



46(1):2022



CUJOSS

**Faculty of Letters
Journal of Social Sciences**

Published By

Sivas Cumhuriyet University

<http://cujos.cumhuriyet.edu.tr>

E-ISSN: 1305-5143

Cumhuriyet University Journal of Social Sciences–CUJOSS
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi

e–ISSN: 1305-5143

Volume / Cilt 46 | Issue / Sayı 1
Pages / Sayfa: 1-175

June/Haziran 2022

<http://dergipark.gov.tr/cije>

Cumhuriyet University Journal of Social Sciences–CUJOSS
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi

Publisher/Yayıncı

Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Letters
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi
Prof. Dr. Mehtap ERDOĞAN TAŞ

II

Editor-in-Chief

Asst. Prof. Dr. Ferdi SELİM
Asst. Prof. Dr. Ebru BİLGET FATAHA

Assistant Editors

Res. Asst. Okan Güven

Publishing Editor

Prof. Dr. Hakan YEKBAŞ

English Language Editor

Res. Asst. Doğan Can AKTAN

Turkish Language Editor

Res.Asst. Rumeysa Nur ERTAŞ

Technical Check and Layout Assistants

Res. Asst. Oğuz ŞENTÜRK
Gülseren KOYUN ESEN
Yusuf İslam YILMAZ
Yusuf KESGİN
Mürsel BİLİK

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Ferdi SELİM
Dr. Öğr. Üyesi Ebru BİLGET FATAHA

Editör Yardımcıları

Arş. Gör. Okan Güven

Yayın Editörü

Prof. Dr. Hakan YEKBAŞ

İngilizce Dil Editörü

Arş. Gör. Doğan Can AKTAN

Türkçe Dil Editörü

Arş. Gör. Rumeysa Nur ERTAŞ

Teknik Kontrol ve Mizanpaj Sorumluları

Arş. Gör. Oğuz ŞENTÜRK
Gülseren KOYUN ESEN
Yusuf İslam YILMAZ
Yusuf KESGİN
Mürsel BİLİK

Publication Board/ Yayın Kurulu

- Prof. Dr. Cemal YALÇIN (Sivas Cumhuriyet University)
Prof. Dr. Erdal ESER (Sivas Cumhuriyet University)
Prof. Dr. Fadime SUATA ALPASLAN (İstanbul University)
Prof. Dr. Fatma Gül CİRHİNLİOĞLU (Near East University / KKTC)
Prof. Dr. Hasan BABACAN (Mehmet Akif Ersoy University)
Prof. Dr. Hasan KAPLAN (İbn Haldun University)
Prof. Dr. İrfan MORİNA (Universitet i Prishtines / Kosova)
Prof. Dr. İzzet DUYAR (İstanbul University)
Prof. Dr. Jemaladdine BENHAYOUN (Abdulmalek Essadi University / Fas)
Prof. Dr. Ömür Dilek ERDAL (Hacettepe University)
Prof. Dr. Pınar GÖZLÜK KIRMIZIOĞLU (Sivas Cumhuriyet University)
Prof. Dr. Recep TOPARLI (Sivas Cumhuriyet University)
Prof. Dr. Saim SAVAŞ (Uşak University)
Prof. Dr. Steven L. KUHN (Arizona University / ABD)
Prof. Dr. Vladan VIRIJEVIC (Kosovska Mitrovica University / Sırbistan)
Prof. Dr. Yücel ŞENYURT (Gazi University)
Prof. Dr. Emel ÖZKAYA (Sivas Cumhuriyet University)
Assoc. Prof. Dr. Ahmet Cem ERKMAN (Ahi Evran University)
Assoc. Prof. Dr. İsmail BAYKARA (Yüzüncü Yıl University)
Assoc. Prof. Dr. Veda BİLİCAN GÖKKAYA (Sivas Cumhuriyet University)
Assoc. Prof. Dr. Mehmet KUTLU (Pamukkale University)
Assoc. Prof. Dr. Sevinç QASIMOVA (Bakü State University / Azerbaycan)
Assoc. Prof. Dr. Zubaida SHAKDAM (El-Farabi Kazakh National University / Kazakistan)
Assist. Prof. Canan ÇAKIRLAR (Universitat Groningen / Hollanda)
Assist. Prof. Tamara JOVOVIC (Mediterranean University / Karadağ)
Assist. Prof. Dr. Berkay DİNÇER (Ardahan University)
Assist. Prof. Dr. Ümit ÇAYIR (Sivas Cumhuriyet University)
Dr. Ludovic SLIMAK (CNRS / Fransa)
Dr. Susan Marie MENTZER (Universitat Tübingen / Almanya)

Indexing/Índeksler

Bielefeld Academic Search Engine (BASE)

EBSCOhost

ÍdealOnline

ÍSAM

SOBÍAD

Alan Editörleri / Branch Editors (46-1)

Prof. Dr. Ayşen AÇIKKOL YILDIRIM (Anthropology – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas / Türkiye)

Prof. Dr. Zafer CİRHİNLİOĞLU (Sociology – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas / Türkiye)

Prof. Dr. Mehtap ERDOĞAN TAŞ (Turkish Literature and Language – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas / Türkiye)

Assoc. Prof. Dr. Erdoğan ASLAN (Archeology – Selçuk University, Konya / Türkiye)

Assoc. Prof. Dr. Onur BALCI (Contemporary Turkish Literature and Dialects – Sivas Cumhuriyet University, Sivas / Türkiye)

Assoc. Prof. Dr. M. Burak Gönültaş (Social Work – Sivas Cumhuriyet University, Sivas / Türkiye)

Assoc. Prof. Dr. Bülent İŞLER (Ankara – Ankara Hacı Bayram Veli University, Ankara / Türkiye)

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Ali KARAMAN (Histoire – Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Burdur / Türkiye)

Assoc. Prof. Dr. Ahmet MAZLUM (Sociology – Sivas Cumhuriyet University, Sivas / Türkiye)

Assoc. Prof. Dr. Filiz SAYAR (Psychology – Süleyman Demirel University, Isparta / Türkiye)

Assist. Prof. Dr. Uğur BAŞARAN (Turkish Folklor – Sivas Cumhuriyet University, Sivas / Türkiye)

Assist. Prof. Dr. Pelin DOĞAN (English Literature and Language – Munzur University, Tunceli / Türkiye)

Assist. Prof. Dr. Hatice GENÇ (German Literature and Language – Akdeniz University, Antalya / Türkiye)

Assist. Prof. Dr. Süleyman Ertan TAĞMAN (Philosophy – Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur / Türkiye)

Board of Refree (Current Issue) / Hakem Kurulu (46-1)

- Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ (Atatürk University / Erzurum - Türkiye)
- Prof. Dr. Mehmet KARAYAMAN (Bandırma Onyedi Eylül University / Balıkesir – Türkiye)
- Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ (Tokat / Tokat Gaziosmanpaşa University / Tokat - Türkiye)
- Prof. Dr. Tarık TUNCAY (Ankara / Hacettepe University / Ankara - Türkiye)
- Assoc. Prof. Dr. Onur BALCI (Sivas Cumhuriyet University / Sivas - Türkiye)
- Assoc. Prof. Dr. Sedat BAY (Sivas Cumhuriyet University / Sivas Türkiye)
- Assoc. Prof. Dr. Ahmet Turan DOĞAN (Harran University / Urfa - Türkiye)
- Assoc. Prof. Dr. Alpaslan GÖZLER (Erciyes University / Kayseri - Türkiye)
- Assoc. Prof. Dr. Ahmet İLHAN (Bayburt University / Bayburt - Türkiye)
- Assoc. Prof. Dr. Nazife KARADAĞ (Adıyaman University / Adıyaman - Türkiye)
- Assoc. Prof. Dr. Nuri KARAKAŞ (Ege University / İzmir - Türkiye)
- Assoc. Prof. Dr. Gökçe KILIÇOĞLU (Gazi University / Ankara - Türkiye)
- Assoc. Prof. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ (Nevşehir Hacı Bektaş University / Ankara - Türkiye)
- Assoc. Prof. Dr. Nurten KİRİŞ YILMAZ (Süleyman Demirel University / Isparta - Türkiye)
- Assoc. Prof. Dr. Ridvan KÜÇÜKALİ (Atatürk University / Erzurum - Türkiye)
- Assoc. Prof. Dr. Barış MUTLU (Van Yüzüncü Yıl University / Van - Türkiye)
- Assoc. Prof. Dr. Figen PASLI (Kocaeli University / Kocaeli - Türkiye)
- Assoc. Prof. Dr. Mehmet SOĞUKÖMEROĞULLARI (Gaziantep University / Gaziantep - Türkiye)
- Assoc. Prof. Dr. Emel TÜZEL İŞERİ (Tokat Gaziosmanpaşa University / Tokat – Türkiye)
- Assoc. Prof. Dr. Eray YAĞANAK (Akdeniz University / Antalya - Türkiye)
- Assoc. Prof. Dr. Sadık YÖNDEM (Bolu Abant İzzet Baysal University / Bolu - Türkiye)
- Assist. Prof. Dr. Mehmet BAŞCILLAR (Malatya Turgut Özal University / Malatya - Türkiye)
- Assist. Prof. Dr. Erol BULUT (Ordu University / Ordu - Türkiye)
- Assist. Prof. Dr. Abdulkadir BAYRAM (Kayseri University / Kayseri - Türkiye)
- Assist. Prof. Dr. Mustafa Sefa ÇAKIR (Sivas Cumhuriyet University / Sivas - Türkiye)
- Assist. Prof. Dr. Necati ÇAVDAR (Tokat Gaziosmanpaşa University / Tokat - Türkiye)
- Assist. Prof. Dr. Öznur GÖÇMEN (Recep Tayyip Erdoğan University / Rize - Türkiye)
- Assist. Prof. Dr. Mehmet KOCA (Ordu University / Ordu - Türkiye)
- Assist. Prof. Dr. Neşe OKTAY (Artvin Çoruh University / Artvin - Türkiye)
- Assist. Prof. Dr. Yusuf ÖZGÜL (Sivas Cumhuriyet University / Sivas - Türkiye)
- Dr. Ozan KAYAR (Çankırı Karatekin University / Çankırı - Türkiye)

Contents / İçindekiler

Editorial

VIII

Editörden

IX

Return to Western Diplomacy with Vienna
Viyana Yoluyla Batı Diplomasisi

Mahmut Akpınar

1-17

Alain Badiou: Pursuit of the Truth in Twilight
Alain Badiou: Alacakaranlıkta Hakikati Aramak

Muammer Aktay

19-31

Determination of Teachers 'And Students' Views on Cooperative Teaching Techniques Applied in 7th Grade
Turkish Lesson

7. Sınıf Türkçe Dersinde Uygulanan İşbirliğine Dayalı Öğrenme Tekniklerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci
Görüşlerinin Belirlenmesi

Aysel Arslan, Ali Osman Engin

33-50

Evaluation of Students Thought on the Institution They Receive and Education Quality: An Example of
Vocational School

Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Kuruma Yönelik Düşüncelerinin ve Eğitim Kalitesinin Değerlendirilmesi: Bir Meslek
Yüksekokulu Örneği

Berna Baysal Bakay, Gülay Yıldırım

51-62

A Modern Mining Settlement in Early Republican Turkey: Cürek
Erken Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde Modern Bir Maden Yerleşkesi: Cürek

Ayşegül Baykan, Göksel Kaya

63-74

The Mediator Roles of Ways of Coping in the Relationship Between Perceived Stress and Emotional Eating
Behaviour

Algılanan Stres ve Duygusal Yeme Davranışı Arasındaki İlişkide Stresle Baş Etme Tarzlarının Aracı Rolü

Feride Özlem Elagöz, Gaye Zeynep Çenesiz

75-83

A Child-Focused Understanding for the Protection and Safety of Children and Prevention of Sexual Abuse:
Child-Centered Environments
Çocuğun Korunması, Güvenliği ve Cinsel İstismarın Önlenmesinde Çocuk Odaklı Bir Anlayışın Gerekliliği: Çocuk
Odaklı Ortamlar
Burak Miraç Gönültaş
85-93

A Review on Teaching Methods and Methodology in Turkish Music Instruments
Türk Müziği Çalgılarında Öğretim Metot ve Metodoloji Üzerine Bir İnceleme
Zekeriya Kaptan
95-101

The Use of Rewards and Punishments in Education: The Effect of the Book 'Beni Ödülle Cezalandırma' on
Teachers' Views
Eğitimde Ödül ve Ceza Kullanımı: 'Beni Ödülle Cezalandırma' Kitabının Öğretmen Görüşlerine Etkisi
Osman Keleş, Hilal Kahraman
103-117

Evaluation of Pre-Service Teachers' Readiness for Online Learning
Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluklarının Değerlendirilmesi
Onur Köksal, Dönay Nisa Kara
119-122

An Undetermined Poem of Muhammed Vahyî Efendi: Silsile-Nâme of Sünbüliyye
Muhammed Vahyî Efendi'nin Tespit Edilmemiş Bir Manzûmesi: Sünbüliyye Silsile-Nâmesi
Hatice Tüfekci
123-138

Investigating of Effect of Covid-19 Pandemic on the Tourism Sector in the World and in the Turkey: Years 2019-
2020
Dünya'da ve Türkiye'de Covid-19 Salgınının Turizm Sektörü Üzerine Etkisinin Araştırılması: 2019-2020 Yılları
Mevsim Yaba, Meral Yılmaz
139-148

Bibliometric Analysis of Studies on Digital Citizenship in Education
Eğitimde Dijital Vatandaşlık ile İlgili Araştırmalara Yönelik Bibliyometrik Bir Analiz
Erkan Yeşiltaş, Aslıhan Gez Çinpolat
149-158

Armenian Words Living in Sivas Region
Sivas Yöresi Ağzında Yaşayan Ermenice Kelimeler
Kadir Yılmaz
159-165

The Unknown Works of 'New Ottoman' Mehmet Ayetullah Bey: The Translation of Histoire Naturelle and
Kiyafetname
'Yeni Osmanlı' Mehmet Ayetullah Bey'in Bilinmeyen İki Eseri: Tarih-i Tabii Tercümesi ve Kiyafetname
Süheyla Yüksel
167-175

Editorial

In 1982, a little while before the 60th anniversary of the foundation of the Republic was entered, another important step was taken by our University, which was named after him in order to keep the most concrete memory of the establishment alive. That year was declared by the University as *The Youth Year* as part of the celebration of the 60th Anniversary of the Republic. The aforementioned step was the publication of two journals under the privilege and concession of the Faculty of Science and Social Sciences (In 1982, the Faculty of Arts and Sciences was divided into two, with more than 30 departments in 2010, as one of the largest units with a similar name in Turkey), one of the most rooted formations of this institution, which was finally established in 1974 together with the Faculty of Medicine, as a publishing activity within the scope of *The Youth Year*. The first of these journals was the journal that continues today as *Cumhuriyet Science Journal* after the separation in 2010. The sister and contemporary journal of the combined faculty came to life as *Cumhuriyet University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences* at that time. The first change came in 2010 and the word "Science" in the head section was removed. In 2018, the next period of change, other than the integration of our University with the name of Sultan-City Sivas, CUJOSS became the branding value gained by the new university management who came to power with the abbreviation of the English name of our magazine.

Our journal, which started to be indexed by large and well-known databases such as EBSCO in the early 2010s, issues important operating instructions, especially within the scope of its accreditation activities, and continues its publication life at full speed with its new face in cooperation with Sivas Cumhuriyet University Electronic Journal Office. Our journal, which is published twice a year and has left behind exactly 40 years in its publication life, is once again presented to the scientific community with the first issue of its 46th volume. In this transitional issue, which includes 15 articles, each of which has been passed through the ithenticate plagiarism program, there are authors from both our University and different institutions and organizations. With this aspect, it will be our greatest wish that the service we provide will be beneficial to the scientific world. Each of these articles is meticulously examined by our editorial team and evaluated by referees who are experts in their field, and they are articles that will contribute to their own field. We would like to express our deepest gratitude to all employees, authors, referees, and everyone who contributed to this issue of our journal for their efforts.

Sivas Cumhuriyet University Faculty of Letters Journal of Social Sciences continues its publication life with its new staff. Hope to meet you in the new issues of our magazine...

Dr. Ferdi Selim – Dr. Ebru Bilget Fataha
Editor-in-Chiefs
June, 2022

Editör'den

XI

1982 yılında Cumhuriyet'in kuruluşunun 60. yılına girilmesine çok az bir vakit kala, yine kuruluşun en somut hatırasını yaşatmak adına onun ismini almış olan Üniversitemiz tarafından aynı yolda önemli bir adım daha atılmıştı. O yıl, Üniversite tarafından Cumhuriyet'in 60. Yılı'nın kutlanması kapsamında *Gençlik Yılı* olarak ilan edilmişti. Söz konusu adım, gençlik yılı kapsamında bir yayın faaliyeti olarak, 1974 yılında artık nihai bir biçimde kurulan bu müessesenin Tıp Fakültesi ile birlikte en köklü oluşumlarından birisi olan Fen ve Sosyal Bilimler Fakültesi'nin (1982 yılında Fen-Edebiyat Fakültesi, 2010 yılında ise 30'u aşkın bölümlü Türkiye'nin benzer ismi taşıyan en büyük birimlerinden birisi olarak ikiye ayrılmış) imtiyaz sahipliğinde iki derginin çıkarılması olmuştu. Bu dergilerden ilki, 2010 yılında yaşanan ayırmadan sonra bugün adı *Cumhuriyet Science Journal* olarak devam eden dergi olmuştu. Birleşik fakültenin kardeş ve yaşıt olan dergisi, o tarihte *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* adı ile hayat buldu. 2010 yılında ilk değişiklik geldi ve baş kısımdaki Fen ibaresi kaldırıldı. Sonraki değişim dönemi olan 2018 yılında ise Üniversitemizin Sultan-Şehrin adı ile bütünleşmesinden başka başa gelen yeni yönetimin, dergimizin İngilizce isminin kısaltılması ile kazandığı markalaşma değeri, CUJOSS oldu.

2010'lu yılların başlarında EBSCO gibi geniş ve alanında kabul gören veri tabanlarınca dizinlenmeye başlayan dergimiz, özellikle akredite faaliyetleri kapsamında da önemli işleyiş talimatnameleri çıkarmakta ve Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Elektronik Dergi Ofisi ile iş birliğinde yeni yüzüyle yayın hayatına kaldığı yerden tüm hızı ile devam etmektedir. Yılda iki kez yayınlanan ve yayın hayatında tam 40 yılı geride bırakmış olan dergimiz, bugün 46. cildinin ilk sayısı ile bilim aleminin istifadesine bir kez daha sunulmuştur. Her biri ithenticate intihal programından geçirilmiş olan 15 makalenin yer aldığı bu geçiş sayımızda hem Üniversitemiz hem de farklı kurum ve kuruluş mensubu yazarlar bulunmaktadır. Bu yönü ile sağladığımız hizmetin bilim dünyasına faydalı olması en büyük temennimiz olacaktır. Bu makalelerin her biri editör ekibimiz tarafından titizlikle incelenerek alanının uzmanı olan hakemler tarafından değerlendirilmiş kendi alanına katkı sağlayacak nitelikte makalelerdir. Bu sayının hazırlanma sürecinde emeği geçen bütün çalışanlara, yazarlarımıza, hakemlerimize ve dergimizin bu sayısına katkıda bulunan herkese verdikleri emekten ötürü en derin şükranlarımızı sunarız.

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi yeni kadrosuyla yayın hayatına devam etmektedir. Dergimizin yeni sayılarında buluşmak dileğiyle...

Dr. Ferdi Selim – Dr. Ebru Bilget Fataha
Editörler
Haziran, 2022



Return to Western Diplomacy With Vienna

Mahmut Akpınar^{1,a,*}

¹Department of Journalism, Faculty of Communication, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 27/04/2022

Accepted: 01/06/2022

ABSTRACT

The beginning of Ottoman-Austrian relations dates to the first quarter of the 16th century. In this period, the Ottoman Empire, which assumed military superiority, conducted unilateral diplomacy both with Austria and Europe. The Ottoman Empire losing its military power gradually in the 18th century, established diplomatic relations with missions to France after the Treaty of Pasarowitz in 1718. The Ottoman Empire forced Austria into a lengthy period of peace with the Treaty of Belgrade in 1739 signed after the wars it had won in the 1730s and with some subsequent agreements. This was also in favor of Austria because of the War of Succession waged. The Treaty of Sistova, signed with Austria in 1791, had special importance as it started a permanent peace process. While following the political turmoil caused by the Ottoman Coalition Wars in Europe, which formed diplomatic representations with great hopes in four major countries, London, Paris, Berlin, and Vienna, the empire was shaken by the French invasion of Egypt in 1798. The distrust created by the Greeks relying upon diplomatic relations, and the rebellion in Morea provided a kind of excuse for Mahmud II to suspend, revise and restructure embassy activities. With the Treaty of Edirne in 1829 and the London Protocol in 1830, the Ottomans wanted to return to western diplomacy, leaving behind the nightmare years. With the suggestions of Metternich, the Ottomans preferred Vienna, which was considered the center of eastern politics, for permanent embassy activities. The contribution and influence of Metternich's policy of maintaining the status quo in Europe were great on this preference.

Keywords: Austria, Diplomacy, The Treaty of Sistova, Metternich, Embassy of Vienna

Viyana Yoluyla Batı Diplomasisi

Süreç

Geliş: 27/04/2022

Kabul: 01/06/2022

ÖZ

Osmanlı-Avusturya ilişkilerinin başlangıcı, XVI. yüzyılın ilk çeyreğine kadar uzanmaktadır. Bu dönemde askeri üstünlüğünü kabul ettiren Osmanlı Devleti, hem Avusturya hem de Avrupa ile diplomatik ilişkilerinde tek taraflı diplomasi usulüne göre hareket etmiştir. XVIII. yüzyılda askeri bakımdan giderek zayıflayan Osmanlı Devleti, 1718 Pasarofça Antlaşmasından bir müddet sonra Fransa'ya gönderdiği elçilik heyeti vasıtasıyla diplomatik ilişki kurdu. Osmanlı, 1730'lu yıllarda kazandığı savaşların ardından imzalanan 1739 Belgrad Antlaşması ve sonrasındaki anlaşmalarla Avusturya'ya uzun sayılabilecek bir barış dönemine zorladı. Avusturya ile 1791'de imzalanan Zıstovi Antlaşması kalıcı barış sürecini başlatması dolayısıyla ayrı bir öneme sahip olmuştur. Londra, Paris, Berlin ve Viyana olmak üzere dört büyük ülkede büyük umutlarla, diplomatik temsilcilik oluşturan Osmanlı Devleti, Koalisyon Savaşları'nın Avrupa'da yol açtığı siyasi karışıklıkları dışarıdan takip ederken, 1798'de Fransızların Mısır'ı işgaliyle sarsıldı. Diplomatik ilişkilerde bel bağlanan Rumların yarattığı güvensizlik ve 1821'de Mora'daki isyan, II. Mahmud'a elçilik faaliyetlerini askıya alıp, gözden geçirerek ve yeniden yapılandırılması için bir nevi bahane oldu. Osmanlı, 1829 Edirne Antlaşması ve 1830 Londra Protokolü ile kâbus dolu yılları geride bırakarak Batı diplomasisine dönmeyi istiyordu. Osmanlı, Metternich'in de telkinleriyle, düzenli elçilik faaliyetleri için Doğu siyasetinin merkezi kabul edilen Viyana'yı tercih etti. Bu tercihte, Metternich'in Avrupa'da statükoyu koruma siyasetinin katkısı ve etkisi büyüktü.

Anahtar Kelimeler: Avusturya, Diplomasi, Zıstovi Antlaşması, Metternich, Viyana Elçiliği

Copyright



This work is licensed under
Creative Commons Attribution 4.0
International License

^a makpınar25@hotmail.com

^b <https://orcid.org/000-0001-7269-0360>

How to Cite: Akpınar M, (2022) Return to Western Diplomacy With Vienna, CUJOSS, 46(1): 1-17

Giriş

Mohaç Muharebesi ile Macaristan'ın Osmanlı'ya katılmasının ardından Avusturya ile fiilen ilişkiler başladı. 1529'da Viyana'nın kuşatılması ve ardından Alman seferleri ile birlikte Osmanlı Avrupa'yı iyice baskılayarak 1533'te imzalanan İstanbul Antlaşması ile Macaristan'daki Osmanlı hakimiyeti güçlü Habsburglar tarafından da kabul edildi. XVI. yüzyıl boyunca taraflar arasında bazı anlaşmalar imzalanarak sulh süreci devam ettirildi. Bu dönemde Osmanlı Devleti Avrupa'ya karşı kurduğu askeri üstünlüğün getirişiyle ilişkilerde tek taraflı diplomasi usulünü egemen kılmıştı. Diplomatik ilişkilerde görevlendirilen düşük rütbeli çavuşlar, Osmanlı'nın kendini Avrupa karşısında üstün görmesinin bir işaretiydi. Sulhun bir müddet devamını sağlayan anlaşmalar, 1592'de artan sorunlar ve şikayetlerin savaşa dönüşünü engelleyemedi. Taraflar arasındaki savaş 1606'da imzalanan Zivatoruk Antlaşması ile son bulurken, diplomatik açıdan ilişkilerde yeni bir aşamaya gelindi. Zira bu antlaşmaya göre Osmanlı hükümdarı, Avusturya hükümdarının denkliliğini kabul ederek geri adım atmış ve prestij kaybetmişti. Bir başka deyişle, Osmanlı Devleti diplomatik üstünlüğünü yitirdi ve bir denge hali oluştu. İç problemlerin yanı sıra İran ile yaşadığı sorunlar nedeniyle XVII. yüzyılın ikinci yarısına değin Osmanlı'nın Avusturya ile ilişkilerin sakin seyrettiği söylenebilir. 1660'lı yıllarda taraflar arasında Orta Avrupa'daki siyasi vaziyete pek de tesiri olmayan savaşlar yaşandı. 1664'te imzalanan Vasvar Antlaşması tarafların ihtiyacı olan yeni bir sulh dönemini başlattı. Osmanlı Devleti 1683'te başlattığı II. Viyana Kuşatması ile Avrupa karşısında siyasi ve askeri üstünlüğünü yeniden tesis etmek istedi. Ancak uzayan savaş Avrupa'da birlikte hareket düşüncesini ziyadesiyle kuvvetlendirdi. Kaybedilen savaşlarla birlikte oturuş Karlofça masasında Osmanlı Devleti, öteden beri sürdürdüğü tek taraflı diplomasi usulünü geride bırakmak zorunda kaldı. Zira Avrupa, iyiden iyie diplomaside yeni kuralları belirleyen hâkim güç konumuna gelmeye başladı. Osmanlı Devleti hem Avusturya hem de diğer büyük devletlerle kuracağı ilişkileri gözden geçirmek ve yeniden yapılandırmak zorundaydı. Ancak Avusturya ile olan ilişkilerde olduğu gibi, Osmanlı Devleti'nin, diplomaside oluşan yeni usulü, hakikat olarak kabullenip uygulaması zaman alacaktı.

XVIII. Yüzyılda Osmanlı-Avusturya İlişkileri

1699 Karlofça Antlaşmasının ardından Osmanlı Devleti'nin batıyla ilişkileri yeni bir evreye girdi. Osmanlı Devleti daha ziyade kendini koruma pozisyonu aldı. Diplomasi, ilişkilerde biraz olsun yer tutmaya başladı. Elçiler reisülküttaplığa aday kişiler arasından seçilmeye başlandı (Yeşil, 2011: 53). Avusturya ile olan ilişkilerin üçüncü evresiydi. Karlofça ile Venedik'e bırakılan Mora Yarımadası'nın 1716'da geri alınması Avusturya'da rahatsızlığa neden oldu. Avusturya, Venedik ile anlaşarak Osmanlı'yı savaşa zorladı. Osmanlı Petervaradin Savaşı'nda başarısız oldu. Avusturya Orta Avrupa'ya açılan kapı konumundaki Belgrad ile Banat ve Küçük Eflak bölgelerini ele geçirdi (Savaş, 2007: 31). İngilizlerle Felemenklerin devreye girmesiyle 1718'de Pasarofça sulhu yapıldı. 25 yıllık

sulh dönemiyle Osmanlı savunma tedbirlerine daha fazla öncelik vermeye başladı. Karlofça ile diplomasinin önemini bir nebze olsa da gören Osmanlı Hükümeti, 1720 yılı sonlarında Fransa'ya Pasarofça'daki deneyimiyle Yirmisekiz Mehmed Çelebi'nin elçiliğinde bir heyet göndererek güncel sorunların çözümü dışında, Avrupa ile ilişkilerin gelişimine yönelik çareler aramaya başladı. Bu elçilik heyetinden Uygurluk ve eğitim araçlarına yönelik araştırmalar yapması bekleniyordu. Aslında Osmanlı Avusturya'ya karşı Fransa ile bir ittifak düşünse de Fransa'nın Avusturya ile bir şekilde uzlaşmış olması, buna engeldi (Veinstein, 2002: 26-27). 1718 sonrası başlayan reform dönemi faturası ağır bir isyan hareketiyle, yani Patrona Halil İsyanı ile son buldu. 1730'lu yıllarda Rusya Osmanlı'ya yönelik arayışlara girdi ve Avusturya ile gizli bir ittifak kurdu (Roider, 1982: 63). Ruslar Azak ile Kırım'ı, Avusturya ise Bosna Hersek'i işgal edeceklerdi (Yalçınkaya, c. II, 2008: 62). Rusya ve Avusturya Lehistan'da kralın seçimine müdahil oldu. Lehistan'da kendilerinin desteklediği II. Frederick Ogüst Ekim 1733'te kral oldu. Diğer aday Stanislas Leszczinski Fransız Kralı XV. Louis'in kayınpederi olduğu için, Fransa da meseleyle yakından ilgiliydi. Fransa bu iki ülkeye karşı Osmanlı'yı savaşa çekmeye çalışsa da İran ile yaşanan sorunlar nedeniyle Osmanlı savaştan kaçındı (Yalçınkaya, c. II, 2008: 61).

Rusya Avusturya ile aralarındaki ittifak dahilinde 1736'da Azak Kalesi ve Kırım'a saldırarak Karadeniz'de Osmanlı'ya karşı tehditkâr tutumunu artırdı. Osmanlı Hükümeti savaş istemese de Rusya'nın saldırgan tutumu ve savaşa hazırlanmak için Avusturya'nın diplomatik temaslarla oyalayıcı tavrı, Osmanlı'yı savaşa sürükledi. Osmanlı ordularının Ruslara saldırısıyla beraber, aralarındaki ittifak gereği, savaşa Avusturya da dahil oldu. Belgrad dahil birçok yeri geri alan Osmanlı kuvvetleri karşısında Avusturya ordusu tutunamadı. Avusturya savaşı sürdürmenin, daha fazla Rusya'ya yarayacağı endişesine kapıldı ve barış istemek zorunda kaldı. Avusturya'nın talebiyle Fransız elçisi Marquis de Villeneuve'ün arabuluculuğu ile görüşmelere başlandı. İlk görüşmelerde netice alınmadı. Osmanlı kuvvetlerinin ilerlemeye devam etmesiyle iyice zorda kalan Avusturya Hükümeti Belgrad'ı geri vermemek için dirense de Fransız elçisinin çabalarıyla ikna edildi ve Eylül 1739'da Belgrad Antlaşması imzalandı. Rusya ise, Balkanlar'daki Ortodoksları kışkırtmaya çalışmış, ancak beklediği desteği bulamamıştı. Fransa- İsveç ittifakı ile Osmanlı ve Prusya arasındaki anlaşma müzakereleri savaşa yalnız kalan Rusları iyice endişelendirmişti (Yalçınkaya, c. II, 2008a:63). Onlar da Fransızların arabuluculuğuyla anlaşmayı kabul etmek zorunda kaldı. Böylece Tuna bölgesinde savunma hattı yeniden tesis edildi (Aktepe, 1989: 162-163).

