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 1-25.
- Karaca, Y. (2016). Van Gevaş’taki Saint Etienne Manastırı (Nakaravank- Agın) ve Gevaş kıyı şeridindeki tek nefli kiliseler üzerine bir ön değerlendirme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 154.
- Karaca, Y. (2006). *Bitlis Değirmenaltı köyü Saint Anania Manastırı*. [Sözlü bildiri]. II. Van Gölü Havzası Sempozyumu, Türkiye.
- Karaca Y. (2010). *Van-Gevaş Saint Thomas (Ganjak) Manastırı*. [Sözlü bildiri]. VI. Uluslararası Van Gölü Havzası Sempozyumu, Türkiye.
- Kayserili, A. (2015). *Erzurum şehrindeki mezar taşlarının kültürel coğrafya bakış açısıyla incelenmesi*, Fenomen Yayıncılık.
- Kulaz, M. - Daniş, D. (2022). Ahlat’ta kazı ve restorasyon çalışmaları. *Recai Karahan Armağanı*, (ed.: M. Kulaz - E. Çalış), Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kulaz, M., & Karaca, Y. (2022). Ahlat Selçuklu Meydan Mezarlığı’nda sanatkar Hasan Bin Yusuf ve eserleri. *Van İnsani ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (4), 41-57.
- Öztürker, H. C. (2013). Bektaşî mezar taşları üzerine bir inceleme: Şemsi Baba Tekkesi örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(4), 155-193.
- Öztürker Demir, H. (2023). Mardin-Nusaybin’de Osmanlı hamidiye alaybeylerine ait iki mezar taşı, *Genel Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi*, T.C.’nin 100. Yılı Özel Sayısı. ss. 245-266. <https://doi.org/10.53718/gttad.1341946>.
- Şen, K. (2021). *Selçuklu’dan Osmanlı’ya bir miras Baskil Şeyh Hasan köyü tarihi mezar taşları*. Ege Yayınları.
- Şen, K. & Özcan, Ü.B., (2019). Bitlis Güncı belde merkezindeki tarihi mezar taşları ve sembolizm, M. İnbaşı ve M. Demirtaş(Ed.). *Tarihi ve Kültürel Yönleriyle Bitlis*, Kalkan Matbaacılık.
- Tüfekçioğlu. A. (2013). Siirt mezar taşlarında imzası bulunan sanatkarlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(25), 550-564. <https://www.sosyalarastirmalar.com>.
- Tarhan T., Sevin, V. ve Aşan. M.B. (1990). Van-Gevaş tarihi Türk mezarlığı kurtarma kazısı onarım ve çevre düzeni çalışmaları, Kazı Sonuçları Toplantısı II., Ankara: 405-412.

- Tarhan, M. T., & Sevin, V. (1992). Van kalesi ve eski Van şehri kazıları 1990 Yılı Çalışmaları. *BELLETEN*, 56(217), 1081-1100. <https://doi.org/10.37879/belleten.1992.1081>.
- Tapan, M. (1998). İstanbul'un kentsel planlamasının tarihsel gelişimi ve planlama eylemleri. Y. Sey (Ed.). *75 Yılda Değişen Kent ve Mimarlık*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Tokat, M. E. (2023). Palu'daki tarihi mezar taşı kitabelerinde içerik. H. C. Öztürker Demir (Ed). *Orta Çağ'dan Cumhuriyet'e Sanat Tarihi Çalışmaları*, Paradigma Akademi.
- Tokat, M. E. (2025). Bitlis'te bir Selçuklu külliyesi. *Kent Akademisi Dergisi*, 18(1), ss. 161-179.
- Tokat, M. E. & Çalış, E. (2016). 18 ve 19. yy'da Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan İslami dönem mezar taşlarında askeri eşya bezeme örnekleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, ss. 194-231.
- Tokat, M. E. & Öztürker, H. C. (2021). Elazığ-Palu mezar taşı örnekleri üzerinden tipolojik bir değerlendirme. *Ortaçağ ve Türk Dönemi Kazıları ve Sanat Tarihi Araştırmaları XXIII*, Trakya Üniversitesi, Edirne, ss. 591-604.
- Top, M. (2006). *Hakkari beylerinden kalma mimari ve sanat eserleri üzerine bir değerlendirme*. II. Van Gölü Havzası Sempozyumu, Ankara-Türkiye.
- Tunçer, M. (2017), *Dünden bugüne kültürel miras ve koruma*, Gazi Kitabevi.
- UNESCO (1972), *Dünya Kültürel ve Doğal Mirasın Korunması Sözleşmesi*, Unesco Yayını.
- Uluçam, A. (2002). Van Gölü Havzası'ndaki tarihi mezarlıklar ve mezar taşları. *Türkler Ansiklopedisi*, Ankara, s. 218.
- Uluçam A. (2000). *Orta Çağ ve sonrasında Van Gölü çevresi mimarlığı*. Kültür Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Yavuz, S. (2019). *Malatya Kırkardeşler Mezarlığındaki mezar taşları* [Yüksek lisans tezi]. Necmeddin Erbakan Üniversitesi.

ÇALIŞMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada “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.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1.yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Article Type : Research Article
Date Received : 08.11.2024
Date Accepted : 26.04.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1581554>



THE CRITICISM OF SECULAR CRITICISM

Ahmet KAYINTU¹

ABSTRACT

This article examines the relationship between secularism and literary criticism. When viewed from the perspective of academic and literary traditions in the West, it is easy to see that secularism, which has left almost no area untouched by its dominance, continues to maintain the same dominant attitude when it comes to literary criticism. This situation leads to the interpretation of works, especially when it concerns the subject of faith, sterilization and even incomprehension of universe of meaning of a literary work. Furthermore, the problems, misconceptions and limitations within secularism also show that this structure of thought needs to be enriched by including religious and spiritual criticism.