Bir yıl sonra Osmanlı Devleti kalıcı barışın tesisi için Canibi Ali Efendi ve Mustafa Hattı Efendi'yi Viyana'ya gönderdi. Akabinde Avusturya Hükümeti Anton Korfiz Ulufled'i İstanbul'a büyükelçi olarak gönderdi. Dostane ilişkilerin tesisi için sekreteri Heinrich von Penkler 1743'te elçi olarak gönderildi (Savaş, 1992: 37). Belgrad Antlaşmasından sonra başlayan barış döneminin uzun olmasında, Avusturya'da yaşanan Veraset Savaşları (1740-

1748) ve Yedi Yıl Savaşları'nın (1756-1763) da etkisi büyüktür. Avusturya İmparatoriçesi Maria Theresa'nın iktidarını tanımayan Bavyera, Saksonya ve İspanya Avusturya'ya savaş ilan etti. İngilizler, Ruslar ve Hollandalılar da Avusturya ile müttefik oldu. Savaşlar sekiz yıl sürdü ve 1748'de Aix-la-Chapelle Antlaşması ile Theresa'nın imparatoriçeliği onaylandı. Veraset Savaşları Osmanlı Devleti'ni ürün tedariki bakımından olumsuz etkiledi. Bunun için de savaşın bir an evvel sona ermesi için girişimlerde bulunuldu. Savaş halindeki Avusturya, Osmanlı Devleti ile iyi ilişkileri sürdürülebilmek için İstanbul'daki elçileri Penkler aracılığıyla anlaşmanın yenilenmesi için uğraştı ve 27 Mayıs 1747'de Belgrad Antlaşması, hiçbir maddesi değiştirilmeden süresiz olarak uzatıldı. Ayrıca Fransızların hak iddia ettiği eşi Arşidük Franz Stefan'ın hâkimiyetinde olan Toskana topraklarının da Avusturya'ya ait olduğunu doğrulayan bir ahitname imzalandı (Kurtaran, 2014: 404). Osmanlı Hükümeti attığı adımlarla barış dönemini daha kalıcı hale getirmiş oldu. Avusturya ile mücadele halinde olan Prusya, Orta ve Doğu Avrupa'ya doğru genişlemek istiyordu. 1750'li yılların ortalarında İstanbul'a gönderdiği elçisi Rexin vasıtasıyla Prusya, Osmanlı Devleti ile bir savunma ve ticaret anlaşması yaparak Osmanlı Hükümetini yanına çekmenin hesaplarını yapıyordu. Ancak Avusturya Elçisi Schwachheim ve Fransa Elçisi Vergennes bu işe engel oldu (Tansel, 1946: 136). 1755'te ittifak arayışları kapsamında diplomasi yeni bir döneme evriliyordu. Rusya, Avusturya ve Fransa'nın bir araya gelme girişimlerine karşı İngiltere ve Prusya Westminster Anlaşmasını imzaladılar. Batıdaki ittifaklara itibar etmeyen Osmanlı Hükümeti temkinli davranmayı tercih etti. 1756'da patlak veren Yedi Yıl Savaşlarında tarafsızlığını korudu (Yalçınkaya, c. II, 2008a:67). Zira Avusturya ile uzun soluklu bir sulh yapmıştı. Ancak sulhun diğer ayağında yer alan Rusya ise, II. Katerina'nın Eylül 1762'de tahta geçmesinden sonra, antlaşma koşullarını ihlal ederek Gürcistan'a müdahil oldu. Balkan Ortodokslarını Osmanlı'ya karşı kıskırtmaya çalıştı. Yine Lehistan'ın işlerine müdahil oldu ve Leh Kralı Stanislaw Poniatowsky üzerinde baskı kurdu. Lehli yurtseverlerin yardım talebiyle harekete geçen Osmanlı Devleti Rusya'ya savaş açarken (Uzunçarşılı, c. IV/2, 1988: 356-374), Osmanlı Devleti, Avusturya Hükümetinin savaşa dair tavrını bir mektupla sordu. Avusturya tarafsızlığını bildirdi. Savaşın seyrini yakından takip eden Avusturya Hükümeti Rusya'nın ilerlemesi karşısında endişeye kapıldı ve Balkanların Rus hakimiyetine girmesinden korktu. Arabuluculukla savaşı durdurmaya çalışsa da istediği neticeyi alamadı. Savaşın son aşamasında Avusturya da Osmanlı Devleti'nin içine düştüğü durumdan yararlanmak istedi ve Osmanlı'nın Bukovina'yı, kendilerine bırakmalarını talep etti. Savaşı göze alamayan Osmanlı Hükümeti, 8 Mayıs 1775'te İstanbul elçileri Baron Van Thugut ile Osmanlı delegasyonu arasında yapılan anlaşma ile bahsi geçen yer Avusturya'ya bırakıldı (Kurtaran, 2014: 408).

1774'te imzalanan Küçük Kaynarca Antlaşmasından sonra Osmanlı üzerindeki emellerini gerçekleştirmek isteyen II. Katerina, Avusturya ile ittifakı daha doğru buluyordu. Nitekim Prusya ile olan ittifaka sonlandırarak

Avusturya'da Maria Theresa'nın ölümüyle yerine geçen oğlu II. Joseph ile görüşmelere başladı. Taraflar ilk olarak 1780'de bir araya geldi (Beydilli, 1985: 122). 1782'de St. Petersburg'da Yunan Projesi olarak bilinen plana son şeklini vermek için bir kez daha bir araya geldiler ve gizli bir anlaşma yaptılar (Yalçınkaya, c. II, 2008b: 89). Bu gelişmelerden rahatsızlık duyan Prusya, elçisi Gaffron ve İngiltere ise elçisi Robert Ainslie vasıtasıyla Osmanlı Devleti'ni askeri reformlara devam etmesi için teşvik ediyorlardı. Aynı zamanda Osmanlı'nın Rus yayılmacılığına karşı direnç göstermesini umuyorlardı (Bağış, 1984: 23-52). Gerçekleşen Rus-Avusturya ittifakı Avrupa'daki düzeni temelinden sarsabilecek düzeydeydi. 1784'te Kırım'ın ilhaki gerilimi artırdı. Rusya'ya bir ultimatom verilerek, Osmanlı'nın taleplerini iletildi. Talepler Ruslar tarafından kabul görmeyince, savaş ilan edildi. Avusturya Hükümeti ise elçisi Herbert Ratkal vasıtasıyla Osmanlı Hükümetine Rusya ile müttefik olduklarını ve kendilerinin de onların yanında savaşa iştirak edeceklerini bildirdi. Dolayısıyla Osmanlı orduları bölündü (Yalçınkaya, c. II, 2008b: 92). Savaş sırasında Osmanlı'da iktidar değişti ve III. Selim tahta çıktı. Siyasi girişimlerde bulunularak bir an evvel savaş bitirilmeye çalışıldı. İsveç ve Prusya ile ittifak için görüşmeler yapıldı. 1788'de üçlü ittifak (İngiltere, Prusya ve Felemenk) tarafından destelenen İsveç Rusya'ya savaş ilan etti. İsveç ile Temmuz 1789'da Prusya ile Ocak 1790'da bir ittifak anlaşması yapıldı. Avusturya'da II. Josef'in ölümüyle tahta geçen II. Leopold bir zafer kazanarak savaşı sonlandırmak istiyordu. Yergöğü'nde Osmanlı'ya kaybedince, durum değişti. Zira Avusturya Belçika'da yaşanan Brabant İhtilaline yönelip, bir an evvel ihtilali bastırmak istiyordu. Ayrıca Macaristan'daki ayaklanmalar sıkıntı verici boyuta ulaşmıştı (Yalçınkaya, c. II, 2008b: 94). Temmuz 1790'da Avusturya, Prusya, İngiltere ve Felemenk ile birlikte ihtilal hareketlerine karşı Reichenbach Anlaşması'nı yaptılar. Ardından Prusya'nın arabuluculuğuyla Avusturya ile Osmanlı Hükümeti arasında 18 Eylül 1790'da Yergöğü Mütarekesi imzalandı (Yalçınkaya, c. II, 2008b: 95). Böylece dokuz aylık bir ateşkes dönemi başladı. Bunu iki ülke arasındaki ilişkilerde bir dönüm noktası gibi görülen Zıştovi Antlaşması izledi. Antlaşma için Osmanlı Hükümeti Reisülküttap Abdullah Birri Efendi'yi, Avusturya Hükümeti Baron Herbert Ratkal'ı ve Prusya da Lucchesin'i görevlendirdi (Erim, c. I, 1953: 169-175). Müzakereler neticesinde 4 Ağustos 1791'de imzalanan antlaşma ile barış sağlanmış oldu. Bu anlaşma, II. Katerina'nın Osmanlı topraklarını taksim planını da bozdu. Yalnız kalan Ruslarla Kalas'ta bir mütareke imzalandı. Akabinde 9 Ocak 1792'de Osmanlı Devleti ile Rusya arasında Yaş Antlaşmasının imzalanması ile savaş sona erdi. Rusya'nın giderek artan baskısı dolayısıyla Osmanlı yeni bir yüzyıla girilirken, Avusturya ile karşılıklı olarak ilişkileri yeni diplomasi yoluyla geliştirmenin hesaplarını yapmaya başladı.

Viyana Sefaret'i'nin Teşkili ve Osmanlı- Avusturya İlişkileri

Osmanlı Hükümeti antlaşmanın imzalandığı günlerde, Ebubekir Ratıb Efendi'yi ortaelçi unvanıyla geçici olarak Viyana'ya gönderdi. Aslında bu adım, bir yönüyle sürekli

diplomasiye geçişin provasıydı. Zira Ebubekir Ratib Efendi çeşitli ziyaret ve temaslarda bulunarak yaklaşık yedi buçuk ayı Avusturya İmparatorluğu'nda geçirdi. Ebubekir Ratib Efendi'nin elçilik vazifesi iki ülke arasındaki ilişkilerin yeniden tanzimi bakımından önemliydi. Ayrıca bu vazife, Avrupa'daki idari, askeri ve sair örgütsel yapının tetkiki yönüyle de önem arz ediyordu. Nitekim hazırlanan raporla Nizam-ı Cedid'in hazırlanmasına katkıda bulunurken, III. Selim'i karşılıklı diplomasiye geçişe teşvik edenlerden biri de Ratib Efendi oldu (Yeşil, 2010: 209). Öte yandan Fransa'da ihtilalle birlikte yaşananlar, Avusturya İmparatorluğu'nu rahatsız etmişti. Avusturya Fransa'da mevcut yönetimin korunmasını istiyordu. Avusturya'nın tedbiren Göçmenler Ordusu ismiyle askeri birlikler oluşturması, taraflar arasında gerilimi artırdı. Fransa Avusturya'ya savaş ilan etti. Avrupa'da yaşananları dışarıdan takip eden Osmanlı Hükümeti İstanbul'daki Fransız Elçisi Gouffier görevinden ayırdıktan sonra, yerine atanan Descorches'i ilk başta tanımayarak duruma tepkisini gösterdi (Kuran, 1988: 13).

Ocak 1793'te XVI. Louis'nin idamı, birçok ülkenin Fransa'ya karşı birleşmesiyle bir Avrupa savaşına dönüştü. Fransa'nın savaş ilan ettiği İngiltere de bu koalisyonun içindeydi. Aslında koalisyonun temeli, 1790'da Reichenbach Anlaşması ile Avusturya ve Prusya arasında kurulan ittifakla atılmıştı. Osmanlı Hükümet, reform politikalarına dahil ettiği karşılıklı diplomasiyi uygulamak için adım atarken, yakın temas halinde olduğu Londra'yı tercih etti. Aslında Fransa'da ihtilalle beraber yaşananlar olmasaydı, muhtemelen ilk tercih Paris olacaktı. Böylece Osmanlı Hükümeti diplomasi yoluyla, Fransa'ya karşı bir tavır ortaya koymuş oldu. Ancak hükümet, şimdilik Londra ile yetinip, başka bir başkente elçi göndermeyerek bir süre beklemeyi uygun gördü. Fransız Dışişleri Bakanı Le Brun ise İsveç ve Osmanlı ile ittifak kurarak doğuda Rusya'yı meşgul etmek istiyordu. Ayrıca Fransa diplomatik yalnızlıktan kurtulmaya çalışıyordu ve gönderdikleri Semondville ve Marias isimli elçiler İsviçre'de Avusturyalılar tarafından yakalanınca, İstanbul'a gitmelerine izin verilmedi (Potyemkin, c. I, 2009: 337). İngiltere, Rusya, Prusya ve Avusturya ile ilişkilerini bozmak istemeyen Osmanlı Hükümeti, Fransa'ya karşı temkinli duruşunu sürdürerek, sessiz kaldı. 1795'te Osmanlı Hükümeti İbrahim Afif Efendi'yi Viyana'ya ve Seyyid Ali Efendi'yi Berlin'e elçi olarak göndermeyi kararlaştırırsa da Fransız Hükümeti, İstanbul'daki elçisi Verninac vasıtasıyla buna engel oldu. Geçmişteki ilişkilerden de güç alan Fransız Hükümeti önce Fransa'ya elçi tayin edilmesinde ısrarcı olunca, atamalar gecikti. Bu arada devam eden ilk koalisyon savaşında Fransızların kazandığı zaferlerle sona gelindi. Napolyon en son Kuzey İtalya'yı kontrol altına aldı. Elçi tayininde Fransızların istediği oldu ve Seyyid Ali Efendi'nin Paris'e tayinine karar kılıp gönderildikten sonra 1797'de Berlin Elçisi Ali Aziz Efendi ve Viyana Elçisi İbrahim Afif Efendi görev yerlerine gidebildiler. Hatta İbrahim Efendi'nin ilk icraatı, Avusturya'nın yenilgisiyle biten savaşın ardından, koalisyon savaşını sona erdiren Campo Formio Antlaşmasının imzalandığını hükümete bildirmek oldu. Bu önemliydi. Zira Yedi Ada Cumhuriyeti ve Dalmaçya kıyılarında bazı limanların Fransa'ya bırakılmasıyla Osmanlı Devleti ile Fransa sınır komşusu oldu. Osmanlı Hükümeti

Rusya'ya karşı, diğer Büyük Devletler gibi Avusturya İmparatorluğu'nu denge siyasetinin bir parçası olarak görüyordu. Ancak Napolyon'un yayımlıca siyaseti Osmanlı Hükümetinin dış siyasetteki planlarını bozmaktaydı. 1798'de Fransızlar tarafından Mısır işgal edildiğinde Osmanlı Devleti'nin karşı karşıya kaldığı tehlikenin farkında olan Osmanlı Devleti Rusya ile 23 Aralık 1798'de ve İngiltere ile 5 Ocak 1799 tarihinde ittifak yapmıştı. Osmanlı Hükümeti İbrahim Afif Efendi vasıtasıyla Avusturya Hükümetine Fransızlara karşı ittifak teklifinde bulundu. Avusturya İmparatorluğu başvekili Thugut teklifi olumlu karşıladı. İstanbul Elçisi Herbert aldığı talimatla Osmanlı Hükümeti ile görüşmeler yaptı. İngilizler ve Ruslarla yapılan ittifaka, görüşmelere rağmen Avusturya Hükümeti dahil olmadı. Zaten Ruslar Balkanlar'da kendilerine rakip gördükleri Avusturya'nın katılmasını istemedi (Kuran, 1988: 43-44). Osmanlı Hükümeti ittifak hususunda ısrarcı idi ve teklifini sonra yineledi. Avusturya Hükümeti önceliğini batıdaki Fransız tehlikesine veriyordu. Nitekim ittifaka katılmayan Avusturya, Fransa'ya karşı harekete geçti. İttifak dahilinde ilk kez Rus donanması Boğazlar'dan geçerek Fransızların elinde olan Yedi Ada'yı ele geçirdi. İkinci Koalisyon Savaşları sırasında Rusya ile arası bozulunca yalnız kalan Avusturya, Marengo'da Fransa'ya yenilince, barışa razı oldu. Avusturya 1801'de Fransızlarla Lunéville Antlaşmasını imzalamak zorunda kaldı. Osmanlı Hükümetinin de Avusturya Hükümeti ile ittifak ihtimali ortadan kalktı.

Koalisyon Savaşları nedeniyle Avrupa ülkeleri arasında yaşanan yoğun diplomasi, İbrahim Afif Efendi tarafından takip ediliyordu. 1799 sonlarında İspanya'nın İstanbul'daki elçisi Boulogne'nin Fransa hesabına çalıştığı öğrenildiğinde Viyana Elçisi İbrahim Afif Efendi vasıtasıyla elçinin el çektilmesi sağlandı. Hatta Osmanlı elçisi, İngiliz ve Rus hükümetleri yeni elçi gönderilmesine karşı çıktıkları için İspanyol Hükümetinin gönderdiği Şövalye Corral'ın İstanbul'a gelişine de bir süre engel oldu (Kuran, 1988: 44-45). Fransa'nın Adriyatik kıyıları ve Yedi Ada Cumhuriyeti'ne yönelik girişimlerine karşı 1799'da Rusya ile birlikte yürütülen askeri faaliyetlerde İbrahim Afif Efendi'nin bizatihi sorumluluk aldığı durumlar oldu. Osmanlı elçisi iki firkateynin ihtiyaçlarının karşılanması için Triyeste'ye gitti. Bu dönemde Viyana diplomasinin kalbi konumundaydı. Osmanlı Hükümeti Berlin, Paris ve Londra'ya göndereceği tahriratları Viyana Elçiliği üzerinden gönderirken, Avrupa'daki haber ve havadisleri de yine Viyana üzerinden alıyordu. İbrahim Afif Efendi 1800 yılı sonlarında görevini tamamlayıp İstanbul'a döndü (BOA, HAT. 14396, 05.05.1215/ 24.09.1800). Elçi, yerini elçiliğin tercümanlık vazifesini yürüten Konstantin Dibalto'ya bıraktı.

Mısır, Malta ve Yedi Ada nedeniyle Ruslar ve İngilizlerin arası açıldığı gibi, iki devletin Osmanlı Devleti ile de arası bozuldu. İngilizler Malta'yı işgalden sonra Ruslara bırakmayı söz vermiş, ancak sözlerinde durmamıştı. İngilizler Mısır'da ise çeşitli bahanelerle kalmaya çalışmış ve çıkarlarına hizmet edeceğini düşündüğü Kölemenleri idareye ortak etmeye istemişti (Çelik, 2010: 353-358). Bu tutum, Osmanlı'nın Mısır'daki otoritesini iyice zayıflatırken, İngilizlere de itibar edilemeyeceğini göstermiş oldu. Öte yandan aynı dönemde Napolyon ve Rus Çarı I. Pol İngilizlerin emperyal gücünü

kırmak için Osmanlı topraklarının paylaşımı içeren yeni bir proje ile anlaştı. Ancak bu projede Avusturya Hükümetinin onayına ihtiyaç vardı. Avusturya'ya artık devam edemeyeceğini düşündükleri Osmanlı topraklarından nereleri istediğini sorarak teklifte bulunmaları (Tuncer, 2008: 36), Avusturya Hükümeti açısından oldukça kışkırtıcıydı. Avusturya, bu ittifakla daha ziyade kendisini baskı altında tutmaya çalışan Napolyon'a karşı bir denge kurmayı hedefliyordu. 1801'deki bu teklif, ister istemez Osmanlı Hükümeti ile Avusturya'nın yakınlaşmasına engel teşkil etti. İngilizler Rus sarayıyla kurduğu gizli münasebet sonucunda Çar I. Pol'ün öldürülmesiyle Napolyon'un Ruslarla kurduğu planı bozdu (Potyemkin, c. I, 2009: 363). Planı bozulan Napolyon Mısır'da çözüm arayışlarının sonuçsuz kalmasını fırsat bilerek, Albay Sebastiani'yi İstanbul'a gönderip, Mısır'da Osmanlı idaresinin sürmesi için desteğini bildirmek adına siyasi bir alternatif olarak devreye girmek istedi. Rus Elçisi Tamara ve İngiliz Elçisi Lord Elgin, Sebastiani'nin gelişine muhalefet etseler de görüşme gerçekleşti (Driault, 2013: 8-12). Napolyon'un bu adımı, Osmanlı Hükümetine Mısır'ın tahliyesinde İngilizlerin tavrının, uluslararası hukuka aykırılığına işaret etme fırsatını doğurdu. Napolyon kolonyalist rekabette, İngilizlerin kendilerine menfaat sağlayacak bir surette Mısır'da nüfuz kurmalarını istemiyordu. Dolayısıyla Napolyon önce İngilizlerle 27 Mart 1802'de Amiens Antlaşmasını imzalayıp, uzlaşmak zorunda kaldı. Mısır'la ilgili planlarını ötelemek zorunda kalan Napolyon 25 Haziran'da bu defa Osmanlı Hükümeti ile Paris Antlaşmasını imzaladı. Bu antlaşmalarla Osmanlı'nın toprak bütünlüğü tanınırken, padişahın Mısır'daki egemenliği de güvence altına alındı.

Napolyon'un hamleleriyle Fransa'daki siyasi yapıyı değiştirirken, Fransa'nın Avrupa üzerinde giderek artan emperyal baskısı, karşılıklı diplomaside henüz deneyimli olmayan Osmanlı Hükümetine kendini yeterince geliştirme imkânı bırakmadığı gibi, güven oluşumunu da engelledi. Pek yeterli olmayan Müslüman elçilerin yerini elçilik tercümanlığı yapan Rumlar almaya başladı. Nitekim Viyana'ya Kefalonyalı Dibalto maslahatgüzar unvanıyla atandı ve uzun bir süre görevde kaldı (BOA, C.HR, 6382, 03.11.1215/ 18.03.1801). Dibalto görevi sırasında Avrupa'da cereyan eden Koalisyon Savaşlarıyla ilgili gelişmeleri takip ederek, havadis olarak Osmanlı Hükümetine aktarıyordu. Napolyon'un Kuzey İtalya'yı ele geçirecek kendini İtalyan Kralı ilan etmesiyle Avusturya, İngiliz-Rus ittifakına katıldı ve üçüncü kez koalisyon kuruldu. Dibalto hükümete bildirdiği havadiste, Üçüncü Koalisyon Savaşında Napolyon'un Güney Almanya'yı işgali sırasında Bavyera ve Ulm kentlerini ele geçirdiğini aktardı. Rusların yardımı da neticeyi değiştirmede ve Aralık 1805'te iki ülkenin kuvvetleri Austerlitz'de Fransızlara yenildi. Viyana yakınlarına gelindiği belirtilirken, buranın güvenli olmaması dolayısıyla Dibalto'nun Peşte'ye geçtiği anlaşılıyor. Dibalto verdiği havadiste Fransa'nın Prusya üzerindeki nüfuzuna değindi. 1805'te Rusya ile ittifak görüşmeleri yapan Osmanlı Hükümeti ise Eflak ve Boğdan nedeniyle anlaşmazlığa

düştü. Rusya'ya güven duymayan hükümet, dön Napolyon'un imparatorluğunu bile tanımak istemezken, Fransa'nın Rusya'ya karşı devreye girmesi ve Fransız Elçisi Sebastiani'nin İstanbul'a gelişi, yeni bir denge siyaseti girişimiydi. Elçinin Osmanlı Hükümetini savaşa teşvik ediyordu. Osmanlı Hükümeti Napolyon'un attığı adımı karşılıksız bırakmadı ve Abdürrahim Muhib Efendi'yi fevkalade elçi tayin edip, Napolyon'un imparatorluğunu tanımak üzere Paris'e gönderdi (Kuran, 1957: 49).

Osmanlı Hükümeti 24 Eylül 1805'te Rusya ile olan ittifakı istemden de olsa yenilemişti. Zira Rusya'nın politikalarına güven duymuyordu. Eflak ve Boğdan'da onun onayı ile atanan Konstantin İpsilanti ve Aleksandr Moruzi'den hükümet rahatsızdı. Nitekim hükümetin haber vermeden görevden alması Rusya'yı kızdırmıştı. Hükümet Eflak ve Boğdan'da görevden aldığı beyleri, göreve iade edip, geri adım atmasına rağmen Rusya'yı savaş ilanından vazgeçiremedi. Bir başka deyişle dolaylı da olsa Avrupa'da devam eden kavganın içine düşmüş oldu. Dibalto, dördüncü koalisyonda Rusya'nın çabalarıyla Prusya'nın Fransa'dan ayrılarak Temmuz 1806'da ittifaka girdiğinden bahsediyordu. Batı Saksonya'da Jena'da Prusya ordusunun Fransızlara yenildiği bilgisini haber veriyordu (BOA, HAT. 7510, t.y.; BOA, HAT. 41075, t.y.¹). Dibalto, beşinci koalisyonda ise yalnız kalan Avusturyalıların Istria, Triyeste, Fiyume ile Dalmaçya'yı Fransızlara terk ettiğini bildiriyordu (BOA, HAT. 15055, t.y.). Savaşlar devam ederken, Avusturya Hükümetinin de memnun olmadığı Dibalto, sağlık sorunlarını gerekçe gösterip izin isteyerek İstanbul'a döndü (BOA, HAT. 3385, t.y.). Avusturya Hükümeti Müslüman bir elçi gönderilmesini istiyordu. Osmanlı Hükümeti de Viyana'ya Müslüman bir elçi göndermenin daha doğru olacağı kanaatindeydi. Zira Osmanlı Hükümeti, Rusya ile ittifak halinde olan Avusturya Hükümetinin talebini yerine getirmenin iki ülke arasındaki ilişkiler yönüyle iyi olacağını düşünüyordu. Bu münasebetle Refi Efendi'nin gönderilmesi düşünüldü. Ancak öbür yandan Fransa'nın göstereceği tepkiden de çekiniliyordu. Hatta Refi Efendi'yi önce askeriyede görevlendirip, sonra Viyana'ya gönderme planı yapıldı. Refi Efendi gidene kadar da Berlin eski elçisi Yanko Argiropoulos'a, ona, vekâlet etmesi için talimat verilerek itimatname gönderildi (BAO, HAT. 52698, t.y.; BOA, C.HR, 4707, 18.09.1218/ 01.01.1804). Hem Fransa'dan çekinildiği hem de masraflı olacağı için Refi Efendi'nin büyükelçi olarak gönderilmesinden de vazgeçildi. Yanko Efendi Avusturya Başvekili Paris'ten döndükten sonra kendisiyle görüşerek maslahatgüzarlık vazifesinin kendisine tevdi edildiğini bildirdi. Mülakatta Napolyon'un Eflak ve Boğdan'ı Rusya'ya terki hususu konuşuldu. Yanko Efendi devletin bu topraklardan vazgeçmeyeceğini ifade etti (BOA, HAT. 52715, t.y.). Zira Tilsit'te yapılan görüşmelerde Napolyon Rusya'nın kıta ablukasına katılmasına karşılık, Çar I. Aleksandr'a Eflak ve Boğdan'ı Rusya'ya bırakma sözü vermişti.

¹ Bazı Hatt-ı Hümayunlarda belge tarihi olarak yılın son günü kaydedilmiş. Bunun bazı bilgilerde karışıklığa yol açabileceği düşüncesiyle bu belgeleri tarihsiz olarak vermeyi uygun gördük.

Osmanlı Elçisi Yanko Efendi Avusturya'da Başbakanlık ile Dışişleri Bakanlığına Metternich'in atandığını bildirmenin yanı sıra Wagram Savaşında Avusturyalılar Fransızlara yenilince taraflar arasında Ekim 1809'da Schönbrunn Antlaşmasının imzalandığı havadisini hükümete rapor etmişti (BOA, HAT. 57911, t.y.) Antlaşmaya göre, Avusturya Doğu Galiciya Rusya'ya ve Batı Galiciya'yı ise Varşova Dukalığı'na terk etti. Avusturya Hükümeti Osmanlı Hükümetine gönderdiği mektupta, yapılan antlaşmanın Avrupa barışı için olduğunu, Osmanlı Devleti ile iyi ilişkileri bulunduğunu ve bunun devamına inandıklarını ifade ederken, devredilen topraklar dolayısıyla sınır bütünlüğüne zarar verecek herhangi bir hususa müsaade etmeyeceklerini garanti etmiştir. Ayrıca Avusturya Hükümeti Avrupa'daki mücadelesinde Osmanlı'dan destek bekliyordu (BOA, HAT. 49385, t.y.). Rusya ile devam eden savaş bir yana, Tilsit'te Napolyon ve I. Aleksandır'ın Osmanlı Devleti'nin Avrupa topraklarını bölüşmek için anlaşmış olması, iktidarın çiçeği burnunda hükümdarı II. Mahmud üzerindeki baskıyı daha da artırmaktaydı. Bu hususta son olarak Viyana Maslahatgüzarı Yanko Efendi Ekim 1808'de yapılan Erfurt görüşmelerine dair Avusturya Dışişlerinden aldığı bilgide, aralarındaki ittifaka istinaden Napolyon çok istemese de Eflak ve Boğdan'ı Rusya'ya terk ettiğini bildirmişti (BOA, HAT. 40824, t.y.). Ateşkes için diplomatik ilişkilerde bulunan Osmanlı Hükümetinin Avrupa'daki savaşlarla iyice hırpalanmış Avusturya'dan da istifade etme şansı yoktu. II. Mahmud, 5 Ocak 1809 tarihinde imzalanan Kala-i Sultaniye Antlaşmasından sonra İngilizlerin kendilerine Rusya'ya karşı siyasi destek verebileceğini ümit ediyordu (Yeşil, 2010: 493).

1810'da muhtemelen Yanko Efendi Viyana'da değildi. Zira Viyana'dan havadisleri Yanko Mavroyeni Bey aktarıyordu. Mavroyeni Bey daha evvel de Napolyon'un bölgede ilerleyişi dolayısıyla Dibalto'nun Viyana'ya terk ettiği dönemde benzer bir görev üstlenmişti (Kılıç, 2019: 265-266). Mavroyeni Bey, Napolyon'un eşi Josephine'den ayrıldığını ve Napolyon'un, Rusya Çarının kız kardeşi ile evlenerek bir ittifak kurabileceğinden bahsediyordu. Aynı yıl Osmanlı Hükümeti Avusturya'dan süren savaşa dair niyetlerinin ne olduğunun öğrenilmesini gizlice talep etmişti. Avusturya Hükümeti elde ettiği istihbaratta, Rusların Osmanlı Devleti ile barış yapma niyetinde olduklarını iletliyordu (BAO, HAT. 49254, 19.03.1225/ 24.04.1810). Öte yandan Avusturya Hükümeti İstanbul'daki elçisi Baron von Stürmer vasıtasıyla Osmanlı Hükümetine talebini iletterek, yeterli görmediği Yanko Argiropoulos'un değiştirilmesini istedi (BOA, C.HR. 4892, 29.05.1226/ 21.06.1811). Osmanlı Hükümeti temsil düzeyinde değişikliğe gitmeyerek, Yanko Mavroyeni Bey'i maslahatgüzar unvanıyla Viyana'ya atadı. Mavroyeni Bey Mayıs 1811'de itimatnamesini teslim ederek görevine başladı (BOA, C.HR. 3700, 06.06.1226/ 28.06.1811). Mavroyeni Bey'in atanmasına Sadaret kaymakamı Ahmed Şakir Paşa, Avusturya vatandaşı olduğu gerekçesiyle, itiraz etse de kendisine itimat edildiği için görevine devam etmesi bildirildi (BOA, HAT. 41805, 27.10.1226/ 14.11.1811).

Mavroyeni Bey, Napolyon'un yakın zamanda Rusya'ya karşı sefere çıkacağından bahsederken, Çar I. Aleksandır aleyhinde açıktan konuşarak, ona cephe aldığını bildiriyordu. Çarın da Napolyon'un planlarından rahatsızlık duyduğunu ve taraflar arasında her an bir savaş çıkabileceğini aktarıyordu. Dolayısıyla Rusya'nın Osmanlı Devleti ile süren savaşı kısa sürede bitirmek isteyebileceğine işaret ediyordu (BOA, HAT. 52662, t.y.). Mavroyeni Bey, Avrupa'da bir gazeteye dayandırdığı haberinde, Napolyon'un Büyük Varşova Dukalığı'nı kurup, başına da bir Fransız general atamaya çalışması ve Prusya üzerinde kurduğu nüfuz, Rusya'yı rahatsız etmişti. Ayrıca Finlandiya'yı Rusya bırakmak zorunda kalan İsveç Kralının, Napolyon'un generallerinden Bernadotte'u kendisine veliaht ilan etmesinin, Rusya'yı endişelendirdiğini aktarıyordu (BOA, HAT. 49644, 17.08.1225/ 17.09.1810; BOA, HAT. 49644-B, 23.10.1225/ 21.11.1810). Öte yandan Avusturya elçisi vasıtasıyla gelen yazıda, hükümetlerinin Fransa ve Rusya ile yaptığı anlaşmanın Osmanlı Hükümetinde tedirginlik oluşturmaması gerektiğini, Avrupa'da barış ve güvenliğin tesisi için çabaladıklarını bildiriyordu. Ayrıca yazıda, Avusturya'nın Rusya ile Osmanlı arasında sulhun yeniden tesisi için ne derece uğraştığı Osmanlı Hükümetinin malumudur denildi (BOA, HAT. 50139, 18.03.1227/ 01.04.1812). Rusya'ya saldırı hazırlığında olan Fransızlar, elçileri vasıtasıyla Rusya ile Bükreş'te barış müzakeresi yapan Osmanlı Hükümetine, Avrupa'nın Rusya ile savaşa hazırlandığı bir zamanda, savaşa devam etmesini telkin ediyorlardı. Fransızlar, Osmanlı Devleti'nin ileriye dönük kâr zarar hesabı yapmasının daha doğru olacağını ve Rusya'nın Karadeniz'den çıkarılarak Kırım'ın geri alınabileceğinden bahsediyorlardı (BOA, HAT. 46243, 21.05.1227/ 02.06.1812). Osmanlı Hükümeti baskıya rağmen çok geçmeden savaşı bitirmek isteyen Rusya ile uzlaşarak 28 Mayıs 1812'de Bükreş Antlaşmasını imzaladı. 1812 yılı sonlarına doğru Metternich verdiği mülakatta Osmanlı Devleti ile aralarında olan dostluğu da değindi. Sırlardan bahsederek, Balkanlarda Osmanlı hakimiyetinden yana olduklarını dile getirdi. Ancak Metternich, Rusların bundan sonra da Sırp ahaliyi devlete karşı isyan ile muhalefete tahrik ve teşvik edeceklerini belirtti (BOA, HAT. 45220, 24.12.1227/ 29.12.1812). Napolyon yaz başında kurduğu orduyla Rusya'ya saldırmış ve ağır bir yenilgi almıştı. Viyana maslahatgüzarı Mavroyeni Bey gönderdiği tahriratta, Avusturya ve Prusya Fransa ile zorunlu olarak sürdürdükleri ittifakı bozduğunu ve Napolyon'a karşı harekete geçtikleri ifade ediyordu (BOA, HAT. 46916, 10.01.1228/ 13.01.1813). Viyana ve Oldenburg'da çıkan gazetelere dayandırılan havadislerle de haberler doğrulanıyordu (BOA, HAT. 5043, 07.03.1228/ 10.03.1813). Oluşan koalisyon kuvvetlerinin Fransa topraklarında ilerlediği ve sonrasında Paris'e girdiğine dair haberler Mavroyeni Bey ve Boğdan Voyvodası İskerlet Bey tarafından hükümete iletildi (BOA, HAT. 49260, 22.08.1230/ 30.07.1815; BOA, HAT: 49835, t.y.). Osmanlı Hükümetinin istihbarat için Süleyman Efendi'yi Prut bölgesine gönderdiği görülüyor. Napolyon etkisiz hale getirilmiş ve Viyana'da bir konferans yapılması planlanmıştı. Özellikle Rus tehdidine karşı, Osmanlı'nın toprak

bütünlüğünün korunmasını isteyen Metternich, Osmanlı Hükümetinin kongreye katılmasını tavsiye etti. Şayet Osmanlı kongreye katılırsa, Rusya müttefik devletlere kararına itiraz edemeyecekti. Bu Avusturya'nın menfaatleri açısından önemliydi. Kongreye katılmayarak Avrupa'daki devletlerin yaşadığı anlaşmazlıkların dışında kalıp, tarafsızlık politikası izleyen Osmanlı Hükümeti, işleyen diplomasinin de dışında kalmıştı. Mavroyeni Bey, Metternich ile yaptığı görüşmede, başvekilin Rusya'nın Osmanlı toprak bütünlüğüne razı olduğunu ve Rusların Osmanlı aleyhinde gizli bir maksatları olmadığını ifade etmişti. Kongre boyunca Metternich Osmanlı toprak bütünlüğünün korunması için çaba gösterse de, müttefikler buna dair bir karar almamıştır. Kongre toplantılarını takip eden Mavroyeni Bey, Rus-Osmanlı ilişkilerine dair yeni bir havadis edinmişti. Osmanlı toprak bütünlüğünün, Osmanlı Devleti'nin Bükreş Antlaşmasında yer alan Sırlara dair hususları yerine getirmesine bağlı olduğu, şimdiye kadar hükümetin yükümlülüklerini yerine getirmediği ifade edilmişti (BOA, HAT. 49419, 17.04.1230/ 29.03.1815). Kongre devam ederken Metternich ile görüşen Mavroyeni Bey, birkaç gün içinde, Napolyon'a karşı yeniden askeri bir harekât başlatılacağını bildirmiş, ayrıca savaş sırasında Osmanlı'nın tarafsız kalmasını ve maslahatgüzarının Paris'te bulunmamasını tavsiye etmişti (BOA, HAT. 46920, 17.05.1230/ 27.04.1815). Metternich harekât sırasında ordugâhta elçilere yer ayrılacağını, Osmanlı Devleti'ni temsilen Mavroyeni Bey'in de orada bulunmasının faydalı olacağını söylemişti (BOA, HAT. 46930, 27.06.1230/ 06.06.1815).