Keywords: Secularism, Religion, Criticism, Theory, Literature

¹ Doç. Dr., Bingöl Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, akayintu@bingol.edu.tr  <https://orcid.org/0000-0001-6539-0028>

Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 08.11.2024
Kabul Tarihi : 26.04.2025



<https://doi.org/10.29029/busbed.1581554>

SEKÜLER ELEŞTİRİNİN ELEŞTİRİSİ

Ahmet KAYINTU¹

ÖZ

Bu makale, sekülerizm ve edebi eleştiri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Batı'daki akademik ve edebi gelenekler açısından bakıldığında, hemen hemen hiçbir alanı etkisi dışında bırakmayan sekülerizmin, edebi eleştiri söz konusu olduğunda da aynı baskın tavrı sürdürmeye devam ettiği kolayca görülmektedir. Bu durum, özellikle inanç konusunu ele alan eserlerin yorumlanmasında, edebi bir eserin anlam evreninin sterilize edilmesine ve hatta anlaşılabilir hale gelmesine yol açmaktadır. Ayrıca, sekülerizmin kendi içindeki sorunlar, yanlış anlamalar ve sınırlamalar, bu düşünce yapısının dini ve manevi eleştiriye içerecek şekilde zenginleştirilmesi gerektiğini de göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sekülerizm, Din, Eleştiri, Teori, Edebiyat

¹ Assoc. Prof. Dr., Bingöl University, Faculty of Arts and Sciences, akayintu@bingol.edu.tr <https://orcid.org/0000-0001-6539-0028>

1. INTRODUCTION

The inevitable rise of modernization since the beginning of the twentieth century, the First and Second World Wars, the attacks on the twin towers in the United States and the subsequent invasions under the guise of fighting terrorism, and Islamophobic practices in the West, have created further gaps between religion and secularism. This divergence, which previously allowed for a lesser degree of relative optimism about reconciliation, has now shifted to a ground between the dominant principles of religion and the worldly demands and principles of secularism, which are now seen by adherents and adherents of both worldviews as the two extreme, irreconcilable and irreconcilable opposites. The incidents taking place in the last twenty years, the attack the World Trade Center known as 9/11 and the invasion of Afghanistan and some other Islamic countries in the aftermath, resulted in widening the gap as an unbridged one among the supporters and opponents of two world views, that is secularism and religion.

In the aftermath of these global events, the relationship between religion and secularism has increasingly been framed not as a dialogue, but as a conflict. This polarization has been exacerbated by political rhetoric, media portrayals, and public policy decisions that often reduce complex socio-religious dynamics into simplistic binaries. In many Western contexts, religion has come to be associated—often unfairly—with extremism and anti-modern values, while secularism is frequently championed as the only viable path to rational governance and societal progress. Conversely, in several religious-majority societies, secularism is sometimes viewed with suspicion, seen as a foreign imposition that undermines indigenous identity and moral frameworks. As mutual distrust deepens, both spheres become more entrenched in their positions, making meaningful engagement increasingly difficult. Thus, rather than fostering a pluralistic and inclusive public sphere, the entrenchment of these opposing narratives contributes to a climate of fear, alienation, and ideological rigidity.

Western academia is governed by a presumptive secularism. This needs to be critiqued by a social and cultural critique. In all its uses, however, critique carries an implicit assumption of the capacity of reason to uncover error. Given the chain of connotations associated with secularism, the word “secular” can mean being irreligious or anti-religious, as well as being religiously tolerant, humanist, Christian, modern or simply Western. As another extension of secularism, the so-called “secular humanism” is also targeted by the right in American domestic politics and blamed by those who condemn it for destroying the fabric of the family, the moral individual and patriotism (Asad et al., 2009). While the meanings and concepts of secularism and criticism are quite different, the assumption that criticism must be secular in nature and secularism must be critical in the same way needs to be examined. Do these two phenomena really form such an inseparable whole (Asad et al., 2009, p. 10). This presumption of the inherent compatibility between secularism and critique can obscure the historical and political contingencies that have shaped both concepts. Secularism, far from being a neutral or purely rational framework, is embedded within particular power structures and historical narratives, often rooted in colonial encounters and Western epistemologies. It carries with it normative assumptions about what counts as rational, modern, and acceptable in the public sphere, often marginalizing religious forms of knowledge and subjectivity that do not conform to its criteria. Similarly, the act of critique—while positioned as a universal tool of enlightenment and emancipation—is frequently deployed within secular frameworks that dismiss alternative ways of knowing as irrational or regressive. The question, then, is not merely whether critique and secularism are coextensive, but whether this presumed bond limits the possibilities of critique itself. Can critique emerge from within religious traditions or non-secular frameworks without being immediately delegitimized? And what happens to the transformative potential of critique when it is confined to the epistemological boundaries set by secularism?

A close examination of the causes and antecedents of this situation reveals the influence of the Enlightenment's close relationship with secularism. As an assumption of the Enlightenment, the condition that a phenomenon that can be characterized as real, rational and scientific must necessarily be free from prejudice and religion and open to criticism was adopted as a reference point by all European intellectuals almost without exception. This idea, as expressed in Kant's philosophical and systematic approach, culminates in the idea that nothing, including reason, should be exempt from criticism, regardless of whether it is practical or theoretical. In addition, Kant appeals to the method underpinned by critical history and phenomenology, which Hegel utilised to expose the rational essence of Christianity. Therefore the belief is that criticism replaces religious and other baseless authority and prejudice with reason. One of the consequences of this is the attempt to equate criticism with the Enlightenment.

Hence there is a belief that criticism replaces religious and other baseless authority and prejudice with reason. The first consequence is that criticism is equated with the Enlightenment. Secondly, there is a persistent demand for reasons for almost everything in modern life. When this demand is taken as the basis of all understanding, the resulting knowledge, action and relationship with others becomes criticism itself. There is also the belief that criticism replaces opinion or belief with truth and subjectivity with science, which leads us to the assumption that criticism is ultimately secular. One step further is the aim of dethroning God. This trajectory, however, invites its own form of scrutiny. If criticism is elevated to the supreme mode of understanding, it risks becoming a new

orthodoxy—one that, in rejecting all forms of dogma, may itself become dogmatic. The relentless demand for justification can lead to a paralysis of action, where nothing is permitted unless it can be rationally defended. Moreover, in casting aside tradition, faith, and subjective experience, criticism may impoverish the human imagination, reducing the richness of lived reality to what can be measured, reasoned, or proven. Thus, the triumph of criticism over authority does not necessarily result in freedom; it can also lead to alienation. The dethroning of God may not inaugurate an era of clarity, but rather a condition of existential dislocation, where meaning itself becomes elusive. In this sense, the project of criticism contains within it the seeds of its own contradiction.

The critical question here is this: How was it that criticism could take such a conception of religion seriously and consider itself 'secularly' independent by abstracting itself from it, when in Europe religion was seen as a phenomenon, an illusion, with an extremely weak connection to reality? Marx's main objection to the Young Hegelians was that they regarded criticism of religion, especially religious illusion, as the gateway to freedom, even as its guarantee and condition. According to their thinking, the way to be structured and behave in accordance with rational consciousness and thus to act correctly, to be impartial and to get rid of monopoly was to deactivate, suspend or even exclude religion. On the other hand, Marx's attitude differs from theirs. Drawing on Ludwig Feuerbach's critique of religion, but transforming it, Marx saw religious consciousness not merely as a mistake, but as a symptom of an unhappy and mentally captive human existence, which recognized its existence not as illusion but as reality. The reality of religious consciousness was a sign of an unfree world, a world that "requires illusion". God is therefore "the illusory sun around which man revolves unless he revolves around himself", something he cannot do until his existence is liberated (Marx, 1978, p. 54).

According to Marx, there was a big difference between criticism of religion as an illusion and criticism of the conditions that produce religious consciousness. Criticism, characterized as fault-finding or error-hunting, marks religion as false, as error; critique, which aims to evaluate the whole of a structure, links religious illusions and the need for them to the specific reality that produces and necessitates religious consciousness. Moreover, critique expresses the desire for a different world in religion, where we are all "equal in God's eyes", where "good people will inherit the earth", or where we have the powers and virtues that we were previously endowed with. Thus, the critique not only sees religion as a hope to endure oppressive conditions and find a way out of them, but also reads religion as implicitly harboring aspirations and longings for humanity's current suffering. Religion as an expression of suffering is also a phenomenon that is a subject of protest. (Marx, 1978, p. 54). Marx attributes criticism the function of a tool for revealing and explaining the nature and order of things and scientifically deciphering all the mysteries concerning man and his environment. In the concept of criticism, Marx thus combines, instead of what he calls "merely theological criticism", the concretely defined apprehension of Truth, the practice of objectivity identified with science, and the realization of the true salvation of religion, true secularism.

This particular legacy from Marx and its path from German critical theory to Habermas ensured the intertwining, indeed the identification, of criticism with secularism in the Western tradition of critical theory. Within this tradition, criticism has, for more than 150 years now, acquired a position of privilege through the illusion of religion, even when religion is not the explicit target of criticism. Thus, criticism has secured a privileged position for over 150 years through the illusion of religion—even when religion is not the explicit object of critique. Modern thought has often aligned criticism with reason and freedom, positioning religion as irrational and oppressive. However, in doing so, it has overlooked the extent to which criticism itself has generated new dogmas. Criticism directed at or mediated through religion has gradually led to the emergence of secular belief systems, effectively replacing religion with alternative regimes of meaning. This reveals that criticism functions not only as a destructive force but also as a constructive one. Moreover, this privileged status has granted criticism a certain dominance within cultural and intellectual spheres, sometimes even rendering it immune to critique. Even today, the symbolic structures once provided by religion continue to resonate subtly in the authority attributed to critical thought. Therefore, the relationship between criticism and religion should not be understood merely in terms of opposition, but rather as a complex and implicit interplay.

In this way, religion and all that is religious and divine is not only explained by non-religious methods and means, rational, concrete and material, real, empirical and scientific, but it also replaces it. Thus the rational, material, real, scientific and human purpose both explains and replaces the religious, ideal, unreal, speculative and divine. This secular critique, and in particular both secularism and the critique itself, as an extremely useful tool in the hands of the West, has always brought with it negative connotations when it comes to religion, especially about Islam. Rather than producing correct, logical, reasoned and convincing analyses, the criticism in question constantly reproduces an opposition between Islam and secularism, or rather secular Christianity, by declaring a victory that has already been declared against Islam and in favor of Christianity, by identifying Islam with totalitarianism, aggression, death and violence, by also taking into account the prejudices inherited from history.

Rather than positioning and understanding the secular as anti-religious, perhaps it is better to think of the concepts and phenomena characterized as secular and religious as interconnected concepts that constitute an important sphere of modern power and governance. Thus, the status of the religious and secular changes according to the

powers and conjunctures of the modern state and the impact of, among other things, expansions and changes in these powers. It is necessary to question the discursive-intellectual dichotomy that lists Christianity, secularism, reason, tolerance, free thought and expression on the one hand, and Islam, fundamentalism, submission, intolerance, restricted thought and expression on the other. Building on this perspective, it becomes crucial to approach the secular and the religious not as mutually exclusive or oppositional categories, but as mutually constitutive domains that are deeply embedded in the apparatuses of modern governance. The shifting boundaries and meanings of the secular and the religious are often shaped by historical contingencies, state interventions, and broader geopolitical dynamics. Within this framework, one must also critically engage with the discursive formations that align the West with secularism, rationality, freedom, and progress, while simultaneously positioning Islam in relation to fundamentalism, authoritarianism, and backwardness. Such binary constructions obscure the complexities and internal diversities of both traditions and reinforce hegemonic narratives that legitimize particular forms of political and cultural dominance.

This requires challenging the conflict between secular criticism and religious censorship: Here secular criticism is associated with freedom, truth and reason, while religion or religious censorship is associated with intolerance, reaction, arbitrary judgment and coercion. In this binary opposition, the existence of the crime of blasphemy in Islamic society suggests to Western ears that there is no freedom of expression. Pope Benedict's 2006 lecture in Regensburg emphasized the idea that there is a clash of civilizations between Christianity, which reconciles Greek reason and faith in the Bible, and Islam, which encourages violence because it does not believe in reason (Benedict, n.d.).

In contrast, the eminent Catholic philosopher Charles Taylor speaks of “the unbridgeable gulf between Christianity and Greek philosophy” (Taylor, 2007, Introduction). This is so, however, because of the arrogance of the Western individual, who is supposed to be free from coercion of any kind, including in matters of belief, behavior and other matters. The modern West has set the boundaries of freedom so broadly that it considers the criminalization of blasphemy and sacrilege as a restriction of freedom. Furthermore, secularism rejects the demands of people with religious lifestyles, again on the grounds of freedom. If, as in one branch of Christianity, “the truth will set you free” and freedom is understood as the removal of constraints, then freedom of expression is the first principle of both truth and freedom.

However, if individual belief is considered incomprehensible to any entity other than God, as is the case in some practices of Islam, it is not individual belief that matters, but rather social practices and public behavior. Belief in Islam requires faith or belief in the unseen. The relationship of faith to freedom in Islam is therefore very different from the Christian orbit of blasphemy and freedom of expression. This observation touches on an important distinction between Islam and Christianity in terms of the role of faith, belief, and the interaction between religious beliefs and society. In many branches of Islam, particularly in traditional interpretations, belief is deeply personal and can be seen as known only to God, often emphasizing the internal nature of faith (“iman”) and the unseen elements of belief (such as belief in the afterlife, angels, and God’s will). In this framework, the external manifestation of faith—through social practices, public behavior, and adherence to religious laws—becomes crucial, as it is through these actions that a person demonstrates their faith. In contrast, the Christian tradition has historically had a more explicit focus on individual belief as central to salvation, particularly in Protestant traditions where faith alone (“sola fide”) is a key doctrine. In many Christian societies, debates around blasphemy and freedom of expression have often been more focused on what is said or believed in public discourse, because belief itself, especially when expressed publicly, has historically been seen as an individual right and a matter of personal conscience. This difference leads to varied approaches to the relationship between faith, freedom, and public discourse in both religious traditions. While in Islam, the emphasis on social practices and public behavior might prioritize maintaining religious and moral order, Christianity, particularly in modern Western contexts, may lean more toward the protection of individual beliefs and expressions, even when those beliefs challenge social norms.