Kongreden birkaç ay sonra Rusya, Prusya ve Avusturya arasında kurulan Mukaddes İttifak'a Osmanlı Devleti katılmadı. İlerleyen yıllarda ittifak üyeleri düzenledikleri kongrelerle devrimlere karşı duruş sergilediler. Viyana'da görevine devam eden Mavroyeni Bey gönderdiği Metternich ile yaptığı görüşmelerin yanı sıra, elde ettiği bilgileri raporlar halinde hükümetine aktarmaya devam etti. Yeni bir raporda, Rus Çarının Osmanlılara karşı minnet duyduğu ve bunun ifadesi olarak silahaltındaki askerlerinin sayısını azaltmaya başladığını Petersburg'daki Avusturya elçisine bildirdiğini aktarıyordu (BOA, HAT. 49681, 19.04.1231/ 19.03.1816). Öte yandan Avrupalı devletlere karşı güveni iyice azalmış olan Osmanlı Hükümeti Batıdan aleyhine yansıyan en ufak söylentiden bile rahatsızlık duyuyor ve aslı olup olmadığını araştırıyordu. Hükümet aldığı istihbaratın doğruluğunu Mavroyeni Bey'den öğrenmeye çalışmış ve Metternich ile görüşen Mavroyeni Bey'de bu yönde en ufak bir şüphe oluşmamıştı. Osmanlı'nın duyduğu endişenin farkında olan Metternich Osmanlı Devleti'ne bir kez daha toprak bütünlüğünün korunmasının yönelik politikaları desteklediklerine dair vaatle bulunmuştu (BOA, HAT. 47119, t.y.). Öte yandan Metternich, Rus askerlerinin terhisinde yaşanan gecikmenin, bir işgal hazırlığı olarak algılanmamasını belirtti. Metternich Viyana Kongresi ile kurdukları düzene mutlak surette olmasa da güveniyordu. Nitekim Eylül 1815'te Avrupa'da meydana gelebilecek düzen karşıt girişimleri önlemek amacıyla Avusturya, Rusya ve Prusya bir araya gelerek Kutsal İttifakı oluşturdular. Öte yandan

Mavroyeni Bey, kongre kararları bağlamında yaşananları aktarmaya devam etti. Avusturya ve Bavyera arasındaki ihtilafın görüşüldüğü ve çözüme kavuşturulduğunu bildirmişti (BOA, HAT, 49775, 28.4.1231/ 28.03.1816). Zaten Metternich kongredeki siyasetiyle Alman topraklarındaki dağınıklığın devamını sağlamıştı. Kongre sonrası yıllarda Mavroyeni Bey'in yanı sıra Eflak ve Boğdan Voyvodaları Avrupa ahvaline dair havadisleri aktarmaya devam ettiği görülmekte. 1820'de İspanya'da gerçekleşen devrim ve Napoli'de Karbonari Örgütünün gerçekleştirdiği askeri darbe dolayısıyla endişelenen Metternich önce Troppau sonra da Laibach kongrelerini düzenleyerek, Avrupa'daki devrimci hareketlerin önünü almak istemişti. Bu toplantıları takip eden Mavroyeni Bey de, elde ettiği bilgileri hükümetine aktarıyordu (BOA, HAT. 49647, t.y.; BOA, HAT., t.y.. 49668). Hükümet Avrupa hakkındaki birçok havadise, nispeten iyi ilişkiler içinde olduğu Avusturya Hükümetinin merkezi Viyana üzerinden ulaşıyordu. Bu yönüyle Mavroyeni Bey, kıymetli sayılabilecek bir vazife yürütmekteydi. Ancak Mora'da gelişmelerle birlikte Londra'da Ramadani, Paris'te Mano ve Viyana'da Mavroyeni Bey'in Rum milletinden olmaları sebebiyle onlara emniyetin caiz olmayacağına karar verilerek görevlerine son verildi (BOA, HAT. 52282, t.y.)

Yunan İsyanından Viyana Sefareti'nin Yeniden Teşkiline Osmanlı-Avusturya İlişkileri

Öte yandan 1821 Yunan İsyanı sırasında yanlış ve gizlenen bilgilerle yaşanan istihbarat zafiyeti Osmanlı Hükümdarı II. Mahmud'un Rum maslahatgüzarlara olan güvenini tamamıyla bitirdi. Aslında elçilik faaliyetlerine olan itimat, 1800'lerle birlikte azalmıştı. II. Mahmud sürekli diplomasi faaliyetlerini sonlandırırken, ağır bir eleştiri yaparak yaşadığı hayal kırıklığını da gözler önüne serdi. Zira Osmanlı toplum yapısında Rum cemaati ayrıcalıklı idi. Ruhani liderleri Osmanlı vezirine denk sayılıyordu. Şayet elçiliklerin kapatıldığı ülkelerden bir baskı gelirse, reaya sorunu bertaraf edildikten sonra, daha az masraflı Müslüman memurlar görevlendirerek mesele çözümlenecekti (BOA, HAT. 52282, t.y.) Ancak böyle bir durum yaşanmadı. II. Mahmud reformlar için daimî elçiliklerin ne derece önemli olduğunu bilse de, şimdilik bundan vazgeçmek zorunda kaldı. Büyük Devletlere itimsizlik, Koalisyon Savaşları ile iyice artmıştı. Viyana Kongresindeki kararlar ve sonrasında gelişen diplomasi Osmanlı Hükümetinin Avrupa'ya mesafeli duruşunu değiştirmede ve eski usule geri döndü. Yunan İsyanı bu kararın alınmasında belirleyici oldu.

Yunan İsyanının öncesinde Avrupa'ya bakarsak, Kasım 1820'deki Troppau ve Ocak 1821'deki Laibach kongrelerinde Rusya, Avusturya ve Prusya devrimci hareketlere müdahale etme yönünde kararlar almıştı. Kongrede Eteryä Örgütü Karbonari gizli cemiyeti gibi, bir fesat cemiyeti kabul edildi (Tuncer, 2013: 60). Şubat 1821'de başlayan isyan hareketine Osmanlı Hükümeti önce nasihatlerde bulunarak yumuşaklıkla davransa da, isyanın giderek artmasıyla sert karşılık vererek İstanbul Patriği ile beraber birkaç metropoliti isyana destek verdiği

gerekçesiyle idam etmişti. Ruslar da ilk başta asilere sorunlarını, Osmanlı Hükümeti ile görüşerek çözmelerini tavsiye etmişti. Ancak mesele uzadıkça Avrupa kamuoyunda Yunanlılara karşı bir sempati oluşmaya başladı. Kendi elçisini geri çekmiş olan Rusya, Eflak ve Boğdan meselesi ile Mora'daki olaylar hakkında Avusturya Hükümeti'nden elçileri Kont Lutzow vasıtasıyla aracılık etmesini istedi. Osmanlı Hükümeti adına Reis Hamid Bey'in olaylar ve yapılacaklar hakkındaki açıklaması, Avusturya'yı tatmin etse de, Rus Hükümeti bundan pek ikna olmadı (BOA, HAT. 38225, 17.11.1236/ 16.08.1821). 1822 yılı başlarında İngiltere ve Avusturya sorunun çözümünde Osmanlı Hükümetine arabuluculuk teklif etse de Reisülküttap Mehmed Sadık Efendi kendi imkânları ile sükûneti saplayacaklarını belirtti ve öneriyi kabul etmedi. Batının desteğine güvenen isyancılar Ekim 1822'de düzenlenen Verona Kongresi'ne katılma istekleri geri çevrilmişti. Avusturya, Yunan asilere yardım etmenin, ihtilal prensiplerini tanımak manasına geleceğini düşünüyor ve destek olunmamasını öneriyordu. Metternich, şayet bu isyana destek verilirse, ayakta tutmaya çalıştıkları sistemi yıkmak isteyenlerin güç kazanmasından endişe ediyordu. Metternich Osmanlı Devleti'ni başka bir büyük gücün yayılmasını durdurabilecek son kale olarak görüyordu (Tuncer, 2013: 69).

Başlangıçta tarafsız kalan İngiliz Hükümetinin, Castlereagh'ın yerine George Canning'ın Dışişleri Bakanı olmasıyla Yunan meselesine bakışı değişmeye başladı. Bun da kamuoyunun etkisi vardı. İngiliz Hükümeti, Mart 1823'te Mora'daki vaziyeti "savaş" hali olarak kabul ettiğini duyurdu. İngilizler Rusya ile beraber, Ortodoksların baskıdan kurtulmaları için sorunun çözümüne dair birtakım planlar yaptılar (Potyemkin, c. I, 2009: 400). Gelişmelerden rahatsız olan Metternich 1824'te Yunan sorununun uluslararası platformda ele alınması için bir kongre düzenlenmesini teklif ederken, Osmanlı'ya da zaman kazandırmak istedi. İsyanı bastırmakta zorlanan Osmanlı Hükümeti Ocak 1824'te Mehmed Ali Paşa'dan yardım istedi. Mısır valisi hükümete, Girit ve Mora valiliklerinin kendisine verilmesi kaydıyla yardımcı olabileceğini bildirdi. Rus Çarı Ocak 1825'te Petersburg'da Metternich ile görüştü ve Avusturya'yı kendi çıkarlarını koruma gerekçesiyle Osmanlı'ya karşı savaşılabileceklerine ikna etmeye çalıştı. Fransa ve Avusturya Rusya'nın müdahale önerisini kabul etmedi. Şayet Osmanlı Hükümeti Rumlara bazı ayrıcalık vermeyi kabul etmezse, Avrupalı hükümetlerin arabuluculuğuyla çatışmaların sona erdirilmesi önerildi. Çar I. Aleksandır gelişmeleri artık kendi çıkarları doğrultusunda görmüyor ve ittifak dahilinde hareket etmek istemiyordu (Tuncer, 2007: 84). Zira Mehmed Ali Paşa'nın Mora ve Girit'e yerleşecek olması, Rusya'nın menfaatleri açısından iyi bir gelişme değildi. Aralık 1825'te Çar I. Aleksandır'ın ölümüyle tahta I. Nikola geçti. Yeni Rus Çarı Ortodoksların haklarının korunmasına bağlı olarak Yunan ve diğer meselelerde daha aktif bir siyaset izlemek istiyordu (Kocabaş, 1988: 76 vd).

Osmanlı Devleti içişlere müdahale olarak gördüğü Petersburg görüşmelerine iştirak etmediği gibi, talepleri de reddetti. Bu arada, Osmanlı Hükümeti bu konudaki

görüşmeleri sadece Reis Efendi vasıtasıyla yürütmekte idi. Rusya Mart 1826'da maslahatgüzarı vasıtasıyla 1812 Bükreş Antlaşması hükümleri uyarınca Osmanlı Hükümetinden Sırlara tanınan imtiyazların yerine getirmesini isteyerek hükümet diplomatik baskı kurmak için adım attı. Osmanlı Devleti'nin taleplerine olumsuz yanıt vermeye ısrar etmesi üzerine 17 Mart 1826'da Ruslar bir ultimatom vererek, baskıyı iyice artırdı. Bölgedeki durumun daha da kötüleşmesini istemeyen ve orduyu toparlamak için zaman kazanmaya çalışan Osmanlı Hükümeti, bu ikaza duyarsız kalamadı. Gidişatı kendi çıkarları açısından olumsuz gören İngilizlerin İstanbul Elçisi Stratford Canning bir yandan Osmanlı Hükümeti kendi arabuluculuklarına ikna etmeye çalışırken (BOA, HAT. 39203, t.y.), Öbür yandan Rus Hükümeti ile yakın temas halindeydi. Osmanlı Hükümeti kendi yaklaşımının dışına çıkmaya hiç yanaşmadan gelen önerileri reddetmeye devam ederek, Büyük Devletlerin kendi aleyhindeki tutumunu pekiştiriyordu. Girişimlerin sonuç alamayan İngilizler, Dük Wellington'ı Petersburg'a göndermiş, 4 Nisan 1826'da Rus Dışişleri Bakanı Kont Nesselrode ile bir protokol imzalamayı başarmıştı. Böylece şimdilik Akdeniz'deki güveliklerine yönelik tehdit ortadan kalktı. Yunanistan'ın kuruluşu için anlaşan iki devlet, 1822 Verona Kongresi'ni ihlal etmişlerdi. İki devlet, konsensüsü genişletmek için diğer Büyük Devletlere de tekliflerini iletiler (Kurtoğlu, 1944; Bayrak, 1999: 170). Metternich Osmanlı Hükümetinin meseleyi askeri yönden çözeceğini inanıyor ve bekliyordu. Osmanlı Hükümeti, kalıcı bir barış getirileceğine inanılmasa da bir heyet tayin edilerek, Rusya ile Temmuz 1826'da Akkerman görüşmelerine başladı ve çeşitli tavizler verilerek 10 Ekim 1826'da antlaşma imzalandı. Gündemde olan Yunan sorununa dair anlaşmada herhangi bir hüküm yer almazken, Ruslar Eflak ve Boğdan ile Sırbistan'da çeşitli kazanımlar elde etmişti.

1815 Viyana Kongresi ile kurulan Kutsal İttifakı bozma fırsatı yakalayan Fransa, yapılan teklifi 8 Aralık 1826'da kabul ederken, çok uluslu bir dokuya sahip Avusturya ise, bu kararın ulusçuluğa büyük bir zafer kazandıracağı endişesi ile teklifi geri çevirdi. Metternich Rusya'nın Kutsal İttifakı ihlal ettiği suçlamasında bulunmuştu. Ancak Avusturya bir yandan da ılımlı davranarak Rusya ile karşı karşıya gelmemeye çalışıyordu. Aynı şekilde gelişmeleri aleyhinde gören Prusya da teklifi reddetmişti. II. Mahmud, Yunanistan yasal liderinin kendisi olduğunu ve diğer devletlerin girişimlerinin iç işlere müdahale olduğu belirtildi. Reisülküttap Pertev Efendi, Petersburg Protokolü'nün padişah nezdinde yok hükmünde olduğunu, Rusya'nın da İngiltere'nin de padişaha ait yerler hakkında tasarrufta bulunamayacağını bildirerek (Örenç, (46), 2007: 46; Shaw, c. II, 2010: 58-59) Osmanlı Hükümetinin tavrında bir değişiklik olmadığını iletmış ve işleyen diplomatik sistemin dışında kalmaya da ısrar etmiştir. Pertev Efendi verilecek tavizlere rağmen Ruslarla savaşın kaçınılmaz olduğunu düşünmekte ve savaşa taraftar bir tutum izlemekteydi. Meselenin çözümünde pratik olarak diplomatik yolların bir önemi yoktu. Haziran 1827'de Rum asilerce kurulan ordu, Osmanlı ordusu karşısında tutunamamış ve teslim olmuştu. Bunun üzerine II. Mahmud, kendisinin bağımsız bir

hükümdar olduğunu ve bir hükümdarın bir avuç haydutla antlaşma imzalamasının mümkün olmayacağını ifade etti. Osmanlı Hükümetinin katı bir tutum sergileyerek, diplomatik müzakerelerden uzak durması, Rusya, İngiltere ve Fransa'nın birlikte hareketini güçlendirdi. Zira bu devletler Osmanlı Devleti'nin askeri zayıflığının fazlasıyla farkında idiler. Nitekim bu devletler, 6 Temmuz 1827'de bir araya gelerek Londra Protokolünü imzalayarak Osmanlı Hükümetini iyice köşeye sıkıştırdılar. Hiçbir ülke merkezinde diplomatik temsilcisi bulunmayan Osmanlı Devleti'nin en iyi bilgi kaynağı olan Eflak ve Boğdan'da vaziyet sıkıntılı idi. Rum meselesine dair diplomatik girişimlerde bulunmakta zorlanan Osmanlı Hükümetinin bilgi kaynakları da zayıflamıştı. Antlaşmaya dair ilk bilgilere Avusturya'nın İstanbul Elçiliği vasıtasıyla ulaştı. Üç devlet, antlaşmaya cevaben bir ay süre vermeyi uygun görmüşken, bilgilerin önceden sızdırıldığı dolayısıyla süreyi on beş güne indirdiler (Bayrak, 1999: 180). Mora'da yaşanan isyanın Avrupa ticaretine de zarar verdiğine işaret edildi. Bu duruma son vermek için Osmanlı Hükümetinin Avrupa'nın arabuluculuğu kabul etmesi gerektiğine değinildi. Anlaşma ile üç devlet, özerk bir Yunan idaresinin kurulmasını istiyorlardı. Avusturya ve Prusya anlaşmayı kabul etmedi. Öte yandan Rusya Akkerman'da elde ettiği hakları kaybetmemek için ikili oynayarak, tercümanları Frankini vasıtasıyla Osmanlı Hükümetine, protokolün kendi çıkarlarına uygun olmadığını iletmesi, ister istemez Osmanlı tarafında karışıklık yaratmıştı (BOA, HAT. 39379, t.y.). Rum meselesinde Rusların İngilizleri karşısına alma ihtimali olmadığı için, ikili bir siyaset izlemelerinin, Osmanlı Hükümetine sağlayacağı bir yarar yoktu.

Askeri açıdan oldukça yetersiz bir vaziyette olan Osmanlı Hükümetinin, padişahın bölgedeki hükümdarlık haklarının korunması bakımından, tavizsiz ve ısrarcı tutumu, hiç rasyonel değildi. Üç devlet, tedbirleri artırıp, Akdeniz'deki donanmalarıyla Osmanlı-Mısır donanmasını kuşatarak anlaşmaya zorladılar. Bu da reddedilince, donanmanın bölgeden çıkarılmasını istediler. Bu da yerine getirilmeyince, müttefik kuvvetlerce, 20 Ekim 1827'de Navarin'de Osmanlı donanmasına karşı harekete geçilmiş oldu. Donanmanın önemli bir bölümü tahrip edilirken, askeri zafiyet iyice gün yüzüne çıktı. Metternich'in ayakta tutmaya çalıştığı denge sistemi zarar görmüştü. Rusya'nın savaş ilanını önlemeye çalışan Metternich, elçisi Baron von Ottenfels vasıtasıyla Osmanlı Hükümetinin acele karar vermemesini tavsiye etti. Osmanlı Hükümeti yaptığı toplantı sonucunda Avusturya'ya sunmak üzere bir takrir hazırladı. Osmanlı Hükümeti üç devletten zararının tazminini talep ederken, Rum meselesine karışmayacaklarına dair söz vermelerini istedi. Müttefik devletler ise, olup bitenlerle ilgili Osmanlı Hükümetini suçlamıştı (Karal, c. V, 1994: 118; BOA, HAT. 37885, t.y.). 8 Aralık 1827'de müttefik devletler, Hollanda Elçisi Baron de Zuylen'i vekil bırakıp, İstanbul'daki elçilerini geri çektiler (Şimşir, 1989: 26). Böylece diplomatik yol da tamamıyla tıkanmış ve savaştan başka çıkar yol kalmamıştı. Sadrazam Selim Sırrı Paşa Rus Dışişleri Bakanı Nesselrode'a yazdığı mektupta her zaman barıştan yana olduklarını ifade etse de, bu ciddiye alınmamıştı. Zira Osmanlı Hükümeti olası savaş

için hazırlık yapmaktaydı. Nitekim Rus Hükümeti 26 Nisan 1828'de Londra Protokolü'nün Osmanlı Hükümetince kabulü için bir savaş beyannamesi yayınladı. Avusturya ile beraber İngiltere ve Fransa'nın tarafsızlığı sağlayan Rusya, savaş ilan ettiğini duyurdu (Karal, c. V, 1994: 119; Kocabaş, 1988: 80). Zaten devlet ricalinin genelinde olduğu gibi, II. Mahmud da savaşı kaçınılmaz olarak görüyordu. Reisülküttap Pertev Efendi içinde bulunulan durumla birlikte değişen koşulları görüp rasyonel bir tutum geliştirmek yerine, sonucunu bile bile, hissiyata dayalı geleneksel yolla hareket etmeyi tercih etmişti. Her ne kadar savaşa dair yapılan meşverette savaş lehinde görüş belirtse de Keçecizade İzzet Molla sonradan, savaş kararının yanlışlığını izah etmek için bir layiha kaleme almıştı. Savaşta hem kuzeydoğu hem de kuzeybatı yönüyle Osmanlı orduları ağır bir yenilgi alarak geri çekildi ve birçok yer kaybedildi. Savaş devam ederken, Fransızlar donanmasının baskısıyla, İbrahim Paşa'yı Mora'dan çıkmaya ikna etmişlerdi. İngiltere ve Avusturya Rus kuvvetlerinin İstanbul'a doğru ilerleyişinden endişeliydi. İngilizler Rusları barış yapmaya zorladı (Kurat, 1990: 325). Avusturya Hükümeti, elçisi Ottenfels aracılığıyla Osmanlı Hükümetine İngiltere ve Fransa ile ilişkilerini geliştirme tavsiyesinde bulundu. Bu iki ülkeye karşı atılacak olumlu adım, elçilerin İstanbul'a dönüşünü sağlamakla Mora meselesinin çözümünü hızlandıracak ve Osmanlı'nın kaybı sınırlı olacaktı (BOA, HAT. 1244: 23381; HAT. 23493, 25.05.1244/ 04.11.1828). Nitekim Osmanlı Hükümeti görüşmeyi kabul etti. Savaş devam ederken İngiltere, Fransa ve Rusya arasında yürütülen görüşmelerde 22 Mart 1829 tarihli bir Londra Antlaşması hazırlanmıştı. Osmanlı Hükümeti bu antlaşmayı 15 Ağustos 1829'da mecburi olarak kabul etti (Turan, 1951: 119). Rusya'nın barış teklifi dolayısıyla II. Mahmud'un talimatıyla yapılan umumi meşverette, müttefik devletlerin soruna yönelik tekliflerinin kabul edilmemesinin, meseleyi bu hale getirdiği görüşünde hemfikir olunması, devlet yönetiminin ne derece tutarsızlık ve çelişki içinde olduğunun çok açık bir göstergesiydi. Barış görüşmeleri için Amedci Köse Akif Efendi, Başdefterdar Mehmed Sadık Efendi ve Mevaliden Emin Beyzade Abdülkadir Bey görevlendirildi. Yunan meselesinde üç devletin izlediği politikayla, Metternich'in Doğu Sorununun çözümündeki siyasi etkinliği azalmaya başladı. Bu ülkeler Metternich'in Osmanlı toprak bütünlüğünü korumaya yönelik siyasetiyle nüfuz kurmaya çalışmasından rahatsızlardı.

Şark Meselesi diye kavramlaştırılarak Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu buhrana ve tükenmişliğe Ruslar 1815 Viyana Kongresi'nde işaret etmişti. Ancak II. Mahmud ise, devlet ve toplumun içinde bulunduğu acı tabloyu, 1829'da Edirne Antlaşmasının şartlarını istemeden kabul ederken ortaya koyabilmişti. Antlaşma ile Tuna ağzındaki adaların elde tutulması, Rusya'ya nehrin kontrolü imkânını verdi. Poti ve Ahıska'nın ele geçirilişi Doğu Anadolu üzerindeki Rus baskısını kolaylaştırdı. Aynı şekilde Ruslar, Eflak ve Boğdan üzerindeki nüfuzunu da artırırken, Sırbistan daha imtiyazlı bir idare haline geldi. 10.5 milyon duka altın savaş tazminatı ile Osmanlı ekonomisine ağır bir darbe indirilmiş oldu. İsyân döneminde ticari olarak zarara uğrayan Ruslara Boğazlardan serbestçe geçiş hakkı

tanınırken, Osmanlı topraklarında ticaret yapma imkânı da verildi. Yunanistan'ın durumu, 1827 ve 1829 Londra antlaşmalarına göre sonra görüşülecekti (Turan, 1951: 124 vd). Yunanistan'ın Rusya'nın güdümüne girmemesi için, bağımsızlık şarttı. Ayrıca Yunanistan için dışarıdan bir kralın seçilmesi daha doğru olacaktı. Nitekim Bavyera Kralının oğlu tercih edildi (Jelavich, c. I, 2016: 252). Bir grup ada hakkındaki kararlar birlikte Yunanistan'ın sınırları tayin edildi ve 24 Nisan 1830'da Osmanlı idaresince bağımsızlıkları tanındı. Hatta adalar meselesi çok uzamış, 1832'de Londra'da bir görüşme olmuş ve en nihayetinde İzdin Adası da Yunanistan'a bırakılmıştır. Avrupa'nın denge sistemi gereği, batı tarafındaki adalar Yunanistan'a doğudakiler de Osmanlı Devleti'ne bırakılmıştır.

Viyana Elçiliğinin Yeniden Teşkili ve Sürekli Diplomasie Dönüş Çabaları (1832-1841)

Daimî elçilik faaliyetleri 1821 Yunan İsyanı ile durdurulmuş olsa da padişahta bu faaliyetleri yeniden başlatma isteği devam etmekte idi. Ancak isyanla birlikte Büyük Devletlerin Osmanlı Hükümeti üzerinde kurdukları baskı yeni adımların ertelenmesine yol açtığını söylemek mümkün. Hatta bu dönem daha profesyonel düşünülerek, Avusturya ve Rusya da olduğu gibi ülke menfaatlerini koruyup gözetecek, tabiri caizse vatanperver ve devlete sadık tercümanlar yetiştirmek gayesiyle Tercüme Odası kurulmuştur (Ortaylı, 1995: 112). Gayrimüslimlere olan bağımlılığı azaltma amacını da taşıyan bu girişimle, devletin, dış ilişkilerde değişen dünyadan uzaklaşmak istemediği de ileri sürülebilir. Başlangıçta Tercüme Odası'ndan sadece tercüman ihtiyacını karşılaması beklense de zamanla bürokrasi ve diplomaside nitelikli personel ihtiyacının giderilmesine katkı yapması hedeflendi. Öte yandan 1827'de sayılı da olsa ilk kez Avrupa'ya öğrenci gönderilmişti. Bu yıllarda tercüme işlerinde Mehmed Namık Bey ve Mustafa Reşid Bey gibi tek tük de olsa hükümdarın güvenini ve takdirini kazanan Müslüman memurların görülmeye başlanması, ilerisi için umut olmuştu.

Yunanistan'ın bağımsızlığı, Cezayir'in işgali, Sırbistan'a tanınan yeni imtiyazlar, Mısır valisi ile yaşananlar, Avrupa'da baş gösteren liberal ve milliyetçi ayaklanmalar, devlet yönetimini yeni reform kararlarının alınması yönünde baskılamaktaydı. Nitekim 1831'de Polonya'da baş gösteren ayaklanma ile birlikte Londra ve Paris'e elçi tayini hususunda devlet erkânı içinde görüşmeler yapılarak bir layiha kaleme alındı. Hatta aralarında Hüsrev Paşa'nın da yer aldığı devlet ricali layihaya istinaden bir toplantı yaptı. Yeni elçi tayinleri nedeniyle Rusya'nın tepki göstereceğini düşünenler vardı. Dolayısıyla Rusya'nın tepkisini engellemek için reisülküttabın bir açıklama yapmasının yerinde olacağı düşünülüyordu (Dönmez, 2006: 39-40). Layiha II. Mahmud'a sunulduğunda, konunun önemini ifade etmekle birlikte çekincelerini dile getirerek bir müddet daha beklenilmesi gerektiğini belirtti. II. Mahmud Avrupa'daki ayaklanmalarla yaşanan karışıklıklara değinerek özellikle de Lehistan'daki durumun yatışmasını beklemenin daha iyi olacağını söyledi. Ayrıca memurlar arasında bu seviyede hem askeri hem de siyasi bilgi ve deneyimi sahip olup ihtiyaca cevap verebilecek şahıs bulunmadığına değindi.

Rus Çarının İstanbul'a gelen özel elçisi Orlov örnek gösterildi. Ancak yine de bu konuya dair görüşmelerin neticelerinin kendisine bildirilmesini istedi (BOA, HAT. 40803, t.y.). Daha sonraki görüşmelerde ise, İngiltere ve Fransa dışında Rusya ve Avusturya'ya da elçi gönderilmesinin daha doğru olacağı ifade edildi. Ancak II. Mahmud, Rusya'ya karşı duyduğu çekince ve güvensizlik, Polonya'daki ayaklanmanın Avrupa'da yarattığı gerilim ve uygun nitelikte personel olmaması dolayısıyla bu hususun şimdilik askıya alınmasının devlet menfaatleri açısından daha doğru olacağı kararına vardı (BOA, HAT. 40798, t.y.). Yani şimdilik elçi tayini tehir edilmiş gibi görünüyordu. Ancak hem iç hem de dış siyasi gelişmelerin yarattığı baskı sebebiyle Osmanlı Hükümeti fikirlerinden pek emin görünmüyordu.

Osmanlı Hükümeti dış politik anlayışını, kendi menfaatleri açısından daha isabetli gördüğü Metternich'in Avusturya'sından Viyana'da elçilik açabileceklerine dair bir teklif alınca, bunu geri çevirmedi (Findley, 1972: 402). Metternich Viyana Kongresi'nde öngörülen Avrupa sisteminin belirleyici liderlerinden biriydi. Metternich'in Avusturya'sı ile devletin çıkarları uyuşmakta idi. Zira her iki devlet de çok uluslu dokuları nedeniyle milliyetçiliğe dayalı girişimlere karşı hassastı. Osmanlı Devleti'nin bütünlüğün korunmasından yana olan Metternich, Yunan İsyanı sırasında, bu yönde hareket etti ve bu tutumunu kararlılıkla sürdürdü. Aynı şekilde Metternich, temkinli davranmakla birlikte, Eflak ve Boğdan voyvodalıklarında Rusya'nın girişimlerine karşı Osmanlı Hükümeti yanında yer almaya çalıştı. 1821'de en son görevden el çektilen Mavroyeni Bey, geri dönmemiş ve Viyana'da kalmıştı. Bu süre zarfında Mavroyeni Bey'in Metternich ile iletişimi devam etti. Metternich'in tavsiyesi ile muhtemelen daha güvenli olacağı için Viyana yakınlarındaki Presbourg'a gitmiş ve bir müddet orada kalmıştı. Mavroyeni Bey, 1829'da Londra Protokolü Osmanlı Hükümetince kabul edildikten sonra yeniden Viyana'ya döndü. İsyan döneminde devlete sadık kalan Mavroyeni Bey, isyan hakkında elde ettiği bilgi ve haberleri, vaziyeti bildirmek adına yönetimle paylaştı (BOA, HAT. 47158, t.y.).