It is often claimed that freedom of expression, the most important indicator of criticism, is central to democracy which has its roots in Christianity and is therefore alien to Islam. For example, many Euro-Americans, including Francis Fukuyama, have traced democracy to the Christian doctrine of the “universal dignity of man” to argue that “democracy” is a value unique to Western civilization. There is a widespread conviction that Christian doctrine is open to democracy because freedom finds its full expression in Christianity, which offers man the freedom to choose between right and wrong (Fukuyama, 2006, p. 196).

(Unlike Islam) church and state began as separate entities. However, it should not be forgotten that the Byzantine state church was the arena in which fundamental Christian doctrines were formulated and contested, and that even in the Middle Ages and beyond, the separation between religious and political authority was far from complete and political inequality was generally accepted as legitimate. According to another current trend of thought, the modern concept and practice of democracy can be traced to Christianity but to classical Greece. In pre-Christian Athens there were rudimentary democratic practices, including the concept of equal citizenship and the right to speak freely in the political forum, albeit in a limited way. Still there was no concept of the “universal dignity of

man". In European Christendom, the disappearance of many inequalities and the replacement of secular authority by ecclesiastical authority occurred gradually, with constant conflicts.

Marcel Gauchet states that "entering the age of individualism means leaving the religious age in which both dependence on the whole and indebtedness to the other are simultaneously abandoned" (Gauchet, 1997, p. 27). By removing the gods from the world, by turning them into "subjects", people begin to turn themselves into subjects. According to Gauchet, when the gods left their abode on earth, humans for the first time began to have control over their own world through the state. The key to understanding modern history is to understand how man sought to "own" himself in politics by gradually "freeing" himself from his external debt to religion and incorporating himself into a history of social experimentation (Gauchet, 1997, pp. 51, 57). "As God withdrew", Gauchet concludes, 'the world changed from something offered ... to something to be constituted'. According to Gauchet, as a result of the increasing isolation of religion and the idea of God from the world and society, the world has changed from being presented to us as given to a constructed structure that acquires its meaning through us. Instead of a single given conception of the world, there is a meaning that the individual lives in and constructs himself (Gauchet, 1997, p. 103).

According to him, there is another view that Christianity has been transformed and evolved into secularism (Gauchet, 1997, p. 95). Gauchet understands Christianity as the religion of man's exit from religion. According to Gauchet, Christianity is the seed that evolved into secular humanism, in the process destroying its own transcendental orientation and making possible the worldly autonomy that now lies at the heart of Western democratic society. In this case, Christianity transcended itself and moved on to an advanced stage, while Muslims, deprived of this transformation, remained backward (!) as societies unable to break free from religious obsession. Alone among all "religions" Christianity gives birth to a plural, democratic world; alone among all "religions" it gives birth to unlimited human agency. The basic human poverty that characterizes all religions is paradoxically overcome by and through a unique religion: Christianity.

Western Christianity as a parent that metamorphoses into a human offspring (modernity) reproduces itself as transcendence and universality (secularism) that materializes itself in earthly life. The methodology at work here is reminiscent of the phases of Jesus' existence. It is remarkable for the way in which the sacred Christian narrative of Jesus dying and rising again to take his place at the right hand of the Father is imitated in a narrative of the salvation of all humanity. Transcendence thus remains in our redeemed world, in our secular "European civilization", but it now has a different content and a different place. Secularization is not only a product of a Christian past, but also a proof of the enduring presence of Christianity in its post-Christian form (European civilization).

We have long since come across stories of the development of a distinctive European civilization, one that has been taken for granted without much question, one in which European civilization inherited a significant part of its virtues from Christianity, and one that has always been in conflict with another, the so-called "Islamic", claiming superiority. These stories of European identity also form part of the political discourse. As a part of it, these stories present a European identity. The first point implied by these stories is the assertion that Europe is the most advanced civilization in terms of democracy and human rights. The second point is the perception that the lack of "democratic traditions" in Islamic civilization, the Muslims' resort to the concept of coercive insult, and their inability to grasp the supreme importance of freedom, reinforces Europe's claim of superiority over Islam and Muslims.

The peoples that make up "European civilization" are highly differentiated in terms of class, nationalism and religious identity. They were often torn apart by internal conflicts in which warring parties used the same principle of critical public discourse to attack each other, and sometimes alliances were made with Muslim princes. In the West, there have always been significant movements that have sought to censor public communication, restrict and control democratic tendencies in the name of freedom, equality or a stable order. The entire history of European countries in the Americas, Asia and Africa, together with their oppression of the indigenous peoples they ruled, has been an integral part of "European civilization". Hannah Arendt argued that the racist policies of European imperialism were necessary for the development of fascism in Europe. Therefore, it is not easy to understand what exactly is being claimed when "democracy" and "freedom of expression" are said to be unique to "European civilization", while inequality and oppression are attributed to "Islamic civilization".

For Dewey, it is only when we succeed in becoming devoid of a metaphysical culture, a culture of belief in non-human powers and forces, that we reach full political maturity. It was only after The French Revolution that people learned to trust more and more in their own powers; Dewey called the religion that taught people to trust in themselves the "religion of love" (the opposite of the "religion of fear") because it is almost impossible to separate it from the condition of the citizen who concretely participates in democracy (Zabala, 2005, p. 6).

For Dewey, it is only when we succeed in becoming devoid of a metaphysical culture, a culture of belief in non-human powers and forces, that we reach full political maturity. It was only after the French Revolution that people

learned to trust more and more in their own powers; Dewey called the religion that taught people to trust in themselves the “religion of love” (the opposite of the “religion of fear”) because it is almost impossible to separate it from the condition of the citizen who concretely participates in democracy (Zabala, 2005, p. 6).