Osmanlı Hükümeti, Müslüman memurlar arasında münasip birinin olmaması ve *sebükbar* yani az masraflı olacak surette bir kişinin gönderilmesini hedefliyordu. Hatta bu kişi yeterince donanımlı ve az memurla iş yapabilecek biri olmalıydı (Dönmez, 2006: 41). Bu durumu göz önünde bulunduran hükümet, elçi atamasını hazineye yük getirmeden çözeceklerini belirterek II. Mahmud'u ikna etmişlerdi. *Takvim-i Vekâyi* gelirlerinden istifade edilip, 6.000 kuruş maaş bağlanarak, Mavroyeni Bey ile yeniden sürekli diplomasie faaliyetleri başlatılmış oldu. Mavroyeni Bey, tavsiyelerine ehemmiyet verilen Metternich'in de Viyana'ya atanmasına sıcak baktığı bir kişiydi. Osmanlı Hükümeti de tecrübesiyle Mavroyeni Bey'in iyi ilişkilere daha fazla katkı yapabileceğini umuyordu (Kılıç, 2019: 177). Böylesi bir vazifeyi büyük bir arzu ile bekleyen Mavroyeni Bey, tereddütsüz kabul etti. Zaten isyan sürecine bakıldığında Fenerli Rumların birçoğu imparatorluğa sadakat göstererek, onun hizmetinde olmayı tercih etmişti. Mavroyeni ailesi de bunlardan biriydi. Daimî elçiliklerde

yeni dönem, deneme mahiyetinde bir başkentle sınırlı tutularak başlatılmış oldu. Viyana siyasi ve diplomatik ilişkilerde daha güvenilir bir yer olmakla birlikte doğu siyasetinin merkezi kabul ediliyordu. Yanko Mavroyeni Bey, 30 Ocak 1832'de Metternich'in makamına giderek itimatnamesini sunup göreve başladı (BOA, HAT. 40968, t.y.). Osmanlı Hükümeti için en mühim konu, Mehmed Ali Paşa'nın devlete karşı isyanıydı. Yunan meselesine dair giderilmesi gereken pürüzler vardı. Ayrıca hükümet, Avrupa'da cereyan eden ihtilalleri takip etmeye çalışıyordu.

Vehhabi ve Yunan isyanları bastırılmasında sağladığı desteğin karşılığı olarak Suriye'nin idaresini isteyen Mehmed Ali Paşa'ya olumsuz yanıt verilmesi, bir başka askeri ve diplomatik krizin kapısını araladı. Osmanlı Devleti'nin askeri gücünün yetersizliğini çok iyi bilen Mehmed Ali Paşa, bölge hakimiyeti açısından çok önemsendiği ve gerekli gördüğü Suriye'yi gözüne kestirmişti (Altundağ, 1988: 35-36, 51-52). Osmanlı Hükümetinin bu tehlikeyi askeri güçle savuşturması mümkün değildi. Meselenin çözümünde, Büyük Devletlerle kuracağı diplomatik temaslar ve yapılacak görüşmeler, tek çıkar yoldu. Ancak Avrupa'da Fransa'dan başlayarak İngiltere, İtalya, Almanya, İspanya, Belçika ve Polonya'da görülen liberal ayaklanmaların yarattığı karışıklıklar, Mehmed Ali Paşa'ya da isteği zemini yarattı. Hızlı bir şekilde ilerleyen Mısır ordusu Kudüs, Beyrut, Şam gibi önemli kentleri ele geçirdikten sonra Anadolu'ya girip Adana ve Konya'ya ulaştı ve yer yer halkın desteğini de sağladı. Osmanlı Hükümeti, Yunanistan'ın bağımsızlığını ve Cezayir'in işgalini hazmetmeye çalışırken, bir valisi karşısında düştüğü durum, devlet merkezinde büyük bir yıkıma yol açmıştı. Her iki konuda diplomatik yolla çözülmesi gereken problemler vardı. Öte yandan Yunan İsyanı sırasındaki katkılarında dolayı beklentileri karşılanmamış olan Mehmed Ali Paşa 1831 yılı yazı boyunca yaptığı hazırlıklardan sonra harekete geçmiş, karadan ve denizden Suriye'ye girmişti. Osmanlı Hükümeti Mehmed Ali Paşa meselesini dış destek olmaksızın çözemeyeceğini biliyordu. İlk olarak meselenin çözümü için Fransızlardan teklif gelse de Mehmed Ali Paşa lehinde hareket edebileceği endişesi ile bu teklif geri çevrildi (Kutluoğlu, 1997: 265). İngilizlerin İstanbul Elçisi Stratford Canning ile yapılan görüşmede yardım için ittifak talep edildi. İki ülke arasında kurulacak ittifakla bu mesele çok daha fazla büyümeden çözülebilirdi. Zira Osmanlı Hükümeti Doğu Akdeniz'deki güçlü İngiliz donanmasının Suriye'de bulunan Mısır askerleriyle ülkeleri arasındaki bağlantıyı kesebileceği ve bu sayede Osmanlı kuvvetlerinin onları Suriye'den çıkarabileceği düşünülüyordu. Osmanlı Hükümeti İngilizleri ikna için tüm imkânlarını zorladı. Öyle ki, Canning'e ittifak anlaşması ile birlikte İngilizlere çeşitli avantajlar sağlanacağı ifade edildi. Canning ittifak konusunda istekli olmasına rağmen, bu hususa dair söz veremeyeceğini, ancak elinden gelen gayreti göstereceğini bildirdi. Hatta bu meseleye dair düşünce ve önerilerini Dışişleri Bakanı Palmerstone'a yazılı olarak ilettiler (Dönmez, 2014: 79). Öte yandan Osmanlı kuvvetleri İbrahim Paşa'nın hamlelerini etkisiz kılıp zaman kazanmaya çalışmış, ancak İbrahim Paşa ordusuyla Halep'i geçip Urfa, Maraş'ı elde ettikten sonra Adana'ya gelince Osmanlı Hükümetinin

endişesi büsbütün artmıştı. Londra'ya gidecek olan Canning, Osmanlı Hükümetine Londra'ya devleti temsilen bir diplomat göndermesini önerdi. Bu gelişmeler yaşanırken Canning 7 Ağustos 1832'de İstanbul'dan ayrıldı. Londra'ya döndükten sonra hükümet üyeleri ile çeşitli görüşmeler yaparak, Osmanlı Devleti'ne yardım konusunda onları ikna etmeye çalıştı (Dönmez, 2006: 80). Hükümet, İstanbul'dan bir elçi göndermek yerine Viyana maslahatgüzarı Mavroyeni Bey'i tercih etti. Bazıları Mavroyeni Bey'in görevlendirilmesini tereddütle karşılarsa da dirayetkar biri olarak bilinen Mavroyeni Bey'in böyle özel bir görevle Londra'ya gönderilmesinden dolayı daha büyük bir şevk ve gurur ile vazifeye sarılacağı düşünülüyordu (BOA, HAT. 20237, t.y.). Tedbiren Canning Londra'ya gittikten sonra, Mavroyeni Bey'e vazife hakkında bilgi verildi. Yunan hudut meselesinin çözümü için gönderildiği söylenerek, asıl vazifesi gizlendi. Mısır meselesinde İngiliz yardımının tesisi ve Osmanlı donanmasına harp gemisi alımı öncelikli konulardan idi. Ayrıca Fransızların Cezayir'i işgali hususu da görüşme dahilinde yer alıyordu. 1 Kasım 1832'de Mavroyeni Bey Londra'ya ulaştı. İngiliz Hükümeti Osmanlı Devleti'ne karşı olumsuzdu. Zira çöküşünün kaçınılmaz olduğu düşünülüyordu. İngiliz Hükümetinin gündeminde İrlanda ve Belçika'daki olaylar ve yakın zaman yapılacak olan seçimler vardı. Mavroyeni Bey'den Londra'ya gidince ilkin Canning ile görüşüp, ondan sonra İngiliz yetkililerle görüşmesi bildirilmiştir. Devletin büyük destekçisi Canning Londra'da değildi. Zira özel görevle İspanya'ya gönderilmişti. Mavroyeni Bey ilk görüşmesinde Dışişleri Bakanı Palmerstone'dan istediği cevabı alamadı. Palmerstone çok geçmeden İstanbul'daki maslahatguzarları Mandeville'e bir talimat göndererek, Mehmed Ali Paşa'nın icraatlarından rahatsız olduklarını, ancak sultanın talebine olumlu yanıt veremeyeceklerini, Osmanlı Hükümetine bildirilmesini istedi. Mehmed Ali Paşa'nın Fransızlara olan ilgisi ve bağlantısı, İngilizlerin Osmanlı Devleti ile açıktan ittifak ihtimalini zayıflatıyordu. Mavroyeni Bey ile görüşmeleri sonlandıran Palmerstone Mehmed Ali Paşa'nın Suriye'den askerlerini çekmesi için baskı yapılacağına dair söz verdi. Ayrıca Osmanlı Hükümeti'nin çözüm için başka arayışlara girmesi istenmiyordu (Kutluoğlu, 1997: 267). Aslında Palmerstone şahsen Osmanlı Devleti'ne yardım edilmesi gerektiğini düşünüyordu.

Hükümet yeni bir karar alarak, askeri ve siyasi bilgi ve tecrübesine güvendikleri Namık Paşa'yı, II. Mahmud'un İngiliz Kralı IV. William'a yazdığı mektupla Londra'ya gönderdi. Viyana'ya uğrayan Namık Paşa Metternich ile fikir alışverişinde bulundu. Yapılan görüşme ile Osmanlı Hükümeti Mehmed Ali Paşa meselesinde Metternich'in desteğini sağlamış oldu. Metternich Mehmed Ali Paşa'yı hükümdarına asi bir vali olarak görmekteydi. Dolayısıyla taraflar arasında arabuluculuğa sıcak bakmıyordu (Tuncer, 2008: 106-110). Öte yandan Metternich Mısır konusunda Namık Paşa'ya İngilizlerle ilişkilerin geliştirilmesini tavsiye etti (Akalin, 1953: 129). Paris'e de uğrayan Namık Paşa yaptığı görüşmelerde istediği sonucu alamadı (Sinaplı, 1987: 24-27). Osmanlı'nın beklentisi, Büyük Devletlerin yardımıyla Suriye'den Mısır ordusunun çıkarılması idi. Namık Paşa 14 Aralık 1832'de Londra'ya geçti. Yunan meselesinde olduğu

gibi, bu meselede de Osmanlı Devleti lehinde hareket eden Metternich, Londra'daki elçileri Baron von Neumann'a, bu zor vazifelerinde Osmanlı elçilerine yardımcı olmasını bildirdi (Altundağ, 1988: 96). Namık Paşa'ya Mavroyeni Bey ile görüşüp, birlikte hareket etmesi tembihlenmişti. Nitekim öyle de oldu. Ancak paşa Londra'da muhatap bulmakta zorlandı. Zira parlamentonun tatil olması hasebiyle Kral IV. William ve bakanlar sayfiye yerlerindedi. Namık Paşa name-i hümayunu dahi takdim edemedi. Geçen süreye rağmen direkt bilgi alınamamıştı. Mehmed Ali Paşa ise sistemli propaganda faaliyetlerini sürdürüyordu (Akalın, 1953: 129-130). Osmanlı Devleti, Mavroyeni Bey ve Namık Paşa vasıtasıyla Viyana, Paris ve Londra'daki girişimlerden istediği neticeye alamaması, Rusya'nın Osmanlı Devleti'ne yardım hususunda önünü açtı. Ruslar zaten süreci başından itibaren yakından izliyordu. Londra'daki görüşmeler beklenildiği gibi olmayınca Ruslarla temas arttı. Namık Paşa Rus Hükümeti ile görüşmek üzere Petersburg'a doğru yola çıktı (Akalın, 1953: 134; Altundağ, 1988: 92). Osmanlı padişahı daha evvel Rus Elçiliği Müsteşarı Butenev vasıtasıyla Rusların Osmanlı Devleti'ne yardım olasılığını sormuştu. Dışişleri Bakanı Nesselrode talep edildiği takdirde yardımcı olacaklarını bildirmişti. Nitekim 25 Aralık 1832'de General Muravyev özel elçi sıfatıyla hazırlıklarla ilgi görüşmek için İstanbul'a gelmişti. Bu arada İbrahim Paşa kuvvetleri ile Konya'ya ulaşmıştı. Artık İbrahim Paşa, başkent İstanbul'u bile tehdit edebilecek bir imkâna kavuşmuştu. Ahmed Fevzi Paşa gibi devlet ricalinden bazıları bizatihi Rus yardımını isterken, hükümdar tereddüt ediyordu. Zira II. Mahmud hala İngilizlerle anlaşabileceğini ümit ediyordu. Haliyle Rusya'nın teklifi geri çevrildi (Altundağ, 1988: 89).

Mavroyeni Bey 1 Ocak 1833'te İngiltere'den beklenen donanma yardımının gelmeyeceğini Osmanlı Hükümetine bildirdi. Sultan, Mehmed Ali Paşa ile doğrudan anlaşabilmek için 1833 yılının ilk günlerinde Halil Rifat Paşa'yı İskenderiye'ye gönderdi. Ancak Muravyev Ocak 13'te Mısır'a ulaşmış ve bölgedeki Avusturya konsolosu vasıtasıyla Mehmed Ali Paşa'yı ateşkesine razı etmişti. Bu ateşkesin de bir önemi yoktu. Zira İbrahim Paşa birkaç gün sonra II. Mahmud'u tahttan indirmek için İstanbul'a doğru harekete geçti. Hala İngiliz yardımını uman Osmanlı Devleti Namık Paşa ve Mavroyeni Bey'den Londra'da kalıp görüşmeleri sürdürmesini istemişti. Namık Paşa donanma desteğinin sorunu çözmeye yeteceğini söylerken, İngilizler Osmanlı kuvvetlerinin karadan başarılı olamayacağı kanaatinde oldukları için, bu talebi şüpheyle karşıladılar. Aslında İngilizler askeri çözümden yana olmadığı için, bu tür taleplere olumlu yanıt vermiyordu. 24 Ocak 1833'te İstanbul'dan gelen haberler İngiliz Hükümetini rahatsız etse de, meselenin diplomatik yolla çözülmesi için Osmanlı temsilcilerine, Fransa'nın da katılımıyla iki taraf arasında arabuluculuk teklifinde bulundu. Namık Paşa nihayet İngiliz Kralı ile 29 Ocak'ta Brighton'da görüşebildi. Artık bir ehemmiyeti olmayan bu görüşmenin ardından İngiliz Hükümeti mali sıkıntıları ve Belçika ile ilgili meşguliyeti bahane ederek askeri yardım talebine sıcak bakmadıklarını bir kez daha dile getirmişlerdi (Akalın, 1953: 130). II. Mahmud Mehmed Ali Paşa'nın oluşturduğu tehlikeyi

bertaraf etmekte kararlıydı. İngilizlerden ümidini kesen II. Mahmud Reis Efendi'ye talimat verip Rus Elçisi Butenev ile görüşmesini istedi. 2 Şubat'ta Rusya'dan otuz bin kişilik bir kuvveti yardım için göndermelerini istendi. Bu arada Fransız Hükümeti de harekete geçerek Amiral Roussin elçi olarak İstanbul'a gönderdi. Reis Efendi ile görüşen elçi, Rus donanmasının İstanbul'a gelişinin engellenmesini istedi. Reis Efendi sundukları şartların kabulü sağlanırsa, bunun mümkün olabileceğini Roussin'e ilettiler. Rus donanmasının ilk bölümü 20 Şubat'ta İstanbul'a geldi (Altundağ, 1988: 120-122). Canning'in korktuğu şey olmuştu. Telaşlanan İngilizler ve Fransızlar Osmanlı Hükümetini Rus yardımından vazgeçilmesi için ikna etmeye çalışsa da artık bu mümkün görünmüyordu. İngilizler 7 Mart 1833'te sultanın lehinde olacak bir diplomatik çözüm için arabuluculuk teklifinin yinelediler. Fransızlar ise Mehmed Ali Paşa'yı ikna edemediler. (Kutluoğlu, 1999: 268-269, 276-277).

Mehmed Ali Paşa meselesinde gelinen askeri ve siyasi nokta, II. Mahmud'u Rusya ile bir ittifak anlaşmasına mecbur etti. Zira İstanbul'a davet edilen Rus kuvvetlerinin çekilişi, ancak bununla mümkün olabilirdi. Aynı zamanda Batılı Büyük Devletlerin bu mesele sırasında izledikleri siyaset, Osmanlı Hükümetine hiç güven vermemiş, onu adeta bunalıma itmiştir. Şimdilik Mehmed Ali Paşa tehdidini savuşturmada, başka çıkar yol bulunamamıştır (Altundağ, 1988: 153-154). Çar I. Nikola, Osmanlı'ya askeri yardımda bulunacağını bildirmek üzere Dışişleri Bakanı Nesselrode'ü Viyana'ya gönderdi. Dışişleri Bakanı, kuracakları ittifakla Avrupa'yı doğudaki kavgalardan koruyabileceklerini söylerken, Metternich'ten Rus politikasının güvenilirliğine dair İngiliz, Fransız ve Osmanlı'ya güvence vermesini istiyordu. Avusturya, Rus siyasetinden emindi. Doğu'da bir İslam-Arap devleti görmek istemiyordu. (Tuncer, 2008:115-116). Özel yetkili elçi Kont Orlov ve İstanbul elçisi Butenev ile yapılan görüşmeler neticesinde Vezir Hüsrev Paşa, Asakir-i Hassa Müşiri Ahmed Fevzi Paşa ve Reisülküttap Mehmed Akif Efendi'den oluşan Osmanlı heyeti 8 Temmuz'da Hünkâr İskelesi Antlaşmasını imzalamıştır. Avusturya Elçisi Stürmer aldığı talimatla Rusların verdikleri söze riayetini yakından izledi (Altundağ, 1988: 128, 148-149). Pek rasyonel olmayan savunma amaçlı ittifak anlaşması ile tesis edilen himaye, diplomatik ilişkilerde Viyana ile başlayan yeni sürecin geleceğini de etkileyebilirdi. Zira Osmanlı Hükümeti Rusya'nın da beklentileri doğrultusunda, içe dönerek yeni diplomatik adımlar atmaktan vazgeçebilirdi. Mali sıkıntılar başta olmak üzere, zaten bunun için geçerli sebepleri de vardı. Ancak yaşanan siyasi olaylara bakıldığında, 1821 sonrası dönem, yani elçiliklerin kapatıldığı dönem, birçok açıdan Osmanlı dış siyasetinde adeta kayıp yıllar oldu. Diplomatik ilişkilerde istikrarın kaybolduğu bu yıllarda dağınıklığı ve tecrübesizliği ile Osmanlı Hükümeti, her ne kadar denge siyaseti izlese de, Büyük Devletler karşısında arzu ettiği neticeleri alamayacağını gördü. Ayrıca diplomaside yaratılan boşluk, uluslararası platformda Osmanlı Devleti'nin daha hızlı prestij kaybetmesine yol açtı. Dolayısıyla Londra ve Paris ile kurulacak yeni ilişkilerle, devletin akamete uğramış sürekli diplomasi faaliyetleri yeniden canlandırırken, Rusya'ya karşı da batılı ülkeler sayesinde bir denge kurmuş olacaktı. Devlet

siyasi yalnızlığından kurtulurken, çürümeye yüz tutmuş bürokratik sistemi de yenileme fırsatı yakalayacak.

Yunanistan ile deniz hududu konusu ise, adeta Mehmed Ali Paşa ile yaşanan sorunun gölgesinde kalmıştı. İzin ve Şeytan Adaları olarak bilinen yerlerin Yunanistan'a bırakılmasına karar verilmişti. Namık Paşa vasıtası ile bu karara itiraz edilmek istense de İngiliz yetkililer, bu kararın, bu işe memur edilen Mavroyeni Bey'e daha önce bildirildiği ve buna itiraz etmenin devletin saygınlığına zarar vermekten başka bir sonuç doğurmayacağı ikazı yapılmıştır (BOA, HAT. 48980-C, 10.11.1248/ 31.03.1833). Namık Paşa yoğun diplomasi ile geçen birkaç aydan sonra 17 Mart'ta Londra'dan ayrıldı. Öte yandan Namık Paşa, Londra'da bulunduğu süre zarfında hükümete gönderdiği mektup ve arizalara doğru düzgün cevap alamadığından şikâyet etmişti. Osmanlı Hükümeti Mavroyeni Bey'in bir müddet daha Londra'da kalmasını istedi. İbrahim Paşa Kütahya'ya ulaşmış ve İzmir'i de tehlike altındaydı. Artık Mavroyeni Bey'in Mehmed Ali Paşa meselesine dair Londra'daki diplomatik görüşmelerden beklentileri karşılayacak bir netice elde etmesi imkânsız hale gelmiştir. İstedikini elde edemeyen II. Mahmud Büyük Devletlere de hiç güven duymadığından birçok taviz vererek Mehmed Ali Paşa ve oğlunun isteklerine razı olmuştur. Taviz de sınır gibi gördüğü Adana'yı bile bırakmak zorunda kaldı. Mayıs ayı ortalarında karara bağlanan maddelerden sonra Mavroyeni Bey'in geçici görevle geldiği Londra'da kalmasının bir manası yoktu (Kılıç, 2019: 180). Nitekim Paris'e gönderilmesi söz konusu oldu. Muhtemelen Mehmed Ali Paşa ve Cezayir'in işgali konularında görüşmelerde bulundu. Ancak her iki konuda da neticeyi değiştirecek bir gelişme olmadı. 1815 Viyana Kongresinde korsanlık faaliyetleri yasaklandığında, bu karara istinaden İngilizler bir yıl sonra Akdeniz'de tehlike yaratan Cezayir dayılarına karşı harekât başlatıp, onları etkisiz hale getirdi. Cezayir nispeten zayıfladı. Osmanlı Devleti'nin 1828-1829 Rus savaşında aldığı ağır yenilgiyi fırsat bilen Fransızlar Cezayir dayıların borç meselesindeki tutumunu, büyük bir diplomatik kriz gibi göstererek, Cezayir'i işgale başladılar. Osmanlı Hükümetinin Fransızların Akdeniz'deki bu tehdidine askeri olarak karşılık verme şansı olmadığı gibi, müstakil bir dış politika örgütünün ile daimî elçilerin olmayışı, siyasi ve diplomatik açıdan, bu olaya mukabele edilebilecek bir dış politik zeminin oluşumunu engellemişti. Ayrıca, Viyana Kongresi'nde dikkat çekilen bu problem karşısında, Osmanlı Hükümetinin, geçen süreye rağmen gerekli güvenlik tedbirlerini alamamış olması, merkez ve yerel idare arasındaki ilişki ve irtibat zafiyetini de gözler önüne seriyordu. Ayrıca Müslüman bir toprak parçasının Hristiyanlarca işgali Osmanlı hükümdarı için onur kırıcıydı. Nitekim vilayet ulemasından Hamdan Osman Hocasade hükümdara gönderdiği mektupta, bu tatsız vaziyete işaret etmişti. Namık Paşa Londra'ya gönderildiğinde Mısır ve Cezayir meselesi için de Paris'e bir elçi gönderilebileceği konuşuldu. Osmanlı Hükümeti Cezayir'deki işgalin bir oldubittiye getirilmesini istemiyordu. Fakat Mısır meselesinin istediği gibi çözülmesi II. Mahmud'un önceliğiydi. Ancak Osmanlı hükümdarı Paris ve Londra'ya elçi gönderiminde Rusya'nın tepki göstermesinden çekiniyordu. Nitekim bu çekince dolayısıyla

da Amedci Mustafa fevkalade elçi olarak görevlendirildi. Aslında uygulama daimî elçilikten farksızdı. İngiltere ve Rusya'ya bilgi verildi. Rus Elçisi Butunev'e Cezayir ve Mısır meseleleri dolayısıyla elçi gönderileceği bilgisi verilerek, ayrıca gizli bir amacının olmadığı ifade edildi. Elçiye Fransız Kralına sunulmak üzere bir name-i hümayun verildi. Reşid Bey aldığı ruhsatname ve talimatname ile maiyetindekilerle birlikte yola çıktı (BOA, HAT. 37601, t.y.; Lütfi Efendi, IV-V, 1999: 818-819). Fransızlar Reşid Bey'in Cezayir meselesinde resmi bir görevle Paris'e gelmesinden rahatsızdı. Bunun için Osmanlı Hükümeti bu amacı gizli tutma kararı almıştı (Kuran, 1957: 37). Reşid Bey yolculuğunu Viyana üzerinden yaptı. Orada Mavroyeni Bey ile de görüşerek, bir durum değerlendirmesi yaptı. Şaşırtıcı olan ise, Fransa'ya gidişindeki gizli amacın biliniyor olması idi. Reşid Bey Viyana'da ayrıca sabık elçi Ottenfels ile görüştü. Daha sonra Metternich ile de görüşerek, kendisine bir mektup takdim etti. Avusturyalı lider Osmanlı lehindeki tutumunu sürdürdüğü görünmekte, Reşid Bey'e Mısır meselesinin çözümünde sabırlı olunması gerektiğini ifade eden tavsiyelerde bulundu. (Jorga, c. V, 2005: 316-317) II. Mahmud Mısır meselesinin çözümünde Paris'i ikna etmenin kolay olmadığını ve dolayısıyla sadece Paris vasıtasıyla sorunu çözmenin mümkün olamayacağını düşünüyordu. II. Mahmud umduğu gibi sonuçlanmayan Mısır meselesini tam olarak İngilizlerle çözebileceğine inanıyordu. Daha evvel Namık Paşa Viyana yoluyla Londra'ya geldiğinde hem çözülmeyi bekleyen siyasi sorunlar hem de İngiltere'nin önemine binaen Londra'ya elçi göndermenin gerekliliğine işaret etmişti. Nitekim Temmuz 1834'te Namık Paşa tecrübesi ve Fransızcası münasebetiyle fevkalade elçi unvanıyla Londra'ya görevlendirildi. Paşa, iki ülke arasındaki ilişkilerin geliştirilmesinin dışında Cezayir'in Fransızlar tarafından işgali, Mısır meselesi ile Hünkâr İskeleyi Antlaşmasına dair görüşmeler yapmak üzere Londra'ya yeniden gönderildi (BOA, HAT. 46623, 12.04.1250/ 18.08.1834). Durumdan şüphelenen Rus elçisine Osmanlı elçisinin Mısır ve Cezayir meselelerinin halli için gönderildiği bildirildi (BOA, HAT. 40747, t.y.). Namık Paşa'ya verilmek üzere hazırlanan talimatnamenin bazı yerleri değiştirilerek ikna etmek için Rus elçisine verildi (BOA, HAT. 37480, t.y.). Namık Paşa da Viyana üzerinden çıktığı yolculuğunda Metternich ile sekiz kez görüştü. Metternich Namık Paşa'ya meselelerin çözümü için çeşitli önerilerde bulundu.

Reşid Bey Paris'e vardığında elçilik olarak kullanması için kendisine bir konak tahsis edildi. Fransız Hükümeti Osmanlı'nın Paris'e elçi tayininden memnundu (Baysun, 1(2),1941: 148-149). Reşid Bey Paris'teki temasları sırasında Rus Elçisi Borgo'dan yararlanmak istese de, sıkça görüşmelerine rağmen Rus elçisi buna yanaşmadı. Aslında Reşid Bey'in bu şekilde hareket etmesi, Osmanlı'nın prestiji açısından hiç de doğru olmadı. Reşid Bey Mısır meselesinde Mısır'a destek olanların Paris'te ne derece etkili olduklarını ve önemli bir kamuoyu oluşturduklarına değindi. Osmanlı Hükümetinin bir an evvel Paris'te daimî elçi buldurmaya başlaması gerektiğine işaret etti. Yunanistan ve Bavyera gibi küçük ülkelerin bile, Paris ve Londra da elçilikleri olduğundan bahsetti (Dönmez, 2006: 61). Fransız Dışişleri Bakanı Desages de Osmanlı Hükümetinin Paris'e daimî bir

elçi göndermesinin doğru bir adım olacağını düşünüyordu (Baysun, 1(6),1942: 430-436). Namık Paşa da devletler arası ilişkilerde önemli bir yere sahip Londra'ya en kısa sürede daimî bir elçi gönderilmesi gerektiğini hükümetine bildirmişti. Namık Paşa, yeni bir kişiye de gerek olmadığını ve sahip olduğu nitelikler nedeniyle, bu işi için kendisinin uygun olacağını ima ediyordu (BOA, HAT. 37503, 21.06.1250/ 25.10.1834). Bu arada Mehmed Ali Paşa bağımsızlığını ilan etmenin peşinde olduğu, İngiltere, Fransa ve Avusturya'nın buna şiddetle karşı çıkıp reddettiği bilgisi Osmanlı Hükümetine ulaştı. Bu gelişmenin ardından, II. Mahmud elçilerinden İngiliz ve Fransız hükümetlerinin kanaatlerini tamamıyla Mehmed Ali Paşa'nın aleyhine döndürmeleri için çaba sarf etmeleri talimatını verdi (Dönmez, 2008: 166). Hükümet Londra'ya Namık Paşa yerine aynı statüde Beylikçi Nuri Efendi'yi gönderme kararı alması hem Rusları hem de İngilizleri şüpheye düşürdü. İngilizler Nuri Efendi'nin Rus taraftarı olduğunu düşündüler. II. Mahmud Rusların şüphelerini gidermek için, arzu ediyorlarsa Rusya'ya da bir elçi gönderebileceklerinin iletilmesini istedi (BOA, HAT. 46126, t.y.). Ancak böyle bir görevlendirme olmadı. Reşid Bey Cezayir'in Osmanlı'ya iadesi hususunda hiçbir ilerleme kaydedemedi. Reşid Bey, Ruhiddin Efendi'yi maslahatgüzar bırakarak İstanbul'a dönmesine izin verildi (BOA, HAT. 37486, t.y.). Reşid Bey dönüştü de Metternich ile görüştü. Metternich, Reşid Bey'e yeni imparator I. Ferdinand'ın Osmanlı'ya karşı izlenen politikada bir değişikliğe gitmediğini bildirdi. Osmanlı Hükümeti Ahmed Fethi Paşa'yı yeni Viyana Elçisi olarak takdim ederken, imparatoru da tebrik edecekti. Yeni elçiye verilen talimatnameye, Avusturya'yı bilgilendirmek gayesiyle, Reşid Bey'in Paris'ten dönüş sebebi de eklenmişti. (BOA, HAT. 47183, t.y.). Viyana'ya büyükelçi gönderilecek olması, Avusturya Hükümeti tarafından memnuniyetle karşılandı. Mavroyeni Bey Ahmed Fethi Paşa gelmeden Metternich'in de yardımıyla gerekli hazırlıkları yaptı. Prens İsterhazî'nin konağı elçilik binası olarak kiralandı (BOA, HAT. 41198-E, t.y.). İstanbul'a dönen Reşid Bey, sadrazam Mehmed Emin Fuad Paşa'nın da görüşüyle tekrardan Paris'e bu defa büyükelçi unvanıyla gönderilmesine karar verildi. Paris'teki diplomatik faaliyetler artık istikrarlı hale getirilmek isteniyordu. Ayrıca hükümet Atina'ya bir maslahatgüzar göndermeyi düşünerek, bu görevi Mavroyeni Bey'e teklif etmişti. Ancak Mavroyeni yaşlandığını ve eşinin hasta olduğunu ileri sürmüştü (BOA, HAT. 37499-C, 15.07.1252/ 25.10.1836). 1837'de Viyana'ya Sadık Rifat Paşa'nın ataması kararlaştırıldığında, ayrıca Prusya'ya bir elçi atanabileceği konuşuldu. Nitekim Avusturya Elçisi Stürmer'den vasıtasıyla Prusya Hükümetinin fikri soruldu. Prusya Hükümeti talebi olumlu karşılarken, harp ehlinden olmalarından ötürü, Serasker paşanın da önerisiyle Miriliva Kâmil Paşa Berlin'e elçi tayin edildi (BOA, HAT. 47311, t.y.; BOA, HAT. 51638-B, t.y.; BOA, HAT. 47358, t.y.).

2 Temmuz 1839'da II. Mahmud'un ölümüyle genç şehzade Abdülmecid tahta geçmişti. Yeni sultanın tecrübesizliğinden yararlanan Hüsrev Paşa, Mehmed Emin Fuad Paşa'nın yerine kendini zorla sadrazam ilan ettirdi. Hızlı bir şekilde hükümette kontrolü ele aldı. Her ne kadar

reform yanlısı gözükse de geleneksel bir düşünceye sahip Hüsrev Paşa reform politikalarına şüpheyle bakıyor ve istemiyordu. Yeni sadrazam hazırladığı arz tezkeresi ile elçiliklerin faydasız olduğunu padişaha iletcek ve şimdilik maslahatgüzarlık seviyesinde devam etmesini önerecekti (Dönmez, 2008: 177). Elçilerin geri çağrılmaları için padişahın cülusu gerekçe gösterildi. Londra'da Mustafa Reşid Bey, tercümanı Agop'u, Paris'te Fethi Paşa Sami Efendi'yi, Viyana'da Rifat Bey Mavroyeni Bey'i ve Berlin'de Kâmil Paşa Rahmi Efendi'yi yerlerine maslahatgüzar ya da vekili olarak bırakıp geri döndüler. Gelinek noktada, Mısır meselesinde belirsizlik devam etmekteydi. Zira Osmanlı sarayında yaşanan taht değişikliği ve elçilerle iliği kararla görüşmeler de yarım kalmıştı. Büyük Devletler bu hususta Osmanlı Hükümetinin kendilerine danışmadan bir adım atmaması gerektiğini bildirdiler. Tanzimat Fermanı'nın ardından Mustafa Reşid Paşa sağladığı güvenle Hüsrev Paşa'nın yönetimdeki etkisini kısa sürede bertaraf ederek durumu kontrol altına aldı. Böylece Osmanlı'nın mücadelesinde önemli yer tutacak elçilik faaliyetlerinin de akamete uğramasına fırsat vermemiş oldu. Öte yandan fermanla ortaya konan yeni politik anlayışla Mısır meselesinin çözümün de katkı sağlayacak bir surette elini güçlendirme imkânı buldu.

Sonuç

XVIII. yüzyılın sonlarına yaklaşıırken, Osmanlı'nın askeri ve siyasi zayıflığı iyice gün yüzüne çıktı. Dış siyasette çok da güçlü bağlantıları olmayan Osmanlı için Rusya'nın kuşatıcı ve baskılayıcı siyasetinin daha kötü sonuçları olabilirdi. 1791'de Avusturya ile imzalanan Zıstovi Antlaşmasının ardından sağlanan barış, Osmanlı'ya Avrupa ile diplomatik ilişkiler kurmada fırsat verdi. Bu doğrultuda, Osmanlı daimî elçilik faaliyetlerini başlatarak Avrupa ile yakınlaşım Rusya'ya karşı bir denge oluşturmaya peşine düştü. Ancak Fransız İhtilalinin etkileriyle Avrupa'nın iç karışıklığı ve savaşlara sürüklenmesi planları bozdu. Her ne kadar çeşitli yönlerden kendi yetersizlikleri de olsa dört başkentte başlattığı daimî elçilik faaliyetleri umulan neticeleri vermekten uzak kaldı. Zira Koalisyon Savaşları döneminde Büyük Devletlerin çok daha değişken hale gelen ilişkilerine, Osmanlı, çıkarlarını gözeterek uyum sağlamakta başarılı olamadı. Napolyon'un emperyal siyasetinden çok zarar gören Avusturya ve Fransa'ya mesafeli durarak bir dış siyaset izlemeye çalışan Osmanlı'nın bu dönemde çıkarları örtüştüğü için, ilişkileri, diğer ülkelere göre daha istikrarlı ve dengeli şekilde yürüdü. Bu durum 1815 Viyana Kongresi ve sonrasındaki Kutsal İttifak döneminde Metternich'in Avrupa'da statükoyu koruma politikalarında daha açık bir şekilde görüldü. Bu yaklaşım Osmanlı'nın bir müddet daha Viyana'da elçilik faaliyetlerini sürdürerek batı diplomasinin içinde kalmasına yardım etti. Ancak beklentisizlikle devam eden faaliyetlerin pek de geleceği yoktu. Zira sadık bir tebaa olarak görülen Rumların istihbarat ve diplomasi faaliyetlerinde gösterdiği zafiyet devleti hayal kırıklığına uğratmışken, yaşanan Mora İsyanı Batıya ve diplomasiye olan güvensizliği artırdı. Öbür yandan Yunan meselesinde Osmanlı'nın askeri ve siyasi yetersizliği

bir kez daha gözler önüne serildi. Zira Metternich'in kongrelerle statükoyu koruma siyasetiyle Osmanlı'ya dolaylı destek verilip, zaman kazandırılmış olsa da uzayan çözüm süreciyle birlikte Rusya'nın Metternich'e rağmen Kutsal İttifak'tan uzaklaşması, edilgen bir siyaset ve diplomasi izleyen Osmanlı'yı iyice çıkmaza soktu ve yalnızlaştırdı. Metternich'in Avusturya İmparatorluğu'nun çıkarları paralelinde Osmanlı'nın yanında yer almaya çalışması, kayıpların daha sınırlı kalmasına imkân verse de askeri, siyasi ve diplomatik yetersizlik saklanamaz bir hakikat haline geldi. Mısır valisi Mehmed Ali Paşa ile yaşanan sorunlar, devletteki problemleri daha da derinleştirirken, çözüm arayışında hükümeti daha dışa bağımlı hale getirdi. Tercüme Odasının teşkili ve Avrupa'ya öğrenci gönderilerek sürekli diplomasi için yeniden hazırlık yapılmaya başlansa da siyasi yalnızlık ve sorunların çözümünde dışa bağımlılık, sürekli diplomaside yapılanma için beklenecek vakit olmadığı gerçeğini ortaya koydu. Metternich ile olan siyasi diyalogun da etkisiyle Osmanlı Hükümeti süreli diplomaside yeni döneme sabık temsilcisi Mavroyeni Bey'i görevlendirerek Viyana'dan adım attı. Zira Viyana, doğu siyasetinin merkezi olarak da görülüyordu. Batı diplomasisine Viyana kapısından giriş yapan Osmanlı Hükümeti, bilumum sorunların çözümünde kaçınılmaz olan düzenli diplomatik ilişkiler için Paris, Londra ve Berlin'e de elçiler gönderdi.

Extended Summary

The beginning of Ottoman-Austrian relations dates to the first quarter of the 16th century. In this period, the Ottoman Empire, which assumed military superiority, conducted unilateral diplomacy both with Austria and Europe. Wars with Austria in the late 16th century and in the early 17th century, the Empire's diplomacy lost its effectiveness with change in the military and political balance. With the Treaty of Karlowitz in 1699, the Ottoman Empire felt the effect of mutual diplomacy prevailing in Europe. The Ottoman Empire losing its military power gradually in the 18th century, established diplomatic relations with missions to France after the Treaty of Pasarowitz in 1718. Attempts to recognize their technical and scientific developments was interrupted by the Patrona Halil Revolt in 1730. The Ottoman Empire forced Austria into a lengthy period of peace with the Treaty of Belgrade in 1739 signed after the wars it had won in the 1730s and with some subsequent agreements. This was also in favor of Austria because of the War of Succession waged. After a while, Russia did not want this situation to continue, which did not suit her interests. Although the Ottoman Empire resisted Russia with its military power, it was not successful. The heavy consequences of the Treaty of Küçük Kaynarca in 1774 made political cooperation and search for diplomatic solutions more prominent. The wars between 1787 and 1792 mildly reminded the Ottoman government how heavy the price of military failure was. The Treaty of Sistova, signed with Austria in 1791, had special importance as it caused the beginning of a permanent peace process. Although the French Revolution in 1789 and accompanying

political turmoil in Europe paved the way for this, it was a great opportunity for the Ottomans to embark on sustainable diplomacy. Towards the end of the 18th century, the Ottoman government, which gave importance to transition to sustainable diplomacy in its reform program to strike a balance against Russia, was not experienced in it. While following the political turmoil caused by the Ottoman Coalition Wars in Europe, which formed diplomatic representations with great hopes in four major countries, London, Paris, Berlin, and Vienna, the empire was shaken by the French invasion of Egypt in 1798. Thanks to its alliance with the UK and Russia, the Empire managed to keep Egypt and realized the importance of the balance policy in interstate relations. Although the Ottoman government tried to maintain its policy of balance, fluctuations in the relations between the European states, with the influence of Napoleon, challenged the government, which was not adequate in terms of infrastructure, staff, and equipment, and caused it to commit mistakes from time to time. The Ottomans, who wanted to take advantage of the balance policy against Russia in the Wallachia and Moldavia problem, fell into conflict with the British and were dragged into an internal crisis. While the government had difficulties in finding the stability and confidence in foreign relations, it began to act increasingly reluctantly and timidly in relations. Likewise, the trust of the Ottoman rulers in western diplomacy decreased. This situation mobilized those who did not like the permanent embassy activities with the West, and after a few appointments, the level of relations was reduced to the level of chargé d'affaires by appointing translators. On the other hand, the disruption of order by Russia's provocative attempts against Wallachia and Moldavia weakened the Ottoman Empire's capability to gather intelligence about Europe.

As the Coalition Wars ended with the Congress of Vienna in 1815, despite Metternich's insistent invitation, the Ottomans preferred to stay out of diplomatic negotiations. Both before and after 1815, with the influence of Austria's supportive attitude due to its interests, the Ottoman Empire maintained diplomatic relations with Europe, albeit sluggishly, until the Greek revolt. Europe, on the other hand, gave priority to its own problems and tried to act jointly thanks to the Holy Alliance established. While the Ottomans preferred to take a passive attitude towards Europe, they were content that the Holy Alliance restricted Russia. During this time, the empire did not take any steps regarding the diplomatic organization, which the empire felt was lacking. The distrust created by the Greeks relying upon diplomatic relations, and the rebellion in Morea provided a kind of excuse for Mahmud II to suspend, revise and restructure embassy activities. Considering the political handicaps of Europe, the Ottoman government, which had difficulties in resolving the Greek revolt with its military power, was supported for a period, which can be called interregnum, by congresses under the leadership of Austria. However, the intervention of the Egyptian governor ordered by Mahmud II for the solution of the Greek problem changed the perspective of

the Great Powers. Only the Austrian government continued to stand by the Ottomans in a way that would not confront the other Great Powers. The government remained passive against the policies pursued by the British, Russians and French on the Greek question. On the one hand, the Ottomans were reconsidering transition to western diplomacy; however, the scarcity of qualified civil servants, inadequacy of infrastructure and equipment, hogtied Mahmud II. In Navarino, the massive damage to the navy and the uncertainty of the land army brought to light the inadequacy of the military power in 1827. With the Treaty of Edirne in 1829 and the London Protocol in 1830, the Ottomans wanted to return to western diplomacy, leaving behind the nightmare years. With the suggestions of Metternich, the Ottomans preferred Vienna, which was considered the center of eastern politics, for permanent embassy activities. The contribution and influence of Metternich's policy of maintaining the status quo in Europe were great on this preference. After the reassignment of Mavroyeni Bey in 1832, the government not content with sending extraordinary envoys to Paris and London with reservations by Russia, took immediate actions to send permanent envoys. Thus, as the Ottoman government approached a new and comprehensive reform process, it showed its willingness to re-establish its diplomatic relations with the West. With the efforts of a few political leaders such as Namık Pasha, Mehmed Sadık Rifat Bey, and Mustafa Reşid Bey, who saw the way to success in domestic politics in change and improvements in foreign relations, the way for permanent diplomatic relations with the West was reopened.

Kaynaklar

1.Arşiv Vesikaları

BOA., Cevdet-Hariciye (C.HR), 3700, 4707, 4892, 6382
BOA., Hatt-ı Hümayun (HAT), 3385, 4624, 5043, 7510, 14396, 15055, 20237, 23381, 23493, 37480, 37486, 37499-C, 37503, 37601, 38225, 37885, 39203, 39379, 40747, 40798, 40803, 40824, 40968, 41075, 41198-E, 41805, 45220, 46216, 46916, 46920, 46930, 47158, 47199, 47311, 47358, 48980-C, 49254, 49260, 49385, 49419, 49644, 49644-B, 49647, 49668, 49681, 49835, 50139, 51638-B, 52282, 52662, 2698, 52715, 57911.

2.Matbu Eserler ve İncelemeler

Akalın, Ş. (1953). Mehmed Namık Paşa, *Tarih Dergisi*, 4(7), 127-147.
Aktepe, M. (1985). *Mehmed Emin Beyefendi (Paşa)'nın Rusya Sefareti ve Sefaretnamesi*, Ankara: TTK Yayınları.
Altundağ, Ş. (1988). *Kavalalı Mehmed Ali Paşa İsyanı 1833- 1841*, Ankara: TTK Basımevi.
Bağış, A.İ. (1983). *Osmanlı Ticaretinde Gayri Müslimler (Kapitülasyonlar, Beratlı Tüccarlar Avrupa ve Hayriye Tüccarları (1750- 1889)*, Ankara: Turhan Kitabevi.
Bayrak, M. (1999). *1821 Mora İsyanı ve Yunanistan'ın Bağımsızlığı*, (Basılmamış Doktora Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
Baysun, C. (1941). Mustafa Reşit Paşa'nın Paris ve Londra Sefaretleri Sırasındaki Siyasî Yazıları. *Tarih Vesikaları Dergisi*, 1 (2),145-155.
Baysun, C. (1942). Mustafa Reşit Paşa'nın Paris ve Londra Sefaretleri Sırasındaki Siyasî Yazıları. *Tarih Vesikaları Dergisi*, 1(6), 430-442.

Beydilli, K. (1985). *Büyük Friedrich ve Osmanlılar*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
Çelik, Y. (2010). III. Selim Devrinde Mısır'da Osmanlı-İngiliz Rekabeti (1798-1807) S. Kenan (Ed.) içinde, *Nizâm-ı Kadîm'den Nizâm-ı Cedîd'e III. Selim Dönemi* (s. 351- 366), İstanbul: İSAM Yayınları.
Drialut, E. (2013). *Napoléon'un Şark Siyaseti*, (K.M. Fuad Çev.), Ankara: TTK Basımevi.
Dönmez, A. (2006). *Karşılıklı Diplomasiye Geçiş Sürecinde Osmanlı Daimi Elçiliklerinin Avrupa'da Yeniden Tesisi (1832-1841)*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya Selçuk Üniversitesi.
Dönmez, A. (2008). Karşılıklı Diplomasiye Geçiş Sürecinde Osmanlı Daimi Elçiliklerinin Avrupa'da Yeniden Tesisi 1832-1841, E. Embel (Ed.) içinde, *Prof. Dr. Fahir Armaoğlu'na Armağan* (s. 153-183), Ankara: TTK Basımevi.
Dönmez, A. (2014). *Osmanlı Modernleşmesinde İngiliz Etkisi-Diplomasi ve Reform (1833-1841)*, İstanbul: Kitap Yayınevi.
Erim, N. (1953). *Devletlerarası Hukuku ve Siyasi Tarih Metinleri*, c. I, Ankara: TTK Yayınları.
Findley, C. V. (1972). The Foundation of the Ottoman Foreign Ministry: The Beginnings of Bureaucratic Reform under Selim III and Mahmud II, *International Journal of Middle East Studies*, 3 (4), 388-416.
Jelavich, B. (2016). *Balkan Tarihi*, c. I, İstanbul: Küre Yayınları.
Jorga, N. (2005). *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi*, c. V, (N. Epçeli Çev.). İstanbul: Yeditepe Yayınları.
Kara, E.Z. (1994). *Osmanlı Tarihi*, c. V, Ankara: TTK Basımevi.
Kılıç, M. (2019). Osmanlı Devleti Hizmetinde Bir Rum Diplomatın Portresi: Viyana Maslahatgüzarı Yanko Mavroyani Bey, İ.S. Yuca- H. Kara (Ed.) içinde, *Tanzimat'tan Günümüze Olaylar ve Kişiler Ekseninde Türk Hariciyesi*, (s. 169-189). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
Kılıç, M. (2019). İlk İkamet Elçilerinin Halefi Rum Maslahatgüzarlar (1800-1821), *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 38 (65), 251-278.
Kocabaş, S. (1988). *Tarihte ve Günümüzde Türk-Yunan Mücadelesi*, İstanbul: Vatan Yayınları.
Kuran, E. (1957). *Cezayir'in Fransızlar Tarafından İşgali Karşısında Osmanlı Siyaseti 1827-1847*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
Kuran, E. (1988). *Avrupa'da Osmanlı İkamet Elçiliklerinin Kuruluşu ve İlk Elçilerin Siyasi Faaliyetleri 1793-1821*, Ankara: TKAE
Kurat, A.N. (1990). *Türkiye ve Rusya*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
Kurtaran, U. (2014). XVIII. Yüzyıl Osmanlı -Avusturya Siyasi İlişkileri, *Tarih Okulu Dergisi*, (17), 393-419.
Kurtoğlu, F. (1944). *Yunan İstiklal Harbi ve Navarin Muharebesi: Çengeloğlu Tahir Paşa*, c. II, Ankara: Genelkurmay Başkanlığı.
Kutluoğlu, M.H. (1997). 1833 Kütahya "Antlaşması"nın Yeni Bir Değerlendirmesi, *Osmanlı Araştırmaları*, 17 (XVII), 265-287.
Lütfi Efendi, A. (1999). *Tarih-i Lütfi*, c. IV-V, (Y. Demirel Çev.), İstanbul: YKY
Ortaylı, İ. (1995). *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*, İstanbul: Hil Yayınları.
Öreñç, A.F. (2007). 1827 Navarin Deniz Savaşı ve Osmanlı Donanması, *Tarih Dergisi*, (46), 37-84.
Potyemkin, V. vd(2009). *Uluslararası İlişkiler Tarihi*, c. I, (A. Tokatlı Çev.), İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
Roider, K. (1982). *Austria's Eastern Question 1700-1790*, New Jersey: Princeton University Press.
Savaş, A.İ. (1992). XVIII. Asırda Osmanlı-Avusturya İlişkileri. *Askeri Tarih Bülteni*, (32), 23-54.
Shaw, S.-Shaw Kural,E. (2010). *Osmanlı Tarihi*, c. II, (M. Harmancı Çev.), İstanbul: e Yayınları.
Sinaplı, A.N. (1987). *Namık Paşa*, İstanbul: Yenilik Basımevi.
Şimşir, B.N. (1989). *Ege Sorunu: Belgeler1913-1914*, c. II, Ankara: TTK Basımevi.

- Tansel, S. (1946). Büyük Friedrich Devrinde Osmanlı-Prusya Münasebetleri Hakkında, *Bellekten*, 10 (37), 133-166.
- Tuncer, H. (2007). *Osmanlı-Avusturya İlişkileri (1789-1853)*, İstanbul: 2007.
- Tuncer, H. (2013). *Metternich'in Osmanlı Politikası (1815-1848)*, İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Turan, Ş. (1951). 1829 Edirne Antlaşması, *DTCF Dergisi*, 9 (1-2), 111-151.
- Uzunçarşılı, İ.H. (1988). *Osmanlı Tarihi*, c. IV/1, Ankara: TTK Basımevi.
- Veinstein, G. (2002). *İlk Osmanlı Sefiri 28 Mehmet Çelebi'nin Fransa Anıları*, (M.A. Erginöz Çev.), İstanbul: Ark Kitapları.
- Yalçınkaya, M.A. (2008a). Osmanlı Devleti'nin Batı Politikası-Zitvatoruk'tan Küçük Kaynarca'ya (1606-1774), M. Bıyıklı (Ed.) içinde, *Türk Dış Politikası Osmanlı Dönemi*, c. II (ss. 27-82). İstanbul: Gökkuşbe Yayınları.
- Yalçınkaya, M.A. (2008b). Osmanlı Devleti'nin Batı Politikası- Küçük Kaynarca'dan Tanzimat'a (1774-1839), M. Bıyıklı (Ed.) içinde, *Türk Dış Politikası Osmanlı Dönemi*, c. II (ss. 83-136). İstanbul: Gökkuşbe Yayınları.
- Yeşil, F. (2010). İstanbul Önlerinde Bir İngiliz Filosu: Uluslararası Bir Krizin Siyasi ve Askeri Anatomisi, S. Kenan (Ed.) içinde, *Nizâm-ı Kadîm'den Nizâm-ı Cedîd'e III. Selim Dönemi*, (s. 391-495), İstanbul: İSAM Yayınları.
- Yeşil, F. (2011). *Aydınlanma Çağında Bir Osmanlı Katibi Ebubekir Ratıb Efendi (1750-1799)*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.



Alain Badiou: Pursuit of the Truth in Twilight

Muammer Aktay^{1,a,*}

¹Department of Philosophy, Faculty of Letters, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgement

This article was produced from the author's doctoral thesis, which is being prepared within the scope of Sivas Cumhuriyet University social sciences institute.

History

Received: 07/04/2022

Accepted: 31/05/2022

ABSTRACT

According to Alain Badiou, expressions such as not leaving the usual, not intending to philosophical desire, not resisting language games, not rebelling against fake lives, not giving up on "masochistic obedience", being afraid of encountering reality, not taking risks, "the passion of ignorance" mask the truth. These masks have almost glued to our age while the passion for reality has been replaced by the passion for postmodern imitation, cynicism, fanaticism, exploitation and oppression have become dominant. In this case, while the expression of truth "own your desire" has disappeared, the slogan of capitalism "you exist to the extent that you consume" has begun to be adopted. Radical conservatism and political hidden exploitations have been replaced by the bare exploitation of capitalism. In this huge environment of exploitation and crisis, the pursuit of real life and the truth is more difficult than ever, since these pursuits require resistance to capitalism in terms of activist, actionist ways. There are problems such as how resistance will arise based on an uncertain event and who is the activist subject who will reveal it.

Our aim in this article to analyse how Badiou explains the crisis situation or the wreckage of capitalism and how he forms its framework, then try to state how he created his desire for truth against this crisis and finally make a discussion about these problems.

Keywords: Truth, Crisis, Capitalism, Activist Subject, Desire for Truth

Alain Badiou: Alacakaranlıkta Hakikati Aramak

Bilgilendirme

#Bu makale, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü kapsamında yazarın hazırlanmakta olan doktora tezinden üretilmiştir.

Süreç

Geliş: 07/04/2022

Kabul: 31/05/2022

Öz

Alain Badiou'ya göre alışıldık olandan ayrılmama, felsefi arzuya yönelmeme, dil oyunlarına karşı direnmeme, sahte yaşamlara karşı isyan etmeme, "mazoşist itaat"ten vazgeçmeme, gerçeklik ile karşılaşmaktan korkma, riski üstlenmeme, "cehalet tutkusu" gibi ifadeler hakikati maskeleymektedirler. Bu maskeler, adeta çağımıza musallat olmuş, gerçeklik tutkusu yerini postmodern taklit tutkusuna bırakırken kinizm, fanatizm, sömürü ve baskı başat hale gelmiştir. Bu durumda hakikatin "arzuna sahip çık" ifadesi yok olurken kapitalizmin "tükettiğin ölçüde varsın" sloganı benimsenmeye başlanmıştır. Radikal muhafazakârlık ve politik gizli sömürüler yerlerini kapitalizmin çıplak sömürüsüne bırakmıştır. Bu devasa sömürü ve kriz ortamında "gerçek yaşam" ve hakikat arayışları hiç olmadığı kadar zordur. Çünkü bu arayışlar, kapitalizme karşı aktivist, aksiyonist anlamlarda direnişleri gerektirmektedirler. Belirsiz bir olaydan hareketle bu direnişin nasıl ortaya çıkacağı ve onu ortaya çıkaracak olan aktivist öznenin kim olacağı gibi problemler karşımızda durmaktadır.

Bu makalede amacımız, Badiou'nun kriz durumunu ya da kapitalizmin enkazını nasıl açıkladığını, onun çerçevesini nasıl çizdiğini analiz etmek, daha sonra bu krize karşı hakikat arzusunu nasıl inşa ettiğini ortaya koymak ve son olarak, bu problemlerle ilgili tartışma yapmaktır.

Anahtar Kelimeler: Hakikat, Kriz, Kapitalizm, Aktivist Özne, Hakikat arzusu

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

^a maktay@cumhuriyet.edu.tr

^{id} <https://orcid.org/000-0001-6103-5598>

How to Cite: Aktay M, (2022) Alain Badiou Pursuit of the Truth in Twilight, CUJOSS, 46(1): 19-31

Giriş

Alain Badiou, çağdaş Fransız felsefesinin önde gelen düşünürlerindedir. Kriz, olay, hakikat, özne gibi kavramlar üzerinden ele aldığı sorunlar, günümüzün felsefesine farklı ve değerli bir daveti simgelemektedir. Onun çağın krizi üzerine ortaya koyduğu düşünceleri etkin bir şekilde yükselen kapitalizmin projelerine tepkiyi dile getirmekte, çağımızın karşı karşıya kalmış olduğu iletişim egemenliği, biyoetik tartışmaları vb. konu ve sorunlara özgün bir tarz ortaya koymaktadır. Bu tartışmalar ile ilgili en dikkat çekici ve asli konu ideolojik krizin hakikati inşa etme çabasıdır.

Badiou'ya göre kriz durumlarında hakikat ve etik kavramları süregelen olarak inanç, ideolojik, dogmatik sömürüler içerisinde kalmıştır. Ancak bu sömürü yeni bir olgu değil, sömürünün açık veya çıplak bir şekilde ortaya konulması acımasızlığı yenidir. Bu sömürülere karşı Platon'dan itibaren farklı hakikat koşulları var olmuştur. Hakikat kavramı; mutlak dayatılan güç, mistik tavır veya ideolojik bir dogma açısından değil, koşullarına içkin, türeyimsel (generique) olarak sonsuz bir şekilde anlam kazanır. Bu hakikat koşulları ya da türeyimsel usulleri, bilimin temelindeki icat, sanatsal yaratım, politik açıdan içsel özgürleşme, cinsellikten, romantizmden ayrılan aşktır (Badiou, 2006: 117). Bu anlamda bir hakikat, öznenin icada, yaratıcılığa, içsel özgürlüğe ve keşfe dayalı, cinsellik, kimlik, para ve otoriteden bağımsız var olan fikirler altında ortaya çıkan sonuçlarla ilişkilidir. Hakikati oluşturan koşullardan sanat ve bilimi bir kişi, aşkı iki kişi, politik olanı ise fikir birliği yapmış aktif özneler açığa çıkarabilir. Bu koşullar, hakikat süreci kavramına bağlıdır. Yalnızca bu sürecin içerisinde geçmiş farklı durumlarda bir hakikat ortaya çıkabilir. Yani Badiou'nun ele aldığı hakikat, salt anlamda yargı, ilke veya kurallara değil, bir sürece bağlıdır. Bu süreç ise ortaya çıkacak olan bir olayın pratik sonuçlarıyla ilişkilidir. Bu olaydan hareketle özneler, sisteme "delik" açarak farklı hakikat arayışları başlatabilirler. Ancak bu farklı hakikat arayışlarını ortaya çıkaracak olan mutluluk saplantısı olan klasik bir özne değil, aksiyonist, aktivist ve hatta militanca öznelerdir. Bu özne, hakikatin türeyimsellik, sınırsızlık, sonsuzluk ve evrensellik özelliklerini olay ile başlayan belirli süreçlerle kısmi de olsa deneyimleyebilir. Bu deneyimlerin temelinde "dünyayı nasıl değiştirmeli" sorusu bulunmaktadır. Ancak Badiou, çağımızda kapitalizmin artan etkisi ile birlikte hakikatin deneyimlenmesi veya ona ulaşma çabasının da imkânsızlık içerisine girdiğini belirtir. Bu durumda aktif öznenin bir yer edinmesi ve bulunduğu konumdaki zevki ve rahatlığı, felsefi arzu olan "direniş" duygusunu unutmasına sebep olmuştur (Badiou, 2015d: 214-215). Felsefe arzusunun kaybı ile birlikte mevcut değerlere karşı sahtekârlık, ideoloji mottolarına yönelik kayda değer bir bağlılığımız oluşmuştur. Bu çelişkiler içerisindeki bireylerin sadakati, eşitlik ve özgürlüğe ait olması gerekirken sisteme, adalet arayışları da sistemin eksiklerini gidermeye, cesaret duyguları ise kaygılarını tamir etmeye yönelmiş durumdadır.

Badiou'ya göre bu sistem içerisinde öznenin konumu tartışması, etik problemlerin eleştirilmesi, hakikat

metafizik arayışı, anti-hümanizm veya post-hümanizm tartışmalarının felsefi ilerlemeler üretmesi imkânsızdır. Öznenin konumu, etik problemler ile birlikte otoritelerin birer aracı olmuş, onunla ilişkili olan hümanizm, insan hakları, "öteki" etiği gibi kavram ve anlayışlar ise "Batı"nın sömürü için oluşturduğu dolgu malzemeleri haline gelmişlerdir. Kapitalizmin popülizmi veya konformizmi egemen kıldığı bu çağda, hakikatin tükenişi ile ilişkili olarak öncelikle bakmamız gereken nokta, felsefe arzusunun eksikliği ve hakikat krizi arasındaki ilişkidir. Çünkü o, kapitalist ideolojinin artışı, felsefe arzusunun eksikliği ve hakikatin yokluğu arasında yakın ilişkiler kurmaktadır. Bu noktada Badiou'nun bu eleştirileri ile ilgili çağımızda kapitalizmin araçları üzerinden farklı taklit veya asimile biçimlerinin, felsefe arzusu veya felsefenin konumlanacağı hakikati nasıl alacakaranlığa sürüklediklerini, özgün yaratıcılık barındıran gerçekleri veya "gerçek yaşam" dünyasına ilişkin kavramları nasıl anlamsızlaştırdıklarını açıklamaya çalışacağız. Öznenin tam olarak felsefi arzusunu kaybederek hakikatten uzaklaşıp kapitalizmin olağan kabullerine kayıtsızlığının nasıl ortaya çıktığına odaklanacağız. Daha sonra hakikatin evrensellik boyutu üzerinden nasıl bir anlam hiyerarşisi barındırdığını, bununla birlikte kapitalizme karşıt olarak türeyimsellik, eşitlik, özgürlük ve sonsuzluk ifade eden hakikat kavramının mücadelecilik özne ile nasıl inşa edileceğini analiz etmeye önem göstereceğiz. Bu mücadelecilik öznenin nasıl bir direniş ruhuna sahip olması gerektiğini de değerlendireceğiz.

Felsefi Arzunun Azalması ile Hakikat Krizi Arasındaki İlişki

Badiou'ya göre birçok akım, düşünür ve filozof felsefenin sonunun geldiği hususunda görüş birliği içindedir. Onların felsefenin sonunun geldiğine dair belirttikleri asıl nokta felsefi arzunun yok olduğuna ya da felsefenin artık "yetkin bir köken" ("locus classicus") olmadığına dair düşünceleri ya da çıkarımlarıdır. Badiou'nun bu çıkarımlara yönelik eleştirilerine değinmeden öncelikle, felsefe arzusu ile ne anlaşılması gerektiğini belirtmemiz yerinde bir yaklaşım olur. Felsefi arzunun dört farklı boyutu vardır. Bunlar; isyan, mantık, evrensellik ve risk şeklinde sıralanır (Badiou, 2006: 12). Bu dört felsefi arzunun boyutları, felsefenin "vazgeçme" düsturunu ortaya koymaktadırlar. Badiou için bu dört boyutun karşı çıktığı temel yönerge, Marx'ın daha önce ele aldığı "bencil hesabın gizli suları"dır (Marx, Engels, 2013: 43). Kapitalizmin sömürü düzeni ile birlikte insanlar, duygularını ve isyan, risk gibi arzularını kaybederek tek biçimli ücretli işçiye dönüşmüşlerdir. Badiou, kapitalizm rejimini şöyle tanımlamaktadır: "Kapitalizm, halkların kaderini küçücük bir oligarşinin parasal heveslerine teslim eder. Bir anlamda, bir haydutlar rejimidir" (Badiou, 2017b: 26). Kapitalizmde artık soğuk çıkar, rekabet, tutarsızlık veya adaletsizlikten değil de az sayıdaki aktif öznenin sahip olduğu arzudan korkulmaktadır. Bu dönemde kapitalizm, bütün kapıları tutmuş ve hakikati yozlaşmanın temeli hâline getirmiştir.

Öncelikle asli felsefe arzusu olan isyan, “bencil hesabın buzlu suları” altında yeni bir anlam ifade edecek durumda değildir. Açıklık, para, küreselleşme, güvenlik, standart, norm, bilim kavramları kapitalist düzenin birer göstergesi haline gelmiştir. Kapitalizm gündüzün aydınlığını kendi karanlığı ile kaplamış, hakikat arzusuna yönelen özneler için karanlık bir anlam hâline gelmiştir. Aruoba’nın kapitalizmin yaşam dünyamızı ele geçirmesine direnen ve hakikat arzusuna yönelik olan özneler için sarf ettiği şu dizeler değerlidir: “aydınlığın karanlığında görür gözlerimiz, gündüz yaralarıyız biz” (Aruoba, 1992: 19). Ya da Hegel’in belirttiği Minerva’nın bilgelik baykuşunun gece uçmasının sebebi, felsefe arzusunun geceden, alacakaranlıktan, isyandan veya riskten beslenmesidir (Badiou, 2013b: 11). Felsefi arzusunun gecede ortaya çıkması gerekir, aksi hâlde kapitalizmin aydınlığını simgeleyen gündüzün esareti altında kalacaktır; yani bu ikilem içerisindeki felsefe arzusu sürekli “devam et” ifadesini benimsemezse, kapitalizmin alacakaranlığı onu esir alacaktır. Bunlardan hareketle Badiou’nun felsefi bir tavır olarak gördüğü isyan arzusu, kapitalizmin “gündüz”üne bir başkaldırı olarak anlaşılabilir; direniş alacakaranlıkta kendisini hazırlayıp gündüz vakti kapitalizme gedik açabilir. Yani bir başka ifadeyle başkaldırı: “Bir zafer gibi sıyrılıp çıkar gündüz geceden” (Badiou, 2017a: 20). Başkaldırı sonunda ortaya çıkacak olan zafer, felsefenin özgürlüğünü, evrenselliğini ve hakikat arzusunu ayağa kaldırması demektir. Ancak Badiou, her ne kadar militanca ve aktivist özellikler taşısa da o, bu bataklıkta ya da alacakaranlıkta hakikatin ayağa kalkmasının, “meydan okuması”nın ya da bu direnişin mantıksal açıdan çok zorlu bir durum olduğunun da farkındadır.