Dewey proposes freedom from belief as a measure of political maturity. However, he does not explain how and why having faith is an obstacle to political maturity, nor does he explain whether it is indeed possible to achieve full political maturity without faith. Nor does Dewey explain why he dismisses the possibility that someone with religious faith might be more self-confident. In suggesting that the self-confident person is committed to the religion of love, Dewey categorizes religion and prefers the religion of love. This distinction is quite problematic because, first of all, all religions, which have a system of reward and punishment, encourage good and discourage evil as a natural and logical consequence. For both are judgments about human beings who have the potential for both good and evil.

Rather than moving in a straight line, human actions move in a contradictory way. Therefore, it is not correct to categorize religion as positive or negative take the positive type as the basis and consider the other dimension as harmful. Although The French Revolution played an important role in achieving important gains in the modern world in terms of fraternity, solidarity, equality, freedom and democracy in a universal sense. However, it also pioneered the age of empires and led to nationalism, racism, war and genocide.

While it introduced Europe to concepts such as equality and democracy, it also led to disasters that resulted in blood and tears and thus formed part of the identity of Christian Europe. Therefore, the characterization of Europe as a civilization representing values does not explain who decides what really represents “European values”, how they are to be implemented and what they will actually achieve in a world of unequal power. Moreover, democratic nation states and democratic republics, especially since the early twentieth century, have the capacity to enact repressive laws internally, whether through brute force military means or economic sanctions, and to take away the freedoms of weaker peoples externally.

Western Civilization recognizes freedom of expression as a necessary principle for modern freedom. While religious criticism should be considered within this scope, its deliberate exclusion from the intellectual world and academic attention should be considered a violation of this principle. Aside from whether religious criticism is possible or not, the real issue is the impossibility, unthinkability, and even the prohibition of thinking and expressing thoughts based on religion. However, if the West is a civilization with its historical foundation in Christianity, does the concept of censorship and prohibition of expression have a place in this civilization since the West has become secularized? Are there prohibitions imposed by secular law, including censorship-like practices that restrict freedom of expression? What do prohibitions and protections of expression tell us about the idea of the “human being” as defined by them? And how does the idea of the human distinguish between the “religious” and the “secular”? Secular criticism is equated with liberation. Even if it is not considered censorship, secular modern societies have certain sanctions and legal restrictions on ideas, expression and communication.

For example, there are laws protecting copyright, property and trademark rights, and prohibitions deriving from them, to protect intellectual and artistic works, commercial rights and secrets. Thus, in modern, liberal and democratic societies legal conditions, restrictions and prohibitions that determine what can be communicated freely and how. It should be clear that copyright law is not only a restriction on free communication, but also a way of defining how, when and for whom literary communication (one of the most valuable forms of freedom in modern liberal society) can be considered free, creative and inalienable. The freedom to say what one wants, how one wants, depends in part on a certain concept of property. This concept implies a kind of proprietary subject whose freedom of speech is based on the truth of what is said, i.e. created and made available to the public.

There are laws and rules that are more related to the public sphere and whose relevance for the disposition of property is not immediately apparent: These are more related to ethics, as distinct from commercial laws such as copyright or trademarks and patents: Examples include immorality laws that concern the individual and the majority of society, and child pornography as part of child abuse. These laws and restrictions are excluded from the sphere of freedom and the debates that are claimed to be the hallmark of secular societies, even though they are not related to commerce, property and rights of disposition, but to ethics. Both sets of restrictions refer to the different ways in which property and its protection define the individual: In a secular society, which is characterized by a discourse accompanied by notions of unlimited freedom, these laws prescribe, first and foremost, self-limitation and self-defense in terms of what one owns, including one's body.

And our notions of 'occupying' and 'exploiting' another's body are central to the laws governing sexual mores. These concepts are also related to slavery, which is an illiberal form of property, since under modern law one cannot transfer the possession of one's own living body to another or acquire the right of possession over the body of another. Freedom is therefore seen as an inalienable form of property, a capacity that all individuals possess in their natural state and that is rooted in the living body. There are, of course, exceptions to the principle of absolute ownership over one's own body: for example, suicide - self-destruction - is not only forbidden but is viewed with

horror by most people in liberal countries, even though one is said to be the sole owner of the body in which one lives and gives life. This exception to self-ownership is often explained by secularists in terms of the humanist principle of the “dignity of human life”, which is not seen as incompatible with the atrocities of war. But war is presented as a way of killing and dying in the name of a nation or universal human liberation.

In addition to this contradiction, there are legal as well as moral issues and complexities related to the use of human organs and tissues for medical research. This confusion gives rise to feelings and thoughts that the sacred concept of the self-owning human being, which is the basis of freedoms in modern society, is under threat all the more reason, therefore, to vigorously defend property rights.

There is also ongoing debate about the individual's right to education, especially children's right to education. Most people believe that parents have the right to direct the education and upbringing of their children. But why? What are the bases for these rights? How broad is their scope? Can we defend parental rights against those who believe that we need more state control over education to protect children's autonomy or to prepare them for citizenship in a diverse society? Psychological and social science research shows that strong protection of parental rights is crucial for the well-being of parents, children and society as a whole.

In a liberal democratic society, there are two subject positions, one economic and one political, whose freedom is valorized and whose rights, responsibilities and limits are assigned. As a political subject, the citizen has the right to criticize openly and freely on political issues by taking the initiative and to vote for the political candidate of his or her choice, but is obliged to do so with the utmost secrecy. There is a paradox in the fact that one must decide with the utmost secrecy in order to freely exercise one's individual preference in choosing a candidate, while critical speech must take place in the public sphere in order to be free.

This difference assumes that the former assumes that the citizen is enveloped in a specific network of social relations, while the latter is an abstract individual with universal rights. As an economic individual, the subject has the freedom to work, spend and buy as he or she wishes and has the right to protect and dispose of his or her property. In modern liberal societies, freedom is the precondition for the individual producer to expand his capital and for the corporate power to limitlessly expand its consumption. However, the government or social power can restrict this individual freedom and use force to direct individual preferences and choices. Constraint on religious criticism is therefore rejected by secularism in the name of human freedom and independence, ostensibly because it implies dependence on a transcendent power. However, constraint and dependence are very much present in our secular world and go beyond the capacity of the individual subject to know and act.

The self-owning individual is a famous liberal idea, and within this conception, although there are limits to what one can do to oneself, there is greater freedom in relation to one's material property. Ownership of property does not only provide immunity from those who do not own it. It also guarantees the right to do what one wishes with one's property, as long as the rights of others are not harmed. The right to choose how one disposes of what one owns is an integral part of the liberal subject, and the subject's body, emotions and speech are considered personal property because they constitute the person.

There are problematic situations between Secular Liberal attitudes and rules on sexuality. In such a society, rape, the use of a person's body against their will for sexual pleasure, is a serious crime, while seduction, the manipulation of another person's desire, is not. The former is violence; the latter is not. In the latter case, no property rights are violated. Seduction, on the other hand, involves stealing a person's love and loyalty from the man to whom it truly belongs. This indicates that, with the exception of young children, seduction is not considered a violation in liberal society.

In secular liberal society, not only is seduction not criminalized, but it is positively valorized as a sign of individual freedom and the free exercise of individual disposition. Every adult is free to use his or her body, emotions and speech as he or she wishes, as long as he or she does not damage the property of others. The prohibition of seduction between adults is therefore considered a restriction on natural freedom itself. Such a prohibition is normally equated with a restriction on freedom of expression.

Thus in liberal democracies the individual as consumer and voter is exposed to various temptations, which are the combination of his needs and weaknesses, and which appeal to greed, vanity, envy, revenge, and the like. What might otherwise be described and condemned as moral vices are here essential to the functioning of a certain kind of economy and government. Numerous studies have described how television as a medium of communication attempts to shape the choices of viewers. Film generally attempts to seduce the viewer, even when no political or commercial message is intended. To seduce is to encourage someone to open up to the images, sounds, and words presented by the seducer, and to direct the seduced—consciously or unconsciously—to a goal originally conceived by him. The deliberate destruction of signs, that is, the attack on images and words that have the power to determine what counts as truth, has a long history that transcends the religious and secular divide.

In secular liberal society, morality is perceived as a private matter and it is believed that it should not be a matter of law. However, paradoxically, this 'private' area has strained the law to such an extent that new legislation has had to be adopted in which these private issues are the subject. Although morality (religiosity) is not allowed to impose appropriate norms of speech and behavior on the individual (as in Muslim morality), these legal developments redraw the boundaries of individual freedom. The subject's right to have relations with his/her own children is limited by the right of the social welfare institution to monitor and intervene in this relationship. New sensitivities are created regarding what is appropriate and therefore what is ugly, especially in the area of sexual relations. While conformity is much stricter in 'public' behavior, in Islamic law, uninvited entry into the domestic sphere and violation of 'private' areas are not permitted. Thus, the boundaries of freedom are expressed in different ways in relation to the areas that can be roughly defined as 'private' and 'public', and different types of discourse exist socially to distance themselves from the repulsive, whether transcendent or worldly.

Criticizing dubious (religious) beliefs is presented as a requirement of freedom of expression, an act carried out with the belief that truth is power. Even in post-Christian Western society, many people agree with Christianity's claim that truth makes a person free. There is freedom of thought in Islam, but expressing and spreading this thought is forbidden because it is an insult to religion and people's faith. Thinking and thinking are not interfered with as long as it remains within the person's private world, and although it is within the scope of freedom, revealing it will have consequences because it is public knowledge. In this respect, it is necessary to distinguish these two situations from each other.

Secular criticism also seeks to create spaces for new truth, and like them, it does so by destroying the spaces occupied by other signs. The secular critic wants to see and hear everything: nothing is taboo, everything is subject to critical participation. If speech and behavior are to be restricted, it is because they must conform to politeness (willingly?). Good manners replace piety; the private and the public are clearly separated. But the situation on the ground is more complex than the simple binary (presence or absence of choice) allows.

The famous literary critic Edward Said wrote in an article titled "Secular Criticism" that "[c]riticism... is always situated, skeptical, secular, reflectively open to its own failures" (1983, p. 26). Several questions arise here. The first of these is the function of the concept of the secular here. Is secular criticism or is it a necessity for criticism to be secular? If so, it is necessary to know on what grounds this necessity is based. It should be clarified whether it refers to an authority or to sensibility. Secondly, since criticism makes judgments, since it tries to convince - itself and others - it should be explained to what extent it tries to overcome skepticism. Finally, if secular criticism sees itself in a struggle against the powerful forces of oppression, if it finds itself open to all "failures", it can be said that secular criticism claims heroism. This situation is also contradictory to the function of criticism

This is the title of Michel Foucault's last, well-known article, which began as a lecture given at the Sorbonne on 27 May 1978. 44 In this article, *History of Criticism*, Foucault attempts to equate critique with the Kantian concept of Enlightenment and thus to present critique as a singular feature of the modern West: "[It seems that] between the sublime Kantian enterprise and the minor polemical-professional activities that bear the name of 'criticism,' there existed in the modern West (roughly from the fifteenth to the sixteenth centuries) a certain way of thinking, speaking, and acting alike, a certain relation to what exists, to what it knows, to what it does, and also a relation to society, to culture, to others, and all this may be called the 'critical attitude.'" (p. 103) It is not clear whether Foucault wants us to understand that the "critical attitude" is a feature of the modern West alone, or that the "critical attitude" specific to the modern West is quite different from that found elsewhere - that it is the first time humanity has thought "the transcendent" in a way that would allow it to create its own future. In any case, it is clear that for Foucault, enlightenment means adopting a critical attitude, and that engaging in critique, as the West has done for several centuries, is tantamount to living in the Enlightenment: living heroically, as Kant put it at the beginning of this enterprise.

The word criticism has its origin in the Greek verb *krino*, meaning "to separate," "to decide," "to judge," "to struggle," "to accuse." It seems to have been first used in the judicial sphere, where both the act of accusing and the giving of judgment were called *krino*, thus referring to the ability to discern, ask probing questions, and make judgments. In this secular arena, the semantic beginnings of what we today call "critique" were not aimed at conquering universal truth, but at resolving certain crises justly and correcting certain virtues within a particular way of life (Koselleck, 1988, p. 103). The critique could also take the form of "free and open speech [parrhesia]" in the political forum. Critical preaching, especially associated with the Cynic philosophers of the fourth century BCE, was directed at everyone and aimed to teach people how to evaluate their own personal way of life. Christianity drew on this tradition of free and open speech and in the process transformed the word *parrhesia* to suit its own purposes. Criticism and open appeals to Truth continued to be an important part of popular preaching throughout the Christian era (Foucault, 2001).

In the late Middle Ages, priests would preach in public places, condemning certain ways of life and defending the Truth. At an academic level, the idea of criticism was used in a number of university disciplines, but until the

theological debates of the Reformation it did not refer to the same concept, whether applied to classical texts, the Bible, or social life. Thus, the answer to the question "What is criticism?" would often be: the evaluation and interpretation of the truth of scripture (Asad et al., 2009, pp. 50-51).