Badiou’ya göre özellikle felsefe ve hakikat krizlerinin son yüzyıllarda açığa çıkması direnişin unutulması ile ilişkilidir. O, felsefenin kökeni olarak yüzyıllardır isyan meşalesini yakan ve devam ettiren Batı’nın, çağımızdaki kapitalizmin eşitlikçilik ve adaletsizliklerine çözüm üretmediği için “gündüzün zifiri karanlığına” teslim olduğunu belirtir. Bunun sebebi, öncelikle Batı’nın felsefenin özgürlük adası olduğunu düşünürken mücadelesi adası olduğunu unutmamasıdır. Bugün hakikat mücadelesinden uzak olan Batı, özgürlüğün değil sefaletin ortasında böbürlenmekten başka bir şey yapmamakla birlikte, kapitalizmin önderliğini yapmakta, felsefeyi de hakikatten mahrum ederek itaatin, iletişimin, ticaretin, bilimin egemenliğine tabi kılmaktadır (Badiou, 2006: 13). Taklidi özgürlükler ön plana çıkarılarak felsefe gündüzün karanlığına itilmiş; nihayetinde özgürlük, demokrasi postmodernistler için felsefeden daha değerli hâle gelmiştir. Bu açıdan postmodernistler, felsefi hakikatin değerini demokrasi, iletişim gibi kavramların göreceliğine terk etmektedirler. (Badiou, 2013b: 36).

Görecelilik üzerinden hakikatin ortadan kaldırılması, felsefenin varlık nedeni olan düşünme, “öteki” ya da dışlanması gereken bir tavır olarak görülmeye başlanmıştır. İkinci felsefi arzu olan yaratıcı düşünmenin, itaatsizlik ve yönelimsizlik getireceği belirtilmiştir. Bu durum ona göre Antik Yunan’da felsefi arzusunun ve

hakikatin sonsuzluğunu gösteren Sokrates’in yaşadığı deneyimlere indirgenebilir. Badiou, Sokrates’i çağımızda da aramaya devam ettiğimiz “gerçek yaşam”ın arayıcısı olarak konumlamaktadır. O dönemde, “gerçek yaşam” arayıcısı olan Sokrates, sahte yaşamlara hapsolmuş kişilerce suçlanmıştır. Badiou, bunu şöyle belirtir: “Bütün filozofların babası olan Sokrates “gençleri yoldan çıkarma” temel suçlamasıyla ölüme mahkûm edildi” (Badiou, 2017a: 11-12). Bu durum çok manidardır. Çünkü gençlerin yoldan çıkarılması, aynı zamanda Sokrates’in savunduğu doğrunun, iyinin, erdemlerin de yoldan çıkarması demektir. Sokrates’in yoldan çıktığının söylenmesi, felsefenin de yoldan çıkması ile ilişkilendirilmektedir. Bu durumda “yoldan çıkmak” ne anlam ifade etmektedir? Badiou dünyevi ya da ölümlü yoldan çıkmanın cinsellik, para ve iktidar üçlemesinin ürünü olduğunu belirtmektedir (Badiou, 2017a: 13). Bu üçlemeden farklı olarak Sokrates, çıkarsız ve tutarlı bir felsefeden yana olduğu için maddi ve sonlu şeyler için değil, değer ifade eden ideal şeyler için yoldan çıkarandır. Çünkü Sokrates’e yöneltilen “yoldan çıkarıcı” olduğuna dair suçlamaların temelinde hakikatin sonsuzluğunu, gerçek yaşamı ortaya koyması vardır. Suçlamaların kökeni şöyle ifade edilmektedir: “Yer altında, gökyüzünde olup bitenleri araştırıyor, açıkça; eğriyi doğru diye gösteriyor, başkalarına da kendisi gibi olmalarını öğretiyor” (Platon, 2017: 13). Yani Sokrates, sınırlılık ve sonluluk ifade eden şeylerden ayrılıp, hakikatin sonsuzluğu ile ilgili ölümsüz şeylere yönelttiği için suçlanmaktadır. Ölümsüz bir tarzda yoldan çıkarma, geleceği özgürleştiren, hakikat arzusu için yoldan çıkarmadır; yani yerleşik görüşlere körü körüne boyun eğmeyi reddetme olasılığını öğretmek demektir (Badiou, 2015c: 17). Reddetme olasılığını öğrenme, taklit ve onayın yerine tartışma ve rasyonel eleştiriyi, itaatin yerine ise isyan arzusunu koymaktır. Bu açıdan hakikat, sonlu, gelip geçici bir ihtiras kavramı altında değil, sonsuz bir arzu olan “gerçek yaşam” arayışı içerisinde bir anlam ifade eder.

Sokrates’in amacı, gerçek yaşamın karşısındaki sahte olan fethedilmiş ve anlık yaşam anlayışlarına yönelik tavır almaktır. Sokrates’in fark ettiği sahte yaşam anlayışları, gençleri de tehdit eden iç düşman olmaya devam etmektedirler. Fethedilmiş yaşam, önyargılara, dogmatik düşüncelere, itaate, haz yaşamı ise anlık tutku üzerinden geçiciliğe, keyfiliğe dayalıdır (Badiou, 2017a: 17). Bu açıdan sahte yaşamlar içerisinde “kurban insan”, birinci olarak haz ya da tatmin yaşamına yönelerek bütün devrimci erdemlerden vazgeçmekte (Badiou 2015b: 29); ikinci olarak da muhafazakâr anlamda sistemin içerisinde yenilik ortaya çıkaracak olan risk kavramını zaaf olarak nitelendirmektedir (Badiou, 2004: 49). Yani haz yaşamı ile taklidi özgürlük, muhafazakâr olarak da itaat anlayışları, kapitalist sistem içerisindeki sınıfları etkisi altına almıştır. Badiou’ya göre bu sahte yaşam anlayışlarının gençlerin “gerçek yaşamı”nı dışlayan, Platon’un öncelediği, Freudyen iletişim biçimi ile ifade edersek ölüm içgüdüdür. Freud’a göre ölüm içgüdü, içsel ve dışsal yıkım ve saldırganlık olarak narsist bir anlam ifade etmektedir (Freud, 2011: 76, 78). Badiou, bu yıkımın

temelinde olan narsist ve nevrotik eğilimlerin kapitalizm tarafından birçok açıdan dönüştürüldüğünü, tek tip insanlığın bunun sonucu olduğunu belirtir. Artık narsist eğilimler, kapitalizmin toplama kampının tüketim kültürü içerisinde sahte yaşamlara öncülük etmektedirler. Bu açıdan kapitalizm sahte yaşamlara hapsediği insanlığı sömürmektedir.

Kapitalizm sistemindeki fethedilmiş veya anlık yaşam anlayışlarının ortaya çıkardıkları sahtelik veya taklit, ikinci felsefe arzusu olan mantığı yerinden etmeye çalışmaktadır. Kapitalizm, medya, basın yani iletişimin gücü ile kitlelerin çeşitli düşünme biçimlerini veya kavramlarını deforme ederek onları benzer duygu ve düşünce bakımından tek tipleştirir. Kapitalist devletlerin farklı ideolojileri olsa da temel amaçları, bireyleri fikir birliği içerisinde manyetize etmek istemeleridir (Badiou, 2013a: 3). Bir toplumun fikir birliğinin yöneldiği istek, bir “öteki” yaratma talebidir. Badiou’ya göre kapitalizm dünyasında bir düşman arıyorsanız bu düşman, “fikir birliği” ifadesidir. Bu fikir birliği ifadesi, öncelikle bütün alanları kuşatarak sürekli benzer fikirler üzerinden tek, aynı düşüncenin egemenliğini savunmaktadır. Bunun sonucunda, gerçekler yerine sahte yaşamlar içerisinde “kendi kendimizin insafsız sansürcüleri” oluruz (Badiou, 2010: 361). Bundan dolayı artık dünyamız emperyalist ve sosyalist kamplar ya da burjuvazi ile proletarya arasında bir mücadele olarak sunulamaz. Konuya Simon Critchley’in, Marx’a dayanarak anlattığı toplumun, yalnızca iki toplumsal sınıfın mücadelesine indirgenemeyecek kadar karmaşık bir yapıya sahip olduğu düşüncesi örnek verilebilir (Critchley, 2010: 100); (Selim, 2021: 1640). Bununla birlikte söz konusu olan artık barbarlık ile medeniyet arasındaki tartışma da değildir. Asli olarak yönelmesi gereken alan, hakikatin karşısında olan bir kapitalist fikir birliğidir; bu tavrı otoimmün hastalık gibi kendi kendini yok eden mantık-dışı bir durum yaratmaktadır. Bundan dolayı Badiou, kapitalist “fikir birliği” üzerinde durulması gerektiğini söyler. Çünkü bu düşünce biçimi, çağdaş dünyanın imtihanı gibidir. Çağdaş dünyanın yozlaşmış sanat, bilim, aşk ve politika gibi farklı hakikat koşulları, kapsayıcı “aynı”lığın içerisinde fikir birliğine hizmet etmekten başka bir işlev üstlenmemektedirler (Badiou, 2014: 28-32). Fikir birliği içerisinde felsefenin mantık arzusundan yoksun kalmış bu hakikat koşulları, felsefeyi araçsal bir konuma sürüklemiştir. Felsefenin bir araç hâline getirilmesi, felsefi düşünmenin bütünü tek bir hakikat koşuluna “dikişlemek” demektir. Bu “dikişleme”, felsefenin özgün (sui generis) durumundan fethedilmiş bir düşüncenin tahakkümü altına girmesini ifade eder (Badiou, 2015a: 55). O, özellikle bu açıdan XIX. yüzyıldan sonra “dikişleme”lerin felsefeyi ele geçirdiğini belirtir; bu dönem için felsefenin alacakaranlığa girmesi ifadesini kullanmaktadır. Badiou, ilk olarak pozitivizm ya da bilimsel dikişin felsefeyi etkisi altına aldığını ifade eder. Bilimsel olanın felsefeyi kuşatması ile birlikte analitik felsefe ön plana çıkmaya başlamış; bu analitik felsefe “kökenini Wittgenstein ve Carnap’la birlikte Viyana çevresinde bulan ve bugün tüm İngiliz ve Amerika üniversite felsefesine

hâkim olan bir akımdır” (Badiou, 2015b: 22). Bu analitik anlayış, dilin sınır ve kuralları ile anlam ve anlamsızlık açısından hakikat arayışının gizemini yok etmiştir. İkinci olarak, bu akımın benzer bir yönelimini paylaşan diğer bir akım, ünlü isimleri Heidegger ve Gadamer olan hermeneutiktir. Bu akım, felsefedeki hakikatin belirsiz, örtük olan anlamını ortaya çıkarmak isterken onu yorumun basit kavramlarına teslim eder (Badiou, 2006: 14). Bu akımlarla birlikte üçüncü olarak, hakikatin tarih, özne, ilerleme, devrim, tümel insanlık fikrinin söylemlere esir edildiği bir diğer nihai akım postmodernizmdir. Bu akımda ise hakikat ve özne ilişkisini yapısöküme uğratarak hakikatin varlığı açısından açığa çıkan bir özne fikri yerini, yeni/farklı yaşam tarzları icat eden hazcı öznel biçimlere bırakmıştır (Badiou, 2015b: 27). Bunlarla birlikte o, kapitalizmin hakikat krizini oluşturan meta, para ve güvenlik engellerinin risk, isyan, mantık ve evrensellik arzularını yok etmemesi için analitik, hermeneutik, postmodern akımlarının reddedilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu akımlardan hareketle klasik hakikat üzerinde büyük yaralar açılmış ve bu yaraları tedavi için de radikal muhafazakârlık, insan hakları, “öteki” etiği gibi anlayışlar ön plana alınmıştır. Badiou’ya göre bu anlayışların sosyal etki alanları üzerinde hâkimiyet kuracağını Nietzsche ve Marx keşfetmişlerdi. Ancak Marx, felsefi düşünme arzusunu bilimle birlikte politikaya dikişlemiştir (Badiou, 2015a: 57). Nietzsche ve Heidegger de pozitivizm ve tarihsel “dikişleme”lerden farklı olarak felsefeyi sanata dikişlemiştir. Artık felsefeciler politika ve bilim ile birlikte “şair elbisesi”ni de giymek zorunda kalmışlardır.

Nihayetinde geldiğimiz noktada, bilimsel dikiş felsefenin kılcal damarlarına sızmakta, politik dikiş liberal pragmatik savunulardan beslenmeye devam etmekte, sanat dikiş romantik, klasik ve pragmatik kültürel dilbilimlere teslim edilmekte, aşk koşulu ise bedensel olana yönelmektedir. Badiou’ya göre çağımızda hakikat, Batı’da bilimin, Doğu’da politikanın, Batı Avrupa’da şiirin, Levinas ile birlikte “aşkın” uşağı haline gelmiştir (Badiou, 2015a: 60). Bu açıdan felsefi hakikat kendi koşullarına dikişlenme ile adeta bir anlamsal bir dönüşüme uğramıştır. Bununla birlikte akıl veya felsefi arzu olarak mantık krizi içerisinde felsefenin sonunun geldiği ilan edilmiştir. Bu durumda, herkesi kapsayan hakikatin canlı koşulları olan kavramların nerede olduğunu ve nasıl ortaya çıkarılması gerektiğini unutmamış durumdayız (Badiou, 2015d: 218). İşte çağımızdaki felsefe krizi bu post-truth dönemde, felsefe arzusu olarak evrensellik büyük bir hakikat yozlaşması içerisinde kalmıştır. Özellikle hakikatin politik, etik gibi ideolojik krizlerin etkisinde kalmasının asli sebebi, üçüncü felsefe arzusu olan evrensellik kavramının kimlik siyaseti ve “öteki” etiğine indirgenmesidir. Bu indirgeme ile bir hakikatin inşa edilip edilemeyeceğinin olanağı üzerinde durmak önemli görünmektedir. Daha sonra Badiou’nun hakikat düşüncesi açısından evrensellik kavramının ve felsefi arzu olarak risk kavramının nasıl bir etki taşıdığına analiz edilmesi gerekir.

Kapitalizmin Alacakaranlığında Hakikatin Taklidini İnşa Etme Çabaları

Badiou'ya göre hakikate özgü değerlerin temel düşmanı küreselleşme sürecinin ortaya çıkardığı tek tipleştirmedir. Bu küreselleşme süreci, dünyayı bunalıma, çatışmalara, çaresizliğe, hakikatin modasının geçtiği bir duruma sürüklemiştir. Baudrillard'ın belirttiği gibi artık hakikat yerine kitleye metafiziksel anlamda Tanrı'nın imgesi, kilisedeki törenler ve gösteriler kalmıştır (Baudrillard, 2019: 15). Kitlelerin kendi yerel özgün anlamları küreselleştikçe, yaratıcılık yerini popülizme, cesaret yerini konformizme, anlam ise yerini post-truth illüzyonlara ya da gösterilere bırakmıştır. Hakikatin evrenselliğinin küreselleşme ile yok edilmeye çalışılması, hakikat ile bağlantılı olumlu değerleri de ortadan kaldırmıştır. Örneğin Keyes'e göre hakikat kavramının ahlaki ve değersel kökenleri vardır; Fas dilindeki "hakk" kavramı yalnızca hakikati ya da gerçekliği değil, kişilerin ödevlerini, Almanca'daki *treu* kavramı sadece hakikati değil sadakate dayalı anlamını, İngilizce'deki *truth* kavramı sadece hakikati değil güvenilirliği de simgelemektedir (Keyes, 2019: 35). Yani toplumsal açıdan cesaret, sadakat, bağlılık, güvenilirlik gibi kavramları tesis eden hakikat olmadan amaca yönelik yaşam dünyası da anlamsızlık barındırabilir.

Çağımızda emperyal politikaları devam ettiren neoliberal iktidarlar, hakikat ile ilişkili olan temel kavramları kapitalizmin araçlarını kullanarak insanlığın felakete götürme noktasında suç ortaklığı yapmaktadırlar. Bu araçlar; "Metanın hâkimiyeti, iletişimin egemenliği, paranın evrenselliği ve üretimde ve teknikte uzmanlaşma; bunların hepsi öznel olarak kişisel güvenlik hesabıyla birbirlerine bağlıdır" (Badiou, 2015b: 22). Kapitalizmin bu güvenlik araçları ile birlikte oluşturulan konfor alanı, öznelerin daha iyi mutluluk ve özgürlük arayışlarına girmelerini engellemektedir. Bundan dolayı "Özgürlük, meta üretiminin sonsuz harenlenmesi ve ondan hareketle parasal soyutlamayı tesis eden şey içinde kodlanmış ya da önceden kodlanmış durumda"dır (Badiou, 2015b: 19). Özgürlüğün anlamının kaybolduğu bu dünyadaki esaret altındaki bireyler, kapitalizmin bu suç ortaklarının oluşturduğu araçlarla "güvenlik altında tutma" yalanı ile "kurban insan" tasavvuruna yönelmektedirler. Bu "kurban insan" anlayışı, bireyi hakikatten uzaklaştırmak için onu bedensel, maddesel aciz ve yardıma muhtaç bir yaratık olarak tanımlamak demektir (Badiou, 2004: 26-28). Yani insan yardım beklentisi altında eylem, ayaklanma ve isyandan uzak bir hayvan haline gelmektedir. Badiou, kapitalizmin bu insan tanımını kabul eden kitle için "insan-hayvan" benzetmesini yapmaktadır. Ona göre özellikle kapitalizmin cellatları olarak belirttiği Batı ülkeleri, "insan-hayvan", "kurban insan" bakış açıları ile insan haklarına yön vermek istemektedirler. İnsan hakları, "kötülük görmeme hakları" olarak insanın bedeninin ve kültürel kimliğinin kötülüğe uğramaması üzerine dizayn edilmiştir (Badiou, 2004: 25). Bu açıdan, insan hakları, Batı sermayedarlarının, sömürsünün yeni bir dönüşümünü temsil etmektedir. Yani insan hakları, haksızlığa karşı bir ses değildir, tam aksine Irak'taki ölümlerin kalıntıları insan

hakları medeniyetinin görüntüsüdür (Badiou, 2018: 123-124). Ona göre kapitalizmin cellatları, insanlığa umudu bir işkence olarak vermekten başka bir vasf üstlenmemektedirler. Bundan dolayı insanlığa "kurban" statüsü veren kapitalizmin insan hakları üzerinden bir hakikat inşa etmesi imkânsızdır.

Çağımızdaki diğer bir hakikat inşa düşüncesi de "öteki" inancıdır. Badiou, bu "öteki" inancı üzerinden kapitalizmin hakikatine dayalı yeni bir dünya inşa edilebilir mi sorusunu ele alır. Badiou bu "öteki" inancını sistematik olarak Levinas'ın ortaya koyduğunu belirtir. Badiou'ya göre "öteki" inancını ya da "öteki" etiğini kökenleri ile birlikte ortaya koyan Levinas'ın "teolojinin hizmetkârı" bir felsefe ile insanlığı hoşgörü ve fanatizm arasına hapsetmekten başka bir anlam geliştirememiştir (Badiou, 2004: 35-37). Benzer olarak, Derrida "öteki"ye karşı sorumluluğu bir evrensel hakikat üzerinden değil de düzene karşı bir ihanet üzerinden konumlamak istemekte; Irigaray da, evrensel bir hakikat üzerinden değil de, farklılık yasaları ile anlam arayışını yüceltmek istemekte; nihayetinde Spivak'ın "madun" kavramı ile "öteki"ne karşı sorumluluğu sınır noktasına doğru götürmektedir (Hallward, 2004: 157-160). Bu gibi "öteki"ne yönelik bakış açıları, farklılık etikleri, çok kültürlülük anlayışları, evrensel bir hakikatten yoksun oldukları için kapitalizmin "bencil hesabın buzlu suları"na teslim olmaktadır. Kapitalizm "öteki" kimlikler yaratır, bu kimlikler ırk, dil, din, ideoloji açısından mücadele ederlerken, evrensel hakikat mücadelesini unutulabilirler. Bu durumda yapılması gereken, kapitalizmin sözcülerinin her alanda vurguladığı "öteki"ne karşı sorumluluk veya sadakat yerine, evrensel hakikatin "aynı"lığına sorumluluk ve sadakat duyulması gerekir.

Badiou'ya göre evrensel bir hakikatten yola çıkıp, eşitlik, kardeşlik ve "aynı"lık üzerinden bir inşa yapmak zorundayız. Hakikati başlatacak olan politik olaya ya da harekete katılanlar arasında Müslüman, Hristiyan, "örtülü" kadınlar, "başı açık" kadınlar, aydınlar, işçiler, yaşlı veya gençler gibi tüm kimlikler eşit ve özgürdür (Badiou, 2017b: 128-131). Hakikatin evrensellik ifade edecek hareketi bir kimliğe indirgenemeyecek kadar sınırsız ve sonsuz bir geleceğe aittir. Bununla birlikte o, öznenin inşa edilecek evrenselliğe dayalı hakikat üzerinden kapitalizmin güvenli duvarlarını yıkması gerektiğini belirtmektedir. Daha sonra, hakikatin kapitalizm dünyası içerisinde yeni bir amaç olarak kendisini görünür kılması gerekmektedir. Badiou, "kurban" insanın yöneldiği kendini dayatan bir hakikate, zorunlu bir mutluluk anlayışına ihtiyaç olmadığını, gerçeğin bir süreç ile açığa çıkarılabileceğini belirtir. Bu anlayışa dayanarak, pasif özneler için bir etiğin olmadığını, tikel hakikat koşulları üzerinden aktif öznelerin hakikate dayalı etikleri ortaya çıkarabileceklerini ele alır (Badiou, 2004: 13). Görüldüğü gibi öteki etiğini reddetse de Badiou'da pasif ve aktif özne ayrımı yapar. Çünkü aktif öznelerin hakikat koşulları temelinde insanlığı "aynı"lık ya da kardeşlik statüsü altında kuşatacak evrensel bir temel inşa edilmesi zorunludur. Bu evrensel temel, dini, kimliği, dili ve ırkı önemsemeyen gelecekte ortaya çıkacak olan özgür insanlığı inşa edebilir.

Hakikatin Evrenselliğinin Anlamı

Badiou'ya göre Platon'dan itibaren hakikatin evrenselliği açısından felsefenin içindeki gizemi ifade eden "insan-dışılık" kavramı olmuştur (Badiou, 2009b: 84). Bu kavram, Platon ile başlatılamaz ancak onun farklı hakikat koşulları ile hakikati felsefe açısından ifade etmesi değerlidir. Bu kavram, insan doğasını aşan ya da insani sonlu düşünceye indirgenemeyen ve de salt düşünce yerine arzuyu çağırarak bir yapıdadır (Badiou, 2009b: 90). İnsanmerkezci kavramlar ölümlü olmayı, sınırlılığı, kesinliği ifade ederken, hakikati ifade eden "insan dışılık" içerisinde belirsizliği ve şeyliği barındırır. Badiou bu noktada, "insan dışılık" ifadesinin asli anlamı felsefi arzu olarak yönelme iken bu anlamın çağımızda kesinliğin hâkim olduğu sömürü düzenini istemeyi belirten "cehalet arzusu"na dönüştürüldüğünü belirtir. Çağımızda olasılık, belirsizlik, risk, "meydan okuma" gibi yönleri olan felsefi arzu dışlanarak, kesinlik, kural, zorunlu yasalar ve hayatın tüm yönlerini bürokratik gözetimin altında yaşayan bir "insan dışılık" ortaya çıkmaktadır (Badiou, 2015c: 32-33). Bu sömürü altındaki felsefi arzudan uzak insanlığın yerine tekrar hakikat arzusuna yönelik "insan dışılık"ın yaratılması gerekir, bu yaratmanın temelinde ise felsefi arzu olmalıdır. Çünkü Badiou, felsefi arzunun hakikatin varlığından şüphe duyulmamasının sebebi olduğunu ifade eder (Badiou, 2013a: 132-133); hakikatin "insan dışılık"ını bize verecek olan felsefi arzunun sınırsızlığıdır. Bu noktada o, "insan dışılık" açısından felsefenin hakikatinin ifadesi olan evrensellik çağrısını ya da davetini ifade etmek için sekiz temel tez ortaya koyar; onları inceleyip daha sonra hakikatin risk, cesaret gibi kavramlarla ilişkilerine değineceğiz.

Badiou'ya göre evrenselliği ifade edecek olan düşüncenin gizemidir; bu düşüncenin çağrısına kulak veren aktif özneler hakikati duyabilirler. Bu açıdan o, hakikatin ifadesi olan evrenselliğin birinci tezini şöyle ifade eder; "evrensel olanın temel unsuru düşünmedir" (Badiou, 2009b: 37). Evrensel olan ile ilişkiyi anlamlandıran düşünce özünde açığa çıkar; bu evrensel anlamın düşünce davetini her özne duyamaz; çünkü öznenin düşünce serüveni, aktif ve pasif olarak iki biçime ayrılmaktadır. Pasif özne, kapitalizmin normal yaşamına uyumlu iken, aktif özne ise bu yaşamdan bir kopuş gerçekleştirmiştir. Bu açıdan Badiou için aktif özne, evrensel hakikat arayışı için kendi sıradan yaşayışına bir "delik" açmayı başarabilir (Badiou, 2004: 52). Bundan dolayı, Badiou'nun öznesi, sıradan dünyaya "delik" açıp hakikat sürecine girerek kendini aşar; yani özne hakikat sürecinden önce değil sonra var olmuş olur. Çünkü özne, hakikat süreci içerisinde belirsizlik ifade eden kavramların olumsuzluklarına katlanarak varoluş sahibi olabilir. Badiou, bu olumsuzlukların yarattığı "anlam dışı" hakikatleri belirtmek için dört temel kavramı (karar verilemez, ayırt edilemez, türeyimsel, adlandırılmayan) şu şekilde açıklar: "Karar verilemez olan olayla ilgilidir (hakikat yoktur, meydana gelir), ayırt edilemez olan özgürlükle ilgilidir (hakikatin güzergâhı zaptedilmiş değildir ama tehlikelidir); türeyimsel olan varlıkla ilgilidir (hakikatin varlığı, bilginin

bütün yüklemelerinden çıkarılmış sonsuz bir kümedir); adlandırılmayan iyilikle ilgilidir (adlandırılmayanı adlandırılmaya zorlamak felaket yaratır)" (Badiou, 2006: 118). Bu kavramlar öznenin varoluşunun gerçekleştiricileriyken, aynı zamanda yeni bir dünyanın da hazırlayıcılarıdır; yani onlar kapitalizmin düzeninden ve güvenlik duvarlarından kopuşu da sağlarlar. Örneğin, politik hakikat koşulu olan Fransız Devrimi olayından sonra açığa çıkan evrensellik, eşitlik, özgürlük gibi kavramlardan daha da önemlisi, ona sebep olan, karar verilemez, ayırt edilemez, türeyimsel, adlandırılmayan kavramların düzenden kopuşu sağlayacak olan özgün anlamlarıdır.

Badiou'ya göre hakikat koşulu olan politika açısından Fransız Devrimi'ni açığa çıkaran ya da düzen dışına doğru kopuşa sebep olan kavramların en asli yönleri özgün tekillik barındırmalarıdır. Bu da hakikatin evrenselliği için ikinci tezi ortaya koyar: "Bütün evrensel olanlar tekillik, yani bir tekilliktir" (Badiou, 2009b: 40). Bu tekillik, kendi başınlığı, sadakati, cesareti, tutarlılığı bir arada ifade edebilecek kudrete sahiptir. Çünkü bu tekillik, düzen dışına gedik açmayı, hakikatin gizemine ortak olma gibi büyük bir sorumluluğu ya da yükü içerisinde taşır. Bu sorumluluk taşınması zor olan, yalnızca aktif militan öznelerin yönelebileceği hakikat sürecinin devamlılığını simgeler. Hakikat süreci boyunca sorumluluk, sadakat gibi kesin olarak ayırt edilmeyen ve karar verilemeyen kavramlara özgün tekillikler denir; onların anlamı, kendisi içerisinde adlandırılmayana yöneliktir. Yani tekillikler, bir anlamda hakikatin bilinmezliğini barındıran tohumlardır.

Tekilliklerin kendilerini açmasını sağlayacak olan hakikat sürecinin başlangıcı olayın kendisidir. Bu noktada evrenselliğin üçüncü tezi açığa çıkar; "Evrensel olana dair ne varsa, olayda ortaya çıkar ve olay, durumların özgüllüğüne bağlı değildir" (Badiou, 2009b: 41). Olay, yerel bir durumdan hareketle özgün ve yeni değerleri ifade ederek anlam kazanmaktadır. Yani olay, öngörülemez süreç, kapitalizmin güvenlik duvarlarını aşan bir kopuş, özgünlük içeren his, yaratıcılık barındıran içsel bir yönelim açığa çıkarır (Norris, 2009: 9-10). Yerel bir durumdan türeyen olay, hakikatin koşullarının (bilim, sanat, aşk ve politika) olumsal veya benzersiz güçlerinin açığa çıkmasını sağlar. Hakikat sürecinin temelinde kapitalizmin zorunluluk düzenini yıkıp kopuşa sebep olan kıvılcım "an"ını ifade eden olay vardır. Bu olay ile birlikte yaşanan kopuş, "Alışıldık olandan yerleşiklikten kopma"dır (Badiou, 2011b: 135). Birey bu kopuş ile birlikte aktif düşünme içerisine girerek, evrensel olan unsuru inşa etmektedir. Örneğin Fransız Devrimi, Mayıs 1968 olayları veya sanatçının ortaya çıkardığı yaratıcı bir resmi olanaklı kılan anlam, sistemin sınırları dışında kopuş ile birlikte risk, isyan, sadakat, cesaret, eşitlik gibi değerlerin inşa edilmesidir. Bir toplumda ne kadar bir olaya sebep olacak risk, isyan olasılığı varsa, kadar da sisteme delik açacak kopuşlar olabilir.

Badiou, olayın hakikatinin ortaya çıkardığı evrenselliğin çağrısının, risk alma olasılığını içerisinde taşıdığını belirtir. Hakikatin evrenselliği bir durumun içindeki olayla ortaya çıkarken, bu olayı "şimdi"de başlatan özneler, yeni bir yaratıma dâhil olmuşlardır. Bundan dolayı hakikat sürecinin

dördüncü tezi; “Bir evrensel, başlangıçta kararlaştırılmaz olanda karar kılmayla ortaya çıkar” (Badiou, 2009b: 44). Örneğin politik hakikat açısından çağımızdaki küçük ölçekli de olsa İspanya’daki “Los Indignados” adlı eylemlerle, Tunus ve Mısır’daki ayaklanmalarla, farklı kimlikten birçok grup o “an” ya da “şimdi” içerisinde ortak karar açısından bir araya toplanmışlardır (Badiou, 2017b: 64, 152). Bir olayı başlatan özneler, zorunluluk ve çıkardan farklı olarak gönüllülük açısından olasılık özelliğini içerisinde taşırlar (Badiou, 2004: 73). Bu olasılığın anlamı, olay ile başlayan hakikat sürecine yönelik sadakatin gerçek bir hakikate götürüp götürmeyeceğinin tam olarak bilinmemesidir. Bu da Badiou’nun tam olarak açıklayamadığı ve eleştirilen yönüdür. Yine de kapitalizmin her şeyi tanımlamasına ve belirlemesine karşı olarak ortaya çıkan bir olayın tetiklediği hakikat sürecinin kesin olarak bilinmesi, hakikatin belirsizliğine ve özgünlüğüne zarar verebileceğini unutmamak gerekir. Çünkü asli olarak hakikat, kapitalizmin her şeyi tanımlama isteğine karşı olasılığı ve bilinmezliği ifade etmektedir. Örneğin Nazi Almanyası, kendine belirli olay ile başlayan bir hakikat süreci inşa ederek, bir hakikat yaratmak istese de hakikatin belirsizlik açısından tanımlanamayan ya da doldurulamayan kimlik/din/dil boşluğunu adlandırmaya çalışarak gerçek hakikati dışlamıştır. Görüldüğü gibi her yenilik, özgün bir biçimde sistem dışına yönelme ya da yeni bir alan açma gerçek olayın ortaya çıkardığı hakikate sahip olmayabilir.

Badiou, her yeniliğin hakikat barındırmadığını açıklamak için üç kavramı (taklit ya da terör, ihanet ve felaket) ele alır. Olayın temelinde eğer daha önceki tarihsel olayların kavramları ödünç olarak alınıp kullanıyorsa bu hakikat taklidir; daha sonra olayla başlayan süreç içerisinde ortaya çıkan zorluklara özneler katlanamıyorsa bu hakikate ihanettir; nihayetinde hakikatin temelinde bulunan eşitlik, evrensellik, sadakat yerine fayda, kimlik, ırk adlandırmaları varsa bu da felakettir (Badiou, 2004: 75-76). Bu hakikat süreci sırasında taklit, ihanet ve felaket kavramlarının oluşmaması için kapitalizme karşı ortaya çıkacak olan olayın kan bağına, toprağa, ırka, geleneklere, kültürlere, adetlere dayanmayıp evrenselliğe, eşitliğe ve sadakate dayanması gerekir. Bununla birlikte sistem içerisindeki belirli dogmatik veya sınıfsal kavramlardan hareketle ortaya çıkacak olan olay, belirsizlik, risk ve isyanı içermediği için yeni bir hakikati açığa çıkarmaktan da yoksundur. Hakikatin belirsizliği, süreç içinde herkesi kuşatan evrensel açıdan gönüllü bir katılımı karar verilemez bir olasılık içinde sunmaktadır. Bu hakikatin evrenselliğinin nasıl inşa edileceği ile ilgili bir yönerge bulunmamaktadır. Çünkü hakikat süreci, bugüne değil geleceğe yönelik bir çıkarımdır.