While Kantism dominated philosophical discourse in the late eighteenth century, other forms used literary and rhetorical means to criticize social ostentation and political corruption. The disparagement of rhetoric in nineteenth-century theories of language further reinforced this tendency. With Kant, the criterion of criticism became free reason, and truth was thought to be free from political and ecclesiastical constraints and guaranteed by the progress of rational science. One of the functions of reason was to bring peace to the seemingly endless war of doctrines. For the Enlightenment philosophers before Kant, criticism was rooted in a secularized metaphysics (the idea of human reason) and directed against the claims of church and state. For Kant, criticism was a process of epistemological correction, of the strictures of established rational boundaries and the distinction between private faith and public reason. But his formulation of criticism as an inquiry into the preconditions of scientific truths detached it from politics as much as from faith. In Kant's political philosophy, it is not criticism but law that ends the chaos of metaphysics and keeps the corrosive effects of skepticism under control. And his concern is no longer with worldly life but with epistemology (Asad et al., 2009, p. 50).

But when the Romantics returned to the problems of aesthetics, the dominance of Kantian discourse in philosophy was challenged. The most important figure here is Hegel, who treated critique as inherent in history: transcendent reason and the phenomenal object (thought and reality) are not to be separated as Kant did. For Hegel, both are dialectical components of the real – contradictory parts of a developing self and a world in the process of becoming. In this way, the Hegelians abandoned the Kantian discipline of epistemology. From this move arose the famous Marxist dictum that critical theory – the activity of public criticism – is itself part of social reality.

Hegel explained the specific characteristics of the world we live in as being full of contradictions. Although one way to eliminate these contradictions was to present different and new philosophical interpretations, Marx took an anti-Hegelian stance, thinking that instead of changing the color of reality through interpretation, reality itself should be reviewed and transformed in a practical way. The reality in question was not moral, but rather economic-political, which was the determinant of everything for him. In a world where industrialization was accelerating, criticism was the mainspring of the movement of the organized working classes.

The concept of criticism ceased to be a tool of class politics in the twentieth century and was once again confined to epistemology. In the following period, criticism became a weapon against which ideological policies and intellectuals representing extremes were targeted and became the criterion of universal reason, a principle considered to be very important for the natural and human sciences. A scientific fact was defined as a fact that could be criticized and therefore falsified.

Because religious values are immune to rational criticism, because they are based on faith, they are neither neutral nor objective, and therefore cannot have the authority of scientific facts. To the extent that a "belief" is presented as a candidate for truth, it should be adopted provisionally, that is, not taken too seriously. Falsificationists such as Popper have reaffirmed a more direct connection between epistemology (what are the criteria for valid knowledge about the world) and politics (how can force be legitimately used to make or remake the social world). Since our scientific knowledge of the world is inevitably limited, they have argued, it is rational for the social world to be criticized and reformed only piecemeal (Asad et al., 2009, p. 51).

Theology has never been without criticism, and, especially since the beginning of the nineteenth century, theology has absorbed secular criticism. Over time, criticism became essential for the production of useful knowledge in universities, where modern philosophers such as Kant, Hegel, and Popper were also members. However, professional criticism had less to do with the right to freedom of expression than with the reproduction of intellectual disciplines and the culture of belief that came with them. The modern university emerged in the United States in the last quarter of the nineteenth century along with secular culture (Roberts & Turner, 2000). Accordingly, the marginalization or exclusion of official "religion" in the American university was accompanied by an emphasis on research, professionalization, and specialization, which led to the fragmentation of the traditional map of knowledge that had been expressed in theological language until then. In this case, the humanities eventually emerged from the traditions of moral philosophy and philology, giving knowledge a distinctive "religious" flavor while restoring its coherence. One result of this was that a less sectarian, less doctrinal idea of religion became part of liberal culture and therefore of the understanding of criticism. This new edition of liberal education had two essential elements: "The first... was to introduce students to beauty, especially as it manifests itself in 'poetry' in the broad sense. Thus a second element was introduced into the humanities: an emphasis on the continuities that connect the 'poetry' of one period to subsequent periods and ultimately to our own."

Thus, there developed a sharper sense of the moral essence of European civilization being transmitted to students in higher education through the study of great literature, and a belief that literary criticism was a disciplined tool

for this purpose. This is one aspect of criticism that has religious roots without being religious. But there is another. Over the last few centuries, modern states have encouraged and used the developing sciences to normalize and regulate social life, thereby legitimizing a certain kind of disciplinary criticism. Thus, while freedom of criticism is represented as both a right and a duty of the modern individual, the capacity to produce truth remains subject to disciplinary criteria, and the material conditions of existence (laboratories, buildings, research funds, publishing houses, personal computers, etc.) are provided and monitored by corporate and state power to ensure that citizens can be useful.

In Western history, people have had very different understandings of this issue, and these understandings cannot be reduced to a simple distinction between secular criticism (freedom and reason) and religious criticism (intolerance and reactionism). The practice of secular criticism is now a sign of the modern, modern subject's relentless search for truth and freedom. The practice of secular criticism is now a sign of the modern, modern subject's relentless search for truth and freedom, its political activism. It has become almost a duty, closely linked to the right to free expression and communication. But every critical discourse has its institutional conditions that define what it is, what it recognizes, what it aims for, what it destroys and why. Neither philosophical nor literary criticism can successfully claim to be the privileged domain of reason. It is important whether the criticism in question is made in the form of parody and satire, confession of sins, political autocriticism, professional criticism or analyzed speech. In some areas of our modern life, there is an insistent demand for reasons to be given for almost everything. The relationship to knowledge, to action, and to other people that emerges when this demand is taken as the basis of all understanding is perhaps what Foucault had in mind when he spoke of critique. The "critical attitude" is the essence of secular heroism.

There can be no acceptable taboos for the secular critic. When boundaries are criticized, taboos disappear and freedom expands. But this criticism reinforces the ideological status of European Muslims as not yet fully human because they are not yet morally autonomous and politically disciplined. For not only does it liberate ideas from taboos, it also reinforces the existing distinction between those who are paradigmatically human and those who are candidates for inclusion in true humanity, who do not yet have bodies, feelings, and thoughts.