Badiou, geleceğe yönelik olarak inşa edilecek hakikat koşullarının, çağın ilke, norm ve standartlarının ötesinde anlam taşıyacağını belirtmektedir. Hakikat koşullarının içerisindeki özne, dünyayı algıladıklarıyla değil, ayırt edemedikleriyle değiştirir (Badiou, 2005b: 342-343). Bu özne, dünyayı değiştirmek için normalin dışında özgünlüğü ifade eden bireysel duygu ve düşünce çıkarımlarını sunmalıdır. Bu açıdan beşinci tez; “Evrensel olan, çıkarım

formuna sahiptir” (Badiou, 2009b: 47). Yani felsefi arzu olarak hakikat, “şimdi”nin içerisinde ortaya çıksa da geleceği çıkarım açısından inşa eden bir yapıdır. Onun etisinin temelinde “devam et” ifadesinin olmasının sebebi gelecek kavramının asli hedef olmasıdır. Hakikat süreci başladıktan sonra bu sürece sebat etmek ve sadık kalmak geleceği inşa eder. Bu inşa, evrensel açıdan çıkarım, isyan, rastlantı, risk gibi kavramların düzenin dışında yeni olasılıklar barındırması ile olanaklı hale gelebilir. Ancak bu risk ve isyan gibi kavramlar, mantık kavramı ile zorunlu bir ilişki içerisindedir; çünkü hakikati başlatan kavram arzu olsa da, özneleri bu hakikat etrafında toplayacak olan mantık kavramıdır. Bundan dolayı Badiou, bir hakikati hem bir olaya duyulan arzu hem de bilgi alanının dönüşümünün getirdiği ortaklık olarak tasarlamaktadır (Badiou, 2006: 27). Çünkü fikir ortaklığı olmadan insanlık esaret altında kalacağı için yeni alanlar açacak yaratımlar ya da özgün düşünceler ortaya çıkamaz; bu insanlık kapitalizmin hayvanileştirmesine maruz kalabilir (Badiou, 2013a: 35). Bu durumda, insanlığı kurtarabilecek olan aktif özneler ya felsefi arzuları ile kapitalizme kopuş veya “delik” açacaklar ya da kapitalizmin egemen kıldığı hayvanileşmenin etkisi altında kalacaklardır.

Aktif öznenin hakikat sürecine girmesi ya da düzene “delik” açması için anlam çıkarımlarının temelde dogmatik, bütünsel, kuralcı bir tarzda değil, bireysel açıdan yorumlanması gerekir. O, buradan hareketle hakikatin ifadesi olan altıncı tezi şöyle açıklar: “Evrensel olan tek anlamlıdır” (Badiou, 2009b: 50). Evrensellik hakikatin kapsayıcı anlamını içerisinde taşımaktadır. Ona göre bu kapsayıcı anlamı ortaya çıkaracak olan hakikat arzusu şunu ifade eder: “İki kez inanmanı gerektirmeyecek şeyleri sev” (Badiou, 2009a: 331). Hakikat arzusu ya da sevgisi öznelerle tek anlamlılık üzerinden evrensel olan hakikati sunar; ancak, hakikat arzusu, farklı öznelerce farklı hakikatler yaratmayı da içerisinde barındırır. Yani hakikat, bir grubun tekelinde değil özgür, cesaretli, tutarlı olan aktif bireylerin sadakatleri ile anlam kazanır. Hakikat, kimliklere özgü olarak öznelerden farklı hiçbir şey talep etmemektedir. Badiou’nun hakikat arzusu, öznelerle bir kere inana geldiğin şeyi sev düsturunu sunar; çünkü hakikat taklit, gösteri için değil tek bir “gerçek yaşam” için amaçtır; bu amaç ise mücadele kavramını sürekli vurgular. Öznelerin varolma çabaları arttıkça, gelecek açısından hakikat arzuları da artarak kapitalizme yönelik ayaklanmanın gerçek temsilcileri hâline geleceklerdir. Bu özneler, varolma çabalarıyla gelecek için nasıl bir inşanın olanaklı olduğuna kendileri karar verecek onlar, hakikatin bu gelecek inşasının engellenemez bir arzuyla içerisinde taşıdığı belirli açılardan öğreneceklerdir.

Badiou’ya göre aktif öznenin hakikate yönelik arzusu, sınırlanamazdır; çünkü hakikat, düzen, sınır, kapitalizmin güvenlik duvarlarının dışında bir yeni meydan okumayı içerisinde taşır. Hakikate duyulan arzu, yeniliğe, yaratıcılığa, özgünlüğe duyulan sonsuz arzuyu ifade eder. Bu noktada yedinci tezdeki hakikat şöyle açıklanır; “Her evrensel tekillik sonlandırılmazdır ve ucu açıktır” (Badiou, 2009b: 52). Felsefi hakikat arzusu, hakikatin bilim, sanat, aşk ve politika koşulları açısından tekillik barındırır da onun belirsizliği

türeyimsel bir sonsuzluk barındırır. Örneğin hakikat koşulu olan aşk, iki kişi arasında bir karşılaşma olsa da sonsuz icat etme ve ilan etmeyi içinde taşır. Bu aşkın ilan edilmesi liberallerin kavrayamayacağı, aktif öznelerin kavrayacağı bir durumdur. Kapitalizmin güvenlik duvarlarının içerisinde gerçek aşkı yeniden icat etme, hakikatin arzusunu, belirsizliğini ve ayırt edilemezliğini yüceltir. Nihayetinde, “Dünya gerçek anlamda yeniliklerle dolu, aşk da bu yenilenmenin içinde yerini almalı. Güvenliğe ve rahatlığa karşı riski ve serüveni yeniden icat etmeli”dir (Badiou, 2011d: 18). Bu icat etme çağın konforuna karşı mücadele üzerinden “delik” açmak veya “kopuş” yapmaktır. “Şimdi”de açılacak bu “delik”ten hareketle hakikatin arzusu gelecekteki öznelerle taşınabilir.

Hakikat süreci bir olay içerisindeki kopuş ile başlayarak aktif öznelerin geleceğe yönelik tavır, duygu ve düşüncelerindeki tutarlılıkları üzerinden devam eder. Eğer aktif özne, olayın içerisine girdiğinde tutarsız tavırlar geliştirmeye başlarsa cesareti ve sadakati hiçbir anlam ifade etmemeye başlar. Bu anlamda sekizinci tez; “Evrensellik, sonsuz, kapsayıcı çokluğun doğru kurulumudur” (Badiou, 2009b: 53). Eğer aktif özne, tutarlı bir şekilde, hakikat sürecine katılır ve devam ederse hakikatin sonsuz kapsayıcılığını dışarıya vurur. Buradaki önemli nokta, öznenin hakikat sürecine katılması ya da hakikatin izini sürmesi yetersizdir; çünkü özne, ortaya çıkacak olan kopuş sırasında kendisini bir olaya dâhil ederken “şimdi”de yaratım içerisinde bir yenilik ortaya çıkarmalıdır (Badiou, 2009: 508). Daha sonra bu yaratım üzerinden aktif özne, hakikatin koşulları olan politik, aşk, sanat ve bilimin değer üreten tavırları ile evrensel yönlerini açığa çıkarabilir; böylelikle özne, sonsuzluğa yönelik bir taşıyıcı kuvvet oluşturabilir. O, hakikatin bu evrensellik tezi ile insanlığın geleceğini tesis etmek için gerekli bir kuvveti öznelerin taşıması gerektiğine değinir. Bu kuvvet, öznenin olaya yöneldikten sonra kendi içerisindeki icat ve keşif yoluyla anlam kazanır; böylelikle özne ve hakikat arasında bir varoluşsal bağ kurulmuş olur. Badiou, özne ile hakikat arasında kurulan bu varoluşsal bağa ya da hakikatin bilinmeyen yönü ve öznenin bilinen yönü arasındaki ilişkiye tutarlılık demektedir (Badiou, 2004: 56). Bu tutarlılık bağının güçlenmesi için olay üzerinden ortaya çıkan hakikat sürecindeki zorunluluklara bireyin sebat etmesi gerekir; bu sebat etme “vazgeçme” ifadesi ile anlam kazanır. Badiou, sebat etmeden kaynaklı tutarlılık bağının bozulmasını şu örneklerle açıklar: “Özne oluşumdan çekilme, müstehcen bir arzunun çekimi yüzünden bir aşk ilişkisini koparma, “ikbal peşinde koşmanın” vaat ettiği rahatlık yüzünden siyasi bir davaya ihanet etme, kararlı bilimsel araştırmanın yerine ikbal ve ödül kazanma kaygısını koyma ya da avangardı “modası geçmiş” ilan edip reddeden bir propagandanın örtüsü altında akademizme gerileme ayartısı” (Badiou, 2004: 63).

Badiou’ya göre öznenin hakikat sürecindeki kendini gerçekleştirmesini sağlayan varoluşsal eklenti ya da bağı çağımızda ortadan kalkmıştır; çünkü özne kavramı, ideolojik ve araçsal olan değerler üzerinden biçimsel hazlara indirgenmiştir. Bu indirgemenin temel yolu, “insan doğası” ifadesinin icat edilmesine kadar geri götürülebilir.

İnsan doğası ifadesi özneyi, insan-dışılık olarak ifade ettiğimiz evrensellekle teması kesmek için uydurulmuş yüzeysel bir kavramdır. Bu insan doğası ifadesi, insanın ideolojik ve tarihsel bir varlık olduğunu ve onu anlamının yolunun kendi özniteliğinde bulunduğunu belirtmektedir. Böylelikle öznenin bir hakikat sürecindeki varoluşsal olandan ayrılmasının önü açılmıştır. İnsan doğası ile birlikte “öteki”, kimlik, farklılık etiği gibi kavramlarla, özneyi basit, sınırlı kavramlar üzerinden açıklamak popülist bir söylem haline gelmiş; özne, kapitalist kavramlarla birlikte güvenlik araçlarına esir edilmiştir. Nihayetinde, özne için kapitalist dünya, yeni/farklı/özgün inşa faaliyetlerine karşı sıradan/olağan anlamlar sunmaktadır. Bu durumda kapitalist dünyada, insanın belirli bir doğası, kapasitesi olduğu belirtilerek Platon ile birlikte başlayan “insan dışılık” hakikati yok sayılmıştır. Badiou, “insan dışılık” ifadesini ön plana almak için, öznenin kendi gizemine ya da bilinmezliğine sahip çıkması gerektiğini savunur. Bunu şöyle ifade eder: “Ancak görünmeyene dair umut edebilirsiniz” (Badiou, 2009c: 507). Çünkü bireyin gizemli yönü, keşfe ya da arayışa açık olabilir; onun hakikati bilinmezlikte anlam kazanır. İnsan biyolojik olan ölümlü yönünün ya da bilinebilir özelliklerinin yerine hakikatin bilinmezliği üzerinden “gerçek yaşam” a yönelmesi gerekir. Bundan dolayı Badiou, “gerçek yaşam” için risk, olasılık, isyan, cesaret gibi kavramlar üzerinden hakikate yönelmeye teşvik eder.

Hakikat İçin Riske Davet

Felsefi arzu olarak risk kavramı, düzenin, normalin ötesine geçmemiz için bir olanak teşkil eder. Risk alma ile başlayan karar anı, birey için geleceğe atılan özgün bir adımı simgeler. Risk birey için olağan dünyanın sınırlarını aşmak ya da bilinemez olan hakikat ile karşılaşmak için bir kopuşa davet eder. Dufourmantelle, hayatın görünmeyen ve bilinmeyen hakikatleri için risk almanın, varoluşumuz için gerekli olduğunu belirtir (Dufourmantelle, 2021: 15-16). Çağımızda risk almanın gerekliliği, öncelikle kapitalizmin insanları bağımlı kıldığı ihtiyaç, tüketim değerler hiyerarşisine direnmek içindir. Daha sonra özneler risk alarak kapitalizmin itaat sistemine karşı, yeni bir kopuş yapılabileceğini fark edebilirler. Ancak kapitalizmin güvenlik duvarları altındaki pasif bireyler, düzene alıştıkları için risk almaktan ya da belirsizlikten korkmaktadırlar. Bireylerin bu korkuları, yalnızca hakikati değil, hakikat ile ilişkili olan cesaret, adalet, eşitlik, özgürlük, tutarlılık, risk gibi kavramları da dönüştürmüşlerdir. Gerçek hakikat arayıcısının, risk üzerinden hakikat arzusuna yönelmesi gerekirken, bu arayış statü, hak, görev ve yasal sorumluluk kavramlarına indirgenmiştir. Badiou’ya göre kapitalizm, popülizm, para, konfor, yasa, iktidar, güvenlik gibi kavramlar üzerinden “gerçek yaşam” ele geçirilmiştir. Konfor, rahatlık sadece üst sermaye cellatları için istenirken, alt sınıflar sömürünün aracı haline getirilmektedir. Kapitalist yaşama göre eylem yapmak, olayların akışına göre duygu, düşünce durumlarını ayarlayarak, sisteme adapte olmak demektir; bunun aksine davranırsanız, dışlanırsınız (Badiou, 2005a:

237-238). Bundan dolayı günümüzde kapitalist yaşama muhafazakâr, liberal gibi görüşlerle uyum sağlayan bireyler, düzene itaat etmekten dolayı yeni bir kopuş yaratamamaktadırlar.

Badiou'ya göre kapitalist düzenin içerisindeki "cehalet arzusu"ndan ve analitik, hermeneutik, postmodernizm anlayışlardan farklı olarak, hakikati alacakarınlıktan çıkaracak yeni bir tekillik felsefesine ihtiyacımız vardır. Bu tekillik felsefesi, her öznenin bir hakikat ortaya çıkarma kudretine sahip olduğu evrensel ödevci anlayışlardan farklı olarak, olasılıklara açık ancak akıl yasasına bağlı mücadele arayışıdır (Badiou, 2006: 25). Bu hakikat mücadelesi, insanlığın geleceğini yaşamsal çıkarların ötesinde tutarak, adaleti, eşitliği ve evrenselliği var etmek için çabalamaktır. Bununla birlikte bu mücadele, radikal muhafazakârların, liberallerin, sofistlerin "yok etmek", "öfkelenmek", "denetlemek", "imha etmek", "olumsuzlamak" gibi kavramları yerine olumlama, risk, direniş ve uyanış terimlerini geçirmek demektir. Yani kapitalist dünyada hakikate karşı olan kavramları, ideolojileri, dogmaları yok etmemiz veya imha etmemiz düşünülemez; kapitalizm içerisinde bu kavramlar vazgeçilmez olarak adeta kodlarımıza kadar işlemişlerdir. Bundan dolayı bu kavramlarla mücadele etmenin hakikat için hiçbir anlamı yoktur. Bu noktada Badiou için kapitalizme karşı direk olarak mücadeleyi tercih etmediği için burjuvazinin içine hapsolmuş komünist eleştirisi yapılmaktadır. Aslında Badiou'nun vurgulamak istediği, öznenin hakikat sürecinde burjuvazinin kötülükleri ile mücadele etmekten daha çok kendi hakikat mücadelesi ya da yeni veya özgün iyiyi ortaya çıkarma sorumluluğu söz konusudur. Çünkü "Hakikat süreci aynı zamanda yeni bir kurgu sürecidir" (Badiou, 2011c: 97). Özne, bu süreçte kendini aşmak için öncelikle "kopuş" üzerinden kendi varlığını inşa etmek zorundadır. Burada, öznenin kendini nasıl gerçekleştirmesi gerekir sorusu sorulabilir. Öznenin bir durum içerisinde olaya dâhil olarak kapitalist sistemden ayrılması veya yeni bir "delik" açması gerekir. Ancak Badiou'nun eleştirilen yönlerinden birisi, özne başlatacağı olayın hakikat sürecine kendisini dâhil edip etmeyeceğini nasıl bilecektir? Badiou, bu soruya kesin bir cevap vermemektedir. Çünkü özne, başlatacağı olayın hakikat sürecine götürüp götürmeyeceğini yaşam sırasında yalnızca mücadele ederek deneyimleyebilir. Mücadele dışında "hakiki yaşam yoktur" (Badiou, 2015b: 66), yalnızca özne için mücadele vardır. Bu noktada, Antik Yunan dünyasının evrene teleolojik bakışının bir uzantısı olarak şekillenen mutluluk anlayışı (Hamdioğlu, 2015: 96-97) ve aynı zamanda mutlulukçu etik teorilere köklü bir eleştiri getiren ödevci bakış açısı yerlerini mücadelenin hesaplanamaz çatışma, devrim ve dönüşüm kavramlarına bırakmaktadır. Bu açıdan Badiou için öznenin varlığının anlamı teleolojik mutlulukta ya da ödevde dayalı etik teorilerde değil, mücadelede açığa çıkar. Bu mücadele kavramının değeri de, hakikat sürecinde anlam kazanır. Badiou'nun mücadele kavramına yön veren bir kurallar sistemi olmadığı için öznenin hakikat sürecine girerken sürecin neye sebep olacağı veya onun mutluluk, sevinç getirip getirmeyeceği konusunda bilgi sahibi değildir.

Çünkü hakikat doğru veya yanlış seçeneklerinin dışında sonsuz seçenekleri olan bir evrensel sistemi içerir. Bu evrensel sistemin temelinde öznenin yöneleceği olaya ilişkin deneyimler değerli hale gelmektedir.

Hakikat sürecini başlatmak için bir eklenti, kopuş veya gedik ortaya çıkaracak olan olay, öznenin karşısında durmaktadır. Özne yerel bir durumun içerisinde ortaya çıkan olayı farklı hakikat koşulları (bilim, sanat, politika ve aşk) üzerinden deneyimleyebilir. Badiou'ya göre bu koşulların içerisinde ortaya çıkan bir olayı başlatacak olan özne karar verilemezlik ve risk içerisinde kalmaktadır. Risk kavramı ile birlikte kapitalizmin güvenlik alanı dışına çıkarken karar verilemezlik kavramı ile de zorunluluk seçeneklerini aşmaktadır. Daha sonra karar verilemezlik ve risk kavramı ile birlikte olaya dâhil olan özne, kapitalizmin zorunlu kavramları yerine olasılık, rastlantı ve tesadüf durumları içerisinde hakikat sürecini takip etmeye çalışır. Ancak Lotta, Duniya ve A.'ya göre, Badiou, özne, olay, hakikat süreci, risk, karar verilemezlik gibi kavramlardan hareketle, başkaldırı hareketini ortaya koymaya çalışırken, mevcut düzeni korumaktan başka bir işlev üstlenmemektedir (Lotta, Duniya ve A., 2014: 14-15). Çünkü Lotta, Duniya ve A., mevcut düzene başkaldırmanın yolunun, mevcut düzeni devrimle birlikte yerle bir etmek olarak belirtmektedirler. Ancak Badiou'nun sistemi yerle bir edebilecek devrim fikrine katılmamasının sebebi, tarihsel olarak öznelere hakikat süreçleri içerisinde ortak pratikler geliştirmeden oluşacak olan yıkıcı bir devrimin, gelecekteki özgür, evrensel ve eşit insanlığı inşa etmesinin çok zor olmasıdır. Çünkü yalnızca olaydan hareketle oluşan hakikat süreciyle kesinlik ve zorunluluğa dayalı hayat ortadan kaldırılabılır ve de özgürlük aslı seçenek olarak belirir (Badiou, 2004: 61-63). Hakikat sürecinde özne, ayırt edilemez olan birçok çelişkilerle karşılaşabilir. Badiou bu çelişkilere, kapitalizmin konfor alanının ortaya çıkardığı yarar veya çıkarıcı ayartmalar demektir. Özneyi bu ayartmalardan kurtaracak olan sadakat kavramıdır (Badiou, 2004: 57). Özne sadakat kavramı ile birlikte hakikat arzusunu, kapitalizmin tatmin olma arzusuna tercih etmektedir.

Hakikat sürecine sadık olarak özne, "kurban insan" kategorisinden sıyrılarak hakikate çıkarsız bir biçimde bağlanır; cesaret ve risk üzerinden onu görünür kılmaya çalışır. Görüldüğü gibi hakikat kavramını ortaya çıkarmak için öznenin zorunlu ilke, standart, buyruk veya ödev gibi kavramlara ihtiyacı yoktur. Bundan dolayı ona göre hakikati bildiği veya hakikate uygun olduğu iddia edilen özne tanımlarından uzak durulmalıdır (Badiou, 2005b: 396-397). Çünkü özne ne hakikatin bilinci ne de bilinçsizliğidir o, hakikat arayıcısıdır. Hakikate yönelen bu arayıcı öznenin temel odaklandığı soru; kendi varlığını nasıl aşacağıdır (Badiou, 2004: 58). Daha sonra şu sorular açığa çıkmaktadır; hakikat koşullarındaki bilim adamı, siyasal aktivist, âşık ve sanatçı özne, hakikati ortaya çıkarmak ve sıradan durumlardan sıyrılarak, kendi varlığını aşmak için türeyimsellik ölçüsünde risk, sadakat ve cesareti nasıl bir kimlik olarak kabul edecektir? Kendi varlığını aşmak için hakikat arzusu ve "gerçek yaşam" düşüncesi nasıl sürdürülecektir? Badiou, bu sorulara,

hakikat ile bire bir muhatap olan öznenin hakikat sürecinde kendisinin cevap verebileceğini belirtir. Bu durumda öznenin kendi varlığını aşmak için girdiği hakikat sürecini nasıl gerçekleştireceğine yönelik yönergenin ilkelerin olmaması ya da hakikatin özne üzerinden inşa edilme çabası göreceliliği ön plana çıkarmaz mı? Bununla birlikte kapitalizmin yasalarını aşmak için öznenin karar verilemez veya ayırt edilemez gibi kavramlar arasında hakikat sürecini yaşamaya çalışması, postmodernizmin ironi, görecelik gibi anlayışlarını desteklemez mi? Badiou, bu gibi soruların cevaplarını tam olarak vermemektedir. Çünkü hakikat, mutluluk, cesaret, “kendini aşmak”, sadakat gibi kavramların tanımlarını vermek, kapitalizm içerisinde özgürlükçü bir slogan üretmekten başka bir anlam ifade etmemektedir.

Hakikat, kanıtlanabilir bilginin kuralları olan yasaların dışında bir yaratıcılık, özgünlük, değişim ve devrim kavramları ile ilgilidir. Yani bilimsel anlamda Galileo'nun yaptığı devrim, sanatsal anlamda yaratılan özgün bir görüş, aşk kavramı için yeniden ilan etme, politika bakımından Fransız devriminin yarattığı etkiler sömürü yasaları içerisinde yeni bir “delik” açmaktadırlar. Bu “delik” kavramı, sıradan düzenin yerine evrensel, eşit ve geleceğe yönelik bir bakış açısı sunmaktadır; bu açıdan hakikat geleceğe yönelik olarak insanlığa bir daveti simgelemektedir. Davetin içerisinde gizlenen meydan okuma, hakikat kavramının gelecek inşası için kapitalizmin içerisinde olay felsefesinden hareketle öznelerin mücadelesini doğurur. Nihayetinde bu mücadele kavramı hakikatin temelindeki şu ifadeleri açığa çıkarır: “devam et” “arzundan vazgeçme” (Badiou, 2004: 55). “Devam et” ifadesi cesaret kavramı ile birlikte umuda sahip çıkılmasını; “arzundan vazgeçme” ifade ise hakikat arzusuna sadakati simgelemektedir.

Aktif öznenin risk alarak kapitalizmin sistemi dışında hakikat arzusuna sahip çıkması, tutarlı bir etik açıdan gelecekte ortaya çıkacak olan eşitlik, evrensellik kavramlarını “komünizmin idea”sı için oluşturması demektir. Badiou, hakikat bağlamında “komünizm ideası”nın Platon’un “iyi idea”sına benzediğini belirtir (Badiou, 2011a: 12). Bir anlamda bu “idea”ya yönelik mücadele etmenin değerli olması, ulaşılabilecek olan hakikatin değerinden gelir. Ancak Badiou’nun “komünizm idea”sı, Platon’un “iyi idea”sından birinci olarak bu hakikate herkesin yönelebilmesi, ikinci olarak ona ulaşmak için özel bir eğitimin olmaması, üçüncü olarak hakikat süreci için düzene karşı risk ve isyan arzularının benimsemesi gibi yönlerden ayrılmaktadır. Bununla birlikte Badiou, “komünizm idea”sı için üç temel ilkeye (siyasi, tarihsel, öznel) ihtiyaç olduğunu belirtir. Siyasi bir hakikat kolektif özgürleşme düşüncesini, tarihsel hakikat insanın geleceğe yönelik cesaretini ve öznel hakikat “kurban insanın” etkin özne olmaya karar verme sürecini etkiler (Badiou, 2011a: 13-15).

Hakikat arayışına komünist hipotez bağlamında öznel bir varoluş kazandırıp kardeşlik kavramı altında bunu birleştirmemiz gerekir. “Gerçek yaşam”ı ortaya çıkaracak olan kardeşlik veya yoldaşıktır. O, bunu şöyle ifade eder: “Kardeşlik, yeni bir dünyanın, dolayısıyla yeni insanın

gerçek tezahürüdür” (Badiou, 2011b: 111). Yeni bir dünyanın temelindeki “gerçek yaşam”, kardeşlik bağlamında yeni bir ortak düşünce için mücadeledir. Bu açıdan Badiou, “gerçek yaşam”ın, “bir fikir için yaşamak” ile aynı olduğunu savunur (Badiou, 2009c: 510). Bu fikir için yaşayan kardeşlik ideali, hakikat arzusu içerisinde olan gelecek “komünist idea”yı formüle edecek olan özne için önemlidir. Ancak Badiou, genel anlamda kardeşliği ortaya çıkaracak ve hakikat sürecini yaşayacak olan öznenin ne olduğunu değil de ne olmadığını belirtmektedir. Bu özne, ne tatmin arzusunu önemseyen “kurban insan” ne savaşçı ne de kahramandır. Bu özne insanlık için bir aktivist rolüne bürünen hakikatin savunucusu olan azınlığın temsilcisidir; bundan dolayı özne ayaklanma, isyan hareketlerinin aktif olarak içerisinde yer almalıdır, o bunu şu cümle ile ifade eder: “Bu hareketlerin öğrencileri olmamız gerekiyor, aptal öğretmenleri değil” (Badiou, 2017b: 170). Öznenin hakikatin temsilcisi olma rolünü kabul etmesi onun için bir onurdur; bu onur toplumun ya da kurumun ona verdiği bir armağan değildir. Ancak hakikat arayıcısı/iz sürücüsü olacak öznenin olayın içerisine girerek bu olayın hakikatini kavrayarak özne konumuna gelmesi nasıl mümkün olacaktır? Bu durumda hakikatin farklı öznelerin olaylar içerisinde açığa çıkardığı evrensel, tutarlı bir deneyim olması nasıl mümkün olabilir? Bu deneyimlerin ortak noktası olarak öznelerin yaşam birliği nasıldır? Bu gibi soruları cevapsız bırakan Badiou’nun kapitalizme karşı mücadele arzusu aşıladığını, ancak, cevaplanmayan birçok soru da bıraktığını açıkça ifade edebiliriz.

Sonuç ve Değerlendirme

Badiou’nun felsefesinden hareketle çağımızdaki başkaldırı, direniş, mantık, isyan, risk ve evrensellik kavramlarının yozlaşmasıyla birlikte hakikat krizinin nasıl bir durumda olduğunu ve bu krize karşı nasıl bir hakikat anlayışı inşa edilebileceğini ele almaya çalıştık. Ona göre hakikat krizi, temelde felsefi arzunun yokluğu ile açıklansa da kapitalizmin açık bir sömürüsü ile görünür kılınmıştır. Kapitalizmin bu açık sömürüsünü gizleyen küreselleşmenin, konformizmin, popülizmin, iletişimin egemenliğinin, güvenliğinin ve refahın etkisiyle insanlık illüzyon durumuna sürüklenmiştir. Badiou, “celladına aşık olan insanlığı” uyandırmak için aktif öznelerin başlatacağı olaydan hareketle isyan ve direniş ile birlikte hakikat sürecini ortaya koymak istemektedir. Hakikatin evrenselliği, içkinliği, tutarlılığı, sınırsızlığı bireylerin “şimdi”deki mücadeleleri üzerinden “komünizm idea”sı için geleceğe taşınabileceğini iddia eder.

Badiou’nun inşa etmeye çalıştığı hakikat, onunla ilişkili olan özne, olay gibi kavramlara yönelik birçok açıdan eleştirel bir değerlendirme yapmak mümkündür. Birinci olarak, mücadelecilik öznenin ortaya çıkardığı kavramın hakikat olup olmadığını bilmemesi ya da hakikatin taklit olup olmadığını kavrayamaması vardır. İkinci olarak, Badiou’nun hakikat anlayışı kapitalizme karşı bir bakış açısı olsa da, kapitalizme yönelik sömürme, yozlaştırma, yabancılaştırma gibi gerçek tespitlerden çok tanımlanamayan bir hakikat sürecinden bahsetmektedir.

Üçüncü olarak, gelecekte ortaya çıkacak olan eşitlik ve evrensellik kavramlarının özgürlük ve mutluluğu inşa edebileceğini hayal ürünü şeklinde ele almaktadır. Bu açıdan fütürist olduğuna dair eleştiriler yapılsa da, o, “şimdi”nin içerisinde durumun eklentisi olan olay üzerinden ortaya çıkarılacak hakikat sürecinin geleceği etkilenmesinden bahsetmektedir. Yani “şimdi”yi bilmeden geleceğe yönelik hakikat inşası yapmanın anlamsız olduğunu ele almaktadır. Badiou, “şimdi”de hakikati ortaya çıkacak bir devrimin kapitalizmi tam olarak ortadan kaldıramayacağını düşündüğü için aşamalı mücadele ve başkaldırıdan bahsetmektedir. Bundan dolayı Badiou’ya fütürist eleştirisi yapmak hatalıdır.

Dördüncü olarak, hakikatin herkesi kapsayacak olan “aynı”lık ilkesinden uzaklaşan insanlığın “öteki” etiği yönelmesi durumu vardır. Kapitalizmin “öteki” kavramını sömürü için kullanırken bir güç sorununun açığa çıkarması; bununla birlikte “öteki” olanın “kurban insan”, pasif özne konumuna indirgenmesi söz konusudur. Pasif olan özneler hakikat arzusundan uzak, sömürü içinde yaşamaktadırlar. Aslında Badiou, pasif ve aktif özne gibi kullandığı ayrık kavramlarla kendisi de bir “öteki” problemi yaratmıştır. Pasif öznenin, risk ve isyan arzularıyla hakikat sürecini başlatabileceğini belirtse de hakikat için bireylerin “aynı”lık çatısı altında buluşacağını ortaya koysa da aktif ve pasif özne problemini tam olarak açıklamamaktadır. Beşinci olarak, kapitalizmin sömürsünden kaçınmak için toplumsal asli ilkeleri, normları, insan hakları gibi kavramları önemsiz görmektedir. Bu durumun sebebini ise insan haklarının kapitalizmin vahşeti karşısında insanları adeta terapi edilmesi gereken bir araç görmesi olarak belirtmektedir. Bu terapist, kapitalizmin sömürsü altında insanların mutlu yaşamasını sağlamaya çalışır. Terapist olarak ifade ettiği insan haklarının olumlu yönlerinden bahsetmekten kaçınmaktadır. İnsan haklarının yerine koyduğu bir kavram da yoktur.

Altıncı olarak, hakikat sürecini başlatacak olan olay kavramının bilgi konusu olmamasıdır. Yani olayı ortaya çıkacak olan kavramlar, olasılık, rastlantı gibi kapitalizmin düzeninin çözümlenemeyeceği karşıt kavramlardır. Ancak bu kavramların ne zaman ortaya çıkacağı veya nasıl gerçekleşeceği hakkında kesin bir açıklama yapmamaktadır. Yedinci olarak, olay kavramını ortaya çıkaracak olan öznenin kimliği ile ilgili hiçbir bilgi vermez; o, insanlığın içerisindeki herhangi bir bireyin ya da militanca bir öznenin kapitalizme karşı girişilen eylem içerisinde yer alarak hakikatin inşa sürecini başlatacağını iddia eder. Bu öznenin, hakikati inşa ederken temel olan sadakat, eşitlik, cesaret gibi kavramlara da sahip olması gerektiğini belirtir. Bu noktadaki problem, öznenin bu kavramlara sahip olup olmadığını bilmesinin imkânı hakikat sürecinde mümkün değildir, ancak bu kavramlar, olay biterken hakikat sürecinin sonucunda açığa çıkar. Sekizinci olarak, ortaya çıkan hakikatin gerçeklik ölçütü kapitalizme gelecekte “delik” açıp açmaması ile ilgilidir; bu “delik” açma konusunda kesin bir açıklama yapmaz. Yani Badiou, bir hakikatin açığa çıkıp çıkmamasından daha çok, gelecekte ortaya çıkacağını düşündüğü “komünist idea” için mücadelenin önemini savunur. Bu “komünist idea”nın

ne olduğunu, nasıl ortaya çıkacağını açıklamaz. Hatta onu ortaya çıkarmak isteyen particilik sistemine saldırarak kimiksiz bir anlayışı temele alır.