Charles Taylor makes important religious claims in *Sources of the Self*, for example, in the closing pages, proposing that "the potential of a certain theistic perspective is incomparably greater than that of secular humanism" as the basis for modern commitment. The book begins by identifying two basic ways of understanding or explaining the phenomenon of secularization. The first of these (which Taylor calls Secularity 1 or S1 for short throughout the book) emphasizes the division of society into two distinct spheres, the public and the private. In secular societies, religious belief is pushed out of public institutions, that is, privatized. In contrast to pre-modern cultures permeated by religion, secular societies offer modern individuals a new reality: now "you can fully participate in politics without ever encountering God." (Taylor, 2007, p. 1) "How did we go from a situation in Christendom where people lived in a purely theistic interpretation to a situation where we oscillate between two stances, where everyone's interpretation emerges in this way, and where, moreover, disbelief has become the main default option for many?" (Taylor, 2007, p. 14) What makes this development all the more surprising for Taylor is that it is specific to our era and the Latin-post-Christian context. How did this development come about? Taylor's answer to this question follows many well-established theories of secularization and points to the role of disillusionment as an important causal factor in the shift to secularism. In contrast to pre-modern cultures permeated by religion, secular societies offer modern individuals a new reality: now "you can fully participate in politics without ever encountering God." (Taylor, 2007, p. 1) "How did we go from a situation in Christendom where people lived in a purely theistic interpretation to a situation where we oscillate between two stances, where everyone's interpretation emerges in this way, and where, furthermore, nonbelief has become the main default option for many?" (Taylor, 2007, p. 14) What makes this development all the more surprising for Taylor is that it is specific to our era and the Latin post-Christian context. How did this development come about? Taylor's answer to this question follows many well-established theories of secularization and points to the role of disillusionment as an important causal factor in the shift to secularity. However, Taylor's study of disillusionment departs from these theories in a unique and important way. Taylor's approach is one that attempts to deconstruct the explanatory power of "extraction theories," which he defines as "stories of modernity in general and secularization in particular," which are explained by people losing, shedding, or escaping some of their previously limiting horizons, illusions, or epistemic limitations (Taylor, 2007, p. 22).

2. CONCLUSION

Theology and religion, which are thought and perceived to be in opposition to secularism and philosophy, have been constantly criticized by these two disciplines. This tradition of criticism has also increased its prevalence in universities and academic circles, and as a result, has led to the weakening, exclusion and discrediting of official religion. On the other hand, the fact that the doctrinal theses of Christianity and the Holy Bible in particular have not been able to hold their own against this tradition of criticism, which derives its power largely from scientific research methods, has also been effective in its defeat in the face of these criticisms. On the other hand, it is difficult

to understand why it is unacceptable for secularism to be subject to religious criticism, despite religion being subject to criticism by different disciplines. Similarly, it is also impossible to understand the absence of religious criticism as a way of analyzing these works, even though literary works on religious subjects have been and continue to be written. Therefore, religious criticism should be investigated as a possibility in order to try to understand the reflection of religion, which is a very human and social phenomenon, in literary works, apart from being a necessity of both situations and a matter of individual preference. The intricate relationship between religion, secularism, and philosophy has long been a subject of intense discourse, with each discipline often positioning itself in opposition to the other. While theology and religious thought have historically faced sharp criticism from secular philosophies and scientific methodologies, this dynamic has not only persisted but intensified in academic and intellectual circles. The rigorous analytical tools provided by scientific inquiry and philosophical critique have progressively challenged the foundational claims of religious doctrines, leading to the marginalization and even the discrediting of organized religion within modern academic frameworks. Particularly, the Christian doctrine, including the teachings of the Holy Bible, has found itself increasingly unable to defend its core assertions against the growing tide of evidence-based scrutiny.

However, the question arises as to why secularism itself seems to remain largely immune from similar critical engagement from religious perspectives. If religion, with its deeply embedded cultural and historical roots, can be subjected to rigorous criticism across various disciplines, it appears paradoxical that secular ideologies or philosophies, which also carry their own set of assumptions and interpretations of human existence, are seldom subjected to the same level of scrutiny. The absence of a comparable religious critique of secular ideologies within intellectual discourse is a gap that warrants further exploration. Furthermore, the continuous production of literary works addressing religious themes reflects a societal and intellectual engagement with religion, yet these works often fail to be analyzed through the lens of religious criticism. Literary criticism of religious themes not only offers an opportunity to scrutinize how religious ideas are represented and manipulated in artistic forms, but it also serves as a crucial point of intersection between religion and literature. Given the prominence of religion as a pervasive cultural force throughout human history, its representation in literature should not be overlooked. Literary criticism, therefore, should not be confined merely to an analysis of literary aesthetics or character development; it must also encompass a deeper inquiry into how religious ideas are woven into the fabric of societal narratives and human experiences. Thus, the exploration of religious criticism in literary studies is both a theoretical necessity and an intellectual obligation. It provides a means of understanding how religion, as a dynamic social and human phenomenon, is not merely reflected but actively shaped by the contexts in which it appears. Such a critical examination would contribute to the broader discourse on religion, secularism, and philosophy, challenging traditional boundaries and fostering a more nuanced understanding of their interrelations in the contemporary world.

REFERENCES

- Asad, T., Brown, W., Butler, J., & Mahmood, S. (2009). *Is critique secular?: Blasphemy, injury, and free speech*. University of California Press.
- Benedict, X. V. I. (t.y.). (2006, September 12). *Faith, Reason and the University: Memories and Reflections*.
- Foucault, M. (2001). *Fearless Speech*. Semiotext(e).
- Foucault, M. (1996). What is critique?. In J Schmidt (Ed.) *What is Enlightenment?: eighteenth-century answers and twentieth-century questions* (pp. 382-398). University of California Press.
- Fukuyama, F. (2006). *The end of history and the last man*. Simon and Schuster.
- Gauchet, M. (1997). *The disenchantment of the world: A political history of religion*. Princeton University Press.
- Koselleck, R. (1988). *Crisis: Enlightenment and the Pathogenesis of Modern Society* (Çev. T. McCarthy). Cambridge, MA: MIT Press.
- Marx, K. (1978). Contribution to the critique of Hegel's philosophy of right: Introduction. *The Marx-Engels Reader*.
- Roberts, J. H., & Turner, J. (2000). *The sacred and the secular university*. Princeton University Press.
- Said, E. (1983). *The World, the Text, and the Critic*. Harvard University Press.
- Taylor C. (1989) *Sources of the Self: The making of the modern identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. Cambridge university press.
- Zabala, S. (2005). Introduction: A religion without theists or atheists. In S. Zabala (Ed.), *The Future of Religion* (pp. 1-28). Columbia University Press.

ÇALIŞMANIN ETİK İZNİ

Yapılan bu çalışmada “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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1.yazarın araştırmaya katkı oranı %100'dür.

Yazar 1: Araştırmanın tümünden sorumludur.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.