Dokuzuncu olarak, gelecekte ortaya çıkacak hakikat için mücadelenin ne parolası ne de bir yöntemi vardır. Bu durumu şu örnekle açıklayabiliriz; kapalı bir panoptikonun içerisindeyiz ve o mekânın her noktasından birileri gizli kameralarla bizi izliyor. Eğer bu mekânın içerisindeki herkes “gerçek yaşam” arzusu duymaya başlarsa kameralar ortadan kalkabilir. Bu durumda kameraları izleyenlerin anlayamayacağı ya da anlasalar da açıklayamayacağı yeni yaşam biçimleri geliştirmemiz gerekmektedir. Bu yeni yaşam biçimlerinin orada bulunan diğer insanları da “gerçek yaşam” arzusu üzerinden tetikleme için bir durum üzerinden risk, isyan gibi arzularla hareket etmemiz gerekmektedir. Ancak aktif öznelerin amacı olan gelecekteki inşa edilecek hakikat düşüncesi, pasif öznelere nasıl açıklanabilir? Panoptikon içerisinde çalışma düzenini, yaşam tarzını gözlemleyen kameralar ortadan kalktığında, önyargı, rekabet, hırs gibi duygular nasıl ortadan kalkacaktır? O, bu sorularla ilgili somut değerlendirmeler yapmaz, özellikle alt sınıfların duyduğu öfke, nefret duygularını açıklamadığı için genel bir kapitalizm karşıtı olup olmadığı yönünde eleştiriler de yapılabilir. Alt sınıflarla birlikte bütün farklı kimlik, din ve sınıfların katılacağı kapsamlı hakikat mücadelesinin ortak bir beklenti ve umut ortaya çıkarması ne kadar mümkündür? Onuncu olarak, Badiou’nun tanımladığı öznenin tam anlamıyla kendisini gelecek için feda etme arzusunun günümüz konformist düzen içinde ortaya çıkması zordur. İsyân, risk gibi arzulardan hareketle hakikat arayışı ortaya çıksa da “arayışın öznesi olmak” anlatılacak değil ancak o arayışa katılacak özne ile ilgili olması, irrasyonel problemler ortaya çıkarmaktadır. On birinci olarak Badiou, gelecekte veya mevcut durumda bir devlet tanımı yapmamaktadır. Bunun yerine insanlığın türdeşliği gereği ortak bir yaşam pratiği edinmemiz için hakikat açısından sürekli olarak isyan ve riskten hareket etmemizin olasılığı üzerinde durmaktadır. Onun hedeflediği “komünist idea” anlayışının devletin temsiline karşı çıkarak, sürekli olarak olay üzerinden bir hakikat arayışı vardır. Bu hakikat arayışının sonu ile ilgili kesin bir tanımı yoktur.

Sonuç olarak Badiou, hakikat arayışını hermeneutik, analitik, postmodernizm, insan hakları, “öteki” etiği, kapitalizm gibi anlayışların ve kavramların ortaya çıkardığı krizlere karşı inşa etmeye çalışmaktadır. Ancak ulaştığımız noktada, hakikatin kaynağındaki risk, olasılık, karar verilemezlik, ayırt edilemezlik kavramları, özneye yönelik kullandığı “devam et”, “arzuandan vazgeçme” ifadeleri ve de yorumları postmodern ironi, görecelilik gibi birçok belirsizliği sunmaktadır. Badiou’nun kriz, yozlaşma ve bunalımın boyutları üzerinde ortaya koyduğu açıklamalar değerlidir; ancak o, krizin insanlığı ileri bir seviyede ele geçirdiğini düşündüğü için, hakikat arayışının müphem ve gerçekleşmesinin çok zor olması da söz konusudur. Çünkü o, hakikat için mücadele eden aktif özneleri militanlara, kapitalist düzeni ise dedektiflere indirgediği için militanların dedektiflerden kaçması ne kadar zorsa,

hakikati bir olayda ortaya çıkaracak öznenin ortaya çıkması da o kadar zordur. Yine de gelecek için kapitalizmin kesinliği, düzeni veya güvenlik hapishanesi ne kadar inşa edilirse edilsin hakikatinde olasılık, rastlantı, risk, isyan gibi karar verilemez, ayırt edilemez, adlandırılmaz kavramları da o ölçüde bilinmezliklerini koruyacaklardır. Hakikat arayışında risk, isyan, başkaldırı gibi arzular, adeta aktif öznelerin gözlerinin görmesi için bu alacakaranlıkta ışıdamaya devam edeceklerdir. Kapitalizmin “gerçek yaşam” sömürsünün kısa vadeli bir çözümü olmasa da düzen dışına yönelik “delik” açabilecek aktif öznelerin varlığı, bahçemizdeki umutları yeşertmeye devam edecektir. Bu umudun tetiklediği başkaldırıları, bireyleri esaret altına almış olan güvenlik duvarlarının gerçekliklerini değiştirebilir.

Extended Summary

Badiou believes the understandings that reveal the truth crisis are in many different styles, but the common point where they merge is that “the end of truth has come” or philosophy has now lost its pursuit of truth. He also states that the idea of the end of truth means the end of the subject's purpose, struggle, courage, loyalty, rebellion and desire. Philosophy is now placed in a position deprived of challenging to the world dominated by the trade of money and information. This idea is that the forces that exploit the subject declare their victory; along with this victory, philosophy has also turned into a twilight. This twilight has come to the fore with new understandings of life in order to deprive humanity of its struggle and defence. These concepts of life contain a meaning dominated by obedience, money, sexuality, satisfaction and authority. Although the lives of individuals are different, what they have in common is that they were captured by capitalism. The pleasure that individuals need and the passion for death or the impulses to destroy, includes betrayal and imitation, as well. While capitalism destroys the concepts of desire, risk, possibility for “real life”, it makes the concepts of security, well-being and certainty the meaning of life. Because of this, life turns not into a free civilization that “needs to be realized”, but into a prison where “rules must be followed”. While investigating whether there is a way out of this prison, Badiou's main emphasis is on “struggle”; that is, even though it is difficult to get out of prison, he starts a struggle within risk by “challenging”. The main focus of this struggle is the upper radical authoritarian narratives, such as capitalism, which surround humanity and occupy it. Instead of these authoritarian point of views, he would like to reveal a new pursuit of truth pattern for humanity to tend towards desiring and taking risk. According to Badiou, individuals whose lives have been conquered first lose resistance. Losing resistance means that freedom, happiness and desire also abandon humanity. He indicates the way to make resistance visible again is to seek truth with concepts that capitalism cannot capture (courage, loyalty, rebellion, etc.). However, since this pursuit is very difficult, it is expected from individuals to make sacrifices. Because the process of truth means that the subject takes

risks and opens a new hole or breach in the order, system, and firewalls of fake lives based on the event. Together with this hole, the subject gets rid of the concept of “sacrificial person” and begins to be active. Badiou emphasizes the individual struggle that the active subject will create based on the philosophy of events can constitute the truth; and this struggle, or resistance, also makes the pursuit of the truth meaningful. However, the starting point of the struggle must be connected to a local event through a situation; because, this concept of event provides in itself the inclusion of the subject in the truth process. With this inclusion, the subject can tend to reveal the truth through the conditions of truth which are love, art, science and politics. The subject, for example, carried out the revolution along with his courage and loyalty, during the French Revolution, which was addition to the condition of political truth. It is the subjects who participate in this event who experience the truth of this revolution, because the subjects in the event are the bearers of this political truth. If the loyalty and consistency of the subjects in the event were insufficient, the truth would have not be revealed and a situation of betrayal might have occurred. Betrayal of the truth also includes betrayal of the “communist idea” of the future; however, the problem at this point is the hesitation between being faithful to the event or betraying it until the event is concluded because the subject in the event does not know whether this event is truth or not. Badiou states the most basic characteristics of an event, if it is the truth, should include concepts such as universality, lack of identity, equality. For example, whether the event initiated by Nazi Germany is truth or not depends on the fact that it is built on racism, not lack of identity. However, it may be difficult for the subject in the event to comprehend this situation; Badiou points out that in order to solve the problem, individuals should prioritize the activity of “thinking” more than slogans and mottos.

Our aim was to try to look at the crises of our time from a different perspective by presenting Badiou's perspectives on the crisis of truth. Then, we wanted to highlight the disaster facing humanity in this crisis situation. It was worthwhile to reveal how Badiou was on a search to get out of this crisis or twilight situation and the importance of this pursuit. We also tried to address how successful his pursuit of truth or his struggle against the crisis was. And of course, to the extent of our article, we focused on examining Badiou's view of the crisis, his pursuit of the truth and developing critical perspectives.

Kaynaklar

- Aruoba, O. (1992). *Yürüme*, İstanbul: Metis Yayınları.
 Badiou, A. (2004). *Etik*, (T. Birkan, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
 Badiou, A.-Bosteels B. (2005a). Can Change Be Thought?: A Dialogue with Alain Badiou, *Alain Badiou*, New York: State University of New York Press.
 Badiou A. (2005b). *Being and Event*, (O. Feltham, Çev.). London: Continuum Publication.
 Badiou A. (2006). *Sonsuz Düşünce*, (I. Ergüden, T. Birkan, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

- Badiou, A. (2009a). *Theory of the Subject*, (Bruno Bosteels, Çev.). London: Continuum Publication.
- Badiou A.-Zizek S. (2009b). *Felsefe ve Güncellik*, (Ö. Aktok, Çev.). İstanbul: Encore Yayınları.
- Badiou, A. (2009c). *Logics of Worlds*, (A. Toscano, Çev.). London: Continuum Publication.
- Badiou, A. (2010). "Çağdaş Sanat Üzerine On Beş Tez", (E. Gen, Çev.). *Sanat Manifestoları*, İstanbul: İletişim Yayınları. 356-361.
- Badiou, A. (2011a). Komünizm İdeası, *Bir İdea Olarak Komünizm*, (A. Ergenç, E. Kılıç, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Badiou, A. (2011b). *Yüzyıl*, (Işık Ergüden, Çev.). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Badiou, A. (2011c). *Felsefe İle Politika Arasındaki Gizemli İlişki*, (M. Erşen, Çev.). İstanbul: MonoKL Yayınları.
- Badiou, A.- Truong N. (2011d). *Aşka Övgü*, (O. Türkay, Çev.). İstanbul: Can Yayınları.
- Badiou, A.-Tarby, F. (2013a). *Philosophy and the Event*, (L. Burchill, Çev.). Cambridge: Polity Press.
- Badiou, A. (2013b). *Yeni Bir Siyaset İçin Felsefe*, (B. Özkul, E. Ünal, Çev.). İstanbul: Encore Yayınları.
- Badiou, A. (2014). *Bir Eşitlik Felsefesi: Alain Badiou Derlemesi*, (I. B. Fidaner, Çev.). <https://yersizseyleyler.wordpress.com/2014/11/06/bir-esitlik-felsefesi-alain-badiou-derlemesi/> adresinden erişildi.
- Badiou, A. (2015a). *Felsefe İçin Manifesto*, (M. Erşen, Çev.). İstanbul: Monokl Yayınları.
- Badiou, A. (2015b). *Gerçek Mutluluğun Metafizigi*, (M. Erşen, Çev.). İstanbul: MonoKL Yayınları.
- Badiou, A. (2015c). *Philosophy for Militants*, (B. Bosteels, Çev.). London: Verso Publication.
- Badiou, A. (2015d). *What is Philosophy?*, New York: Atropos Publication.
- Badiou, A. (2017a). *Gerçek Yaşam*, (I. Ergüden, Çev.). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Badiou, A. (2017b). *Tarihin Uyanışı*, (M. Erşen, Çev.). İstanbul: MonoKL Yayınları.
- Badiou, A. (2018). *Can Politics Be Thought?*, (B. Bosteels, Çev.). Durham: Duke University Publication.
- Baudrillard, J. (2019). *Sessiz Yığınların Gölgesinde*, (O. Adanır, Çev.). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Critchley, S. (2010). *Sonsuz Talep, Bağlanma Etiği, Direniş Siyaseti*, (T. Birkan, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Dufourmantelle, A. (2021). *Riske Övgü*, (M. Erşen, Çev.). İstanbul: Kolektif Kitap Yayınları.
- Freud, S. (2011). *Uygarlığın Huzursuzluğu*, (H. Barışcan, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Hallward, P. (2004). İngilizceye Çevirenin Sonsözü, (T. Birkan, Çev.). *Etik*, İstanbul: Metis Yayınları.
- Hamdioglu, Y. (2015). A Brief Account of the Relation between Prudence and Decision in Aristotle's Nicomachean Ethics, *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 5(1), 96-103.
- Keyes, R. (2019). *Hakikat Sonrası Çağ*, (D. Özçetin, Çev.). İzmir: Delidolu Yayıncılık.
- Lotta, R.-Duniya, N.-A., K.J. (2014). *Alain Badiou Eleştirisi: Burjuva Dünyasına Hapsolmuş Bir Komünizm*, (S. Göbelez, B. Şannan, Çev.). İstanbul: Patika Kitap Yayınları.
- Marx, K.- Engels, F. (2013). *Komünist Manifesto*, (N. Satlıgan, Çev.). İstanbul: Yordam Kitap Yayınları.
- Norris, C. (2009). *Badiou's Being and Event: A Reader's Guide*, London: Continuum Publication.
- Platon (2017). Sokrates'in Savunması, (T. Aktürel, Çev.). *Diyaloglar*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Selim, F. (2021). Çağdaş Siyaset Felsefesinde Yeni Bir Soluk: Direniş Siyaseti ve Simon Critchley, *Beytulhikme an International Journal of Philosophy*, 11 (4), 1635-1655.



Determination of Teachers 'And Students' Views on Cooperative Teaching Techniques Applied in 7th Grade Turkish Lesson

Aysel Arslan^{1,a}, Ali Osman Engin^{2,a}

¹Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye

²Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Atatürk University, Erzurum, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgement

#This article was produced from the thesis titled "The Effect of Cooperative Teaching Method in Turkish Teaching Program on Academic Success, Learning Motivation, Attitude and Permanance" defended on 22.02.2021.

History

Received: 01/05/2022

Accepted: 31/05/2022

ABSTRACT

The aim of this study; the Cooperative Teaching Method used in the 7th grade Turkish Language Curriculum (TLTC); to determine the opinions of teachers and students on the application of Cooperative Integrated Reading and Composition, Student Teams-Achievement Divisions and Jigsaw II techniques. The research was carried out in three classes in two different secondary schools located in the city center of Sivas in the autumn semester of the 2019-2020 academic year. The study group of the research consists of 59 students and 3 teachers. There are three research groups in which cooperative learning techniques are applied in the research. The descriptive case research design, which is one of the qualitative research designs, was used in the research. The data were obtained by using semi-structured interview form and observation forms after the application in accordance with the qualitative research method. In line with the findings obtained from the semi-structured interview forms applied to the students and teachers, the codings were combined and presented under five different headings. Since it was seen that the views of the students were compatible with each other in the studies conducted with all three methods, they were evaluated together under the same table. Content analysis analysis method was applied in the analysis of the data, and the findings were presented as frequencies. According to the results obtained in the research; It has been determined that cooperative teaching techniques have a positive effect on students' academic achievement, learning, communication and active participation in the lesson, but some negative situations also occur in group work.

Keywords: Cooperative Teaching, CIRC, STAD, Jigsaw, Turkish Lesson

7. Sınıf Türkçe Dersinde Uygulanan İşbirliğine Dayalı Öğrenme Tekniklerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi

Bilgilendirme

#Bu makale, 22.02.2021 tarihinde savunulan "Türkçe Öğretim Programında İşbirlikli Öğretim Yönteminin Akademik Başarıya, Öğrenme Motivasyonuna, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi" başlıklı tezden üretilmiştir.

Süreç

Geliş: 01/05/2022

Kabul: 31/05/2022

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, 7. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kullanılan işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri arasında bulunan Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri ve Jigsaw II'nin uygulanmasına yönelik olarak öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini saptamaktır. Araştırma 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde Sivas il merkezinde yer alan iki farklı ortaokulda üç şubede yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 59 öğrenci ve 3 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin uygulandığı üç araştırma grubu yer almaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenleri içinde yer alan betimsel durum araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin verilerin elde edilmesi amacıyla uygulama sürecinde gözlem formu, uygulama sonrasında ise yarı görüşme formları kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik çözümleme analiz yöntemi uygulanmış bulgular frekans olarak sunulmuştur. Öğretmen ve öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler doğrultusunda kodlamalar birleştirilmiş ve beş farklı ana tema altında sunulmuştur. Her üç teknikte yapılan çalışmalarda öğrencilerin görüşlerinin birbirleriyle uyumlu olduğu görüldüğü için birlikte aynı çizelge altında değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları, öğrenmeleri, iletişimleri ve derse aktif katılımları üzerinde olumlu etkisinin bulunduğu ancak grup çalışmalarında bazı olumsuz durumların da ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli Öğrenme, BİOK, ÖTBB, Jigsaw, Türkçe Dersi

ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr <https://orcid.org/000-0002-0184-6070>

aliosman.engin@atauni.edu.tr <https://orcid.org/000-0002-3705-6548>

How to Cite: Arslan A, Engin A O (2022) Determination of Teachers 'and Teachers' Views on Cooperative Teaching Techniques Applied 7th Grade Turkish Lesson, CUJOSS, 46(1): 33-50

Giriş

Gelişmiş devletler arasında ön sıralarda yer almayı hedefleyen Türkiye'nin bunu gerçekleştirebilmesi için her alanda çağın gereklerine uygun eğitim almış, bilgi teknolojilerine hâkim bireylerin yetiştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Sönmez, 2009: 19). 2004 yılına kadar uygulanan geleneksel eğitim sistemi, günümüz şartlarında artık bu zorunluluğu karşılayamadığı için çağın gereklerine uygun donanım ve yeterlikte bireylerin yetişmesinde problemler ortaya çıkmıştır (Külahoğlu, 2006: 66). Bu problemlerle yüz yüze kalan diğer pek çok ülke gibi Türkiye'de de davranışçı eğitimin uygulandığı geleneksel eğitim yaklaşımından vazgeçerek dünyadaki teknolojik gelişmeleri ve değişimleri dikkate alan bir eğitim sistemi olan yapılandırmacı eğitim anlayışına geçilmiştir. Yapılandırmacılık temelinde hazırlanan öğretim programları 2005-2006 öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı eğitim anlayışı; öğrencinin derslere etkin katılımını incelemekte, bilgiyi hazır olarak öğrenen değil araştıran, soran, öğrenen, keşfeden, yorumlayan olması gerektiğini savunmaktadır. Bu doğrultuda öğrenci kendi öğrenme sorumluluğunun farkında olarak öğretim sürecine dâhil olmaktadır (Türkben, 2015: 912). Eğitim sürecinin öğrencinin bilişsel, duyuşsal, sosyal, psikomotor ve kültürel gelişimini destekleyecek şekilde organize edilmesi; yaparak ve yaşayarak öğrenmesine fırsat sunması gerekmektedir (Emir, 2002: 75). Öğrencinin ve öğrenme süreçlerinin merkeze alındığı model, yöntem ve tekniklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme, hayal güçlerini kullanma, sorgulayarak anlama, değerlendirme becerilerinin gelişmesi üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır (Taşkıran, 1994: 22). Yapılandırmacılık eğitim anlayışına uygun, öğrenciyi öğrenme süreci içerisinde aktif kılan yaklaşım ve modellerin içinde öne çıkanların İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Proje Tabanlı Öğrenme, Çoklu Zekâya Dayalı Öğrenme, Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme, Aktif Öğrenme olduğu belirtilmektedir (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013: 1).

Yapılandırmacılık anlayışına uygun olan öğrenme yaklaşımları arasında yer alan İngilizcede Cooperative Learning olarak tanımlanan öğrenme yaklaşımını Açıköz (2016: 296) İşbirlikli Öğrenme Gömleksiz (1993: 61) Kubaşık Öğrenme olarak adlandırmıştır. Açıköz (2004: 4) tarafından ifade edilen işbirlikli öğrenme tanımı alanyazında daha yaygın olarak kullanılmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ve bu yaklaşıma göre geliştirilen teknikler dışarıdan bakıldığında basit bir küme çalışması olarak algılanabilmekle birlikte kesinlikle böyle olmayıp planlı olarak yürütülen adım adım ilerlenen grup çalışmalarıdır. İşbirlikli öğrenme; öğrencilerin belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşmak için karma olarak düzenlenmiş küçük gruplarda çalıştığı (Açıköz, 2016: 296), öğrenmeye ilişkin kavramları üst düzeyde öğrendikleri ve bilgilerini arkadaşlarıyla paylaştıkları (Doymuş, Şimşek ve Bayrakçeken, 2004: 103), aktif öğrenme ve öğretimin öne çıktığı bir yöntem olarak ifade edilmektedir. Gömleksiz (1993: 61) işbirlikliğe dayalı öğrenme yaklaşımını; öğrencilerin güdülenmesini artıran, kendilerine ve arkadaşlarına yönelik olumlu tutum

geliştirmelerini destekleyen, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren, sosyal ortam ve konularda işbirlikli becerileri kullanmaya teşvik eden bir yaklaşım olarak; Johnson, Holubec ve Johnson (1992: 52), öğrencilerin önceden belirlenen ortak bir grup amacını gerçekleştirmek için küçük heterojen gruplar hâlinde çalıştığı ve birbirlerinin öğrenmelerini desteklediği bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Öğrenciler hem kendilerinin hem de arkadaşlarının öğrenmesi için çaba göstermekte ve birlikte öğrenmeyi incelemektedir. Gruptaki bireylerin toplam öğrenme kazanımları her bir üyenin tek tek öğrenmesine oranla çok daha yüksek düzeyde olmaktadır (Açıköz, 2016: 297). Öğrenme sürecinin sonunda grup üyelerinin birlikte değerlendirilmesi, başarıya ilişkin ödülün grup adına verilmesi gerekmektedir (Gömleksiz, 2007: 80). Aslında bu yaklaşımın temelinde kazan-kazan ilkesinin yattığı, her bir öğrencinin başarılı olmak için grupta yer alan diğer arkadaşlarını destekleme zorunluluğunun olduğu ve arkadaşlarını desteklerken gerçekte kendi başarıları için çaba gösterdikleri görülmektedir. Yapılan işbirliği sayesinde her öğrencinin sahip olduğu farklı yetenek, beceri ve bilgiler grupta paylaşılmaktadır. Bu da öğrencilere farklı bakış açıları ve farklı bilgilerle karşılaşma olanağı sağlamaktadır. İşbirlikli öğrenme yaklaşımı temele alınarak geliştirilmiş birçok teknik bulunmaktadır. Sayıları oldukça fazla olan bu teknikler içinde eğitim alanında en çok kullanılanlarının Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK), Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB), Jigsaw, Takım Oyun Turnuva (TOT), Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB), İşbirliği-İşbirliği (ii), Birlikte Okuma, Karşılıklı Sorgulama olduğu ifade edilmektedir (Bayrakçeken ve diğ., 2013: 1).

Slavin tarafından geliştirilen BİOK tekniği geleneksel okuma yaklaşımları temelinde geliştirilmiştir (Bayrakçeken ve diğ., 2013: 2). Farklı okuma düzeylerine sahip öğrencilerin heterojen bir yapılandırmayla bir araya getirildiği gruplarda öğrencilerin ileri düzeyde anlamlı okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin grup içinde farklı etkinlikler yoluyla üst düzey öğrenmeleri, etkinlikler sırasında birbirlerinin hatalarını düzeltmeleri beklenmektedir (Ekinci, 2011: 96). Bu teknik, her ne kadar okuma ve yazma üzerine temellendirilse de öğrencilerin konuşma, dinleme ve anlama becerilerini de etkin olarak kullanmasını desteklemektedir. Çünkü Türkçe öğretiminde tüm beceriler birlikte iç içe gelişmektedir. ÖTBB; öğrencilerin eğitim süreçlerinde işbirlikli uygulamaları gerçekleştirerek okulda daha başarılı olabileceği ve akademik konuları daha iyi öğrenebileceği varsayımını temel alan (Slavin, 1999: 4), ağırlıklı olarak ortaokul düzeyindeki öğrencilerin okuma, yazma ve diğer dil becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen çok boyutlu bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Gömleksiz, 1993: 62; Yaman, 1999: 12). ÖTBB, geleneksel yolla öğretilen okuma-yazma ve diğer dil becerilerinde karşılaşılan sorunların eğitim ortamında çözümlenmesi amacıyla planlanmıştır (Açıköz, 2004; Bayrakçeken ve diğ., 2013:

5). Öğretmen, öğrenme malzemesini sınıfa farklı teknikleri kullanarak sunmaktadır. Heterojen olarak oluşturulan gruplara uygulama için hazırlanan materyaller verilmektedir. Konuyu anlamayan grup üyelerine arkadaşları yardımcı olmaktadır. Uygulamanın sonunda her bir öğrenci bireysel olarak yapılan sınava girmektedir. Ayrıca her grubun çalışması da puanlanmaktadır. Daha sonrasında grup puanları ile gruptaki öğrencilerin puanları toplanarak en yüksek puanı alan gruba ödül verilmektedir (Açıkgöz, 2004: 172; Borich, 2014: 369; Slavin, 1999: 11).

İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri arasında en çok bilinenlerinden biri olan Jigsaw'ı Eliot Aranson 1978 yılında geliştirmiş, Slavin ise 1987 yılında tekniği daha işlevsel hâle getirmek için yeniden düzenlemiştir (Komisyon, 2014: 95). Daha sonra Jigsaw ilkelerine bağlı kalınarak geliştirilmiş Jigsaw II, Jigsaw III, Jigsaw IV, Ters Jigsaw, Konu Jigsawı olmak üzere farklı uygulamaları bulunmaktadır. Tekniğin temelini, öğrencilerin heterojen gruplara ayrılması ve her gruba konunun belirli bir kısmının verilmesi oluşturmaktadır. Gruplarda aynı bölümden sorumlu olan öğrenciler kendi gruplarından ayrılarak bir araya gelmekte ve ortak konuları üzerinde derinlemesine çalışmaktadır. Sonrasında konu hakkında uzmanlaşan öğrenciler, kendi gruplarına dönerek grup arkadaşlarına konuyu öğretmektedir. Bütün öğrenciler konunun tamamına yönelik hazırlanan bir sınava girmekte ve gruptaki öğrencilerin aldıkları puanlar toplanarak grup puanı elde edilmektedir. En yüksek puanı alan grubun üyeleri ödüllendirilmektedir (Açıkgöz, 2004: 172; Borich, 2014: 369; Johnson, Johnson ve Holubec, 1994: 63). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin doğru bir planlama yapılarak pek çok farklı derste kullanılabileceği ifade edilmektedir (Ocak, 2008: 250). Alanyazında BiOK, ÖTB ve Jigsaw tekniklerinin uygulandığı birçok çalışmanın yer aldığı görülmektedir (Erlidawati ve Syarfuni, 2018: 153; Evcim ve İpek, 2013: 1651; Genlott ve Grönlund, 2013: 98; Gonzales ve Torres, 2015: 67; Jalilifar, 2010: 96; Kagan, 1989: 12; Putri, 2013: 1; Shaaban, 2006: 377; Shafiee ve Khavaran, 2017: 11; Yusuf, Natsir ve Hanum, 2015: 99). Ayrıca işbirlikli iki veya üç farklı yöntemin birlikte uygulandığı çalışmalar da bulunmaktadır (Akar ve Doymuş, 2015: 79; Baydar, 2015: 1; Cahya ve Sholihah, 2017: 30; Zarei, 2012: 161).

Sarmal ve tematik öğrenmeye göre temellendirilen TUDÖP'te; okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Güneş, 2009: 3). Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi, Türkçenin zenginliklerinin ve olanaklarının farkına vararak sözlü ve yazılı ortamlarda Türkçeyi doğru, güzel, etkili ve akıcı bir şekilde kullanmaları (MEB, 2005: 3); okudukları metinlerin içeriğini doğru anlamaları, yorumlamaları, değerlendirmeleri ve metne ilişkin izlenim, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak net bir şekilde aktarabilmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006: 2). Öğrencilerin anlama ve anlatma temel becerilerinin yanı sıra; sıralama, sınıflama, eleştirme, ilişkilendirme, analiz etme, sentez yapma, değerlendirmede bulunma (Güneş, 2009: 3), fikirlerini açıklama, fikirlerini paylaşarak gerektiğinde savunma, tartışmaya katılma, varsayımlarda

bulunma, hipotez kurma vb. kazanımları içeren üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesi de hedeflenmektedir (Karadüz, 2010: 138). TUDÖP'ün bu amaçlarına ulaşılabilmesi için işbirlikli öğrenmeye dayalı olarak geliştirilen BiOK, ÖTB ve Jigsaw II tekniklerinin olumlu etkilerinin olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Antekin, 2019: 1; Arslan, 2017: 1: 1; Bozpolat, 2012: 1; Yaman, 1999: 12). Yapılan çalışmalar doğrultusunda BiOK, ÖTB ve Jigsaw II tekniklerinin yedinci sınıf düzeyinde ve Türkçe dersinde uygulamaya uygun olduğuna karar verilmiştir. Alanyazında TUDÖP'te BiOK, ÖTB ve Jigsaw II tekniklerinin kullanılmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu doğrultuda her üç yöntemin birlikte ele alınması, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin uyum düzeylerinin belirlenmesinin alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma kapsamında BiOK, ÖTB ve Jigsaw II tekniklerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda hazırlanan sorulara aşağıda yer verilmiştir:

Araştırma Soruları

- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda BiOK tekniğinin nasıl uygulandığına, uygulama sürecinde oluşan duyuşsal duruma, problem yaşanan durumlara, katkıları/faydalarına, grup çalışmalarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ÖTB tekniğinin nasıl uygulandığına, uygulama sürecinde oluşan duyuşsal duruma, problem yaşanan durumlara, katkıları/faydalarına, grup çalışmalarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Jigsaw II tekniğinin nasıl uygulandığına, uygulama sürecinde oluşan duyuşsal duruma, problem yaşanan durumlara, katkıları/faydalarına, grup çalışmalarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu başlık altında; araştırmanın modeli, çalışma gruplarının belirlenmesi, veri toplama süreci, verilerin değerlendirilmesi ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenleri arasında yer alan betimsel durum araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma gruplarındaki öğrencilerin ve öğretmenlerin uygulama sürecine ilişkin olarak görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Gözlemi görüşme, anket, test, vaka incelemesi gibi teknikler betimsel araştırma deseninde kullanılabilir (Karasar, 2014: 5). Veriler durum saptama olarak elde edilip yorumlanmaktadır (Patton, 2014: 10). Merriam'e (1998: 105) göre sürecin öne çıktığı çalışmalarda durum çalışmasının yapılması uygundur. Durum çalışması; eğitim alanında yapılan bir uygulamanın tüm boyutlarıyla birlikte incelenmesini, sürecin sonunda ise çalışmada yer alan tüm paydaşlara süreç hakkında yorum yapabileceğini sunmaktadır. Bütünün kendini

oluşturan parçalardan daha fazla bir anlam taşıdığı kabul edildiği için bulgular bütüncül bir yaklaşımla analiz edilerek sunulmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007: 98).

Çalışma Grubu

Araştırmacının çalışma grubunu, 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde Sivas il merkezinde bulunan iki farklı ortaokulda yer alan üç farklı şubede yedinci sınıf düzeyinde eğitim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. BİOK yönteminin uygulandığı araştırma grubu (DB) şubesinde 21 öğrenci, ÖTBB yönteminin uygulandığı araştırma grubu (DÖ) şubesinde 20 öğrenci, Jigsaw II yönteminin uygulandığı araştırma grubu (DJ) şubesinde 18 öğrenci olmak üzere toplamda 59 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırma gruplarında bulunan toplam 59 öğrenci araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin dağılımlarına Çizelge 1'de yer verilmiştir.

Çizelge 1. Araştırma Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı
Table 1. Distribution of Research Groups by Gender

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam
	n	%	n	%	
DB	8	38.10	13	61.90	21
DÖ	10	50.00	10	50.00	20
DJ	8	44.44	10	55.56	18

Araştırmaya katılan tüm öğrenciler sürecin sonunda görüşme yapılması konusunda istekli oldukları için tüm öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Gizlilik ilkesi uyarınca tüm katılımcılardan elde edilen veriler kodlanarak sunulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Arslan (2017: 220) tarafından öğretmen ve öğrencilere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ve öğretmenlere yönelik hazırlanan gözlem formları incelenmiş, bu çalışma doğrultusunda gerekli değişiklik ve düzeltmeler yapılarak kullanılmıştır.

Görüşme formları

Araştırmada uygulanan görüşme formları hazırlanırken Arslan (2017: 220) tarafından öğretmen-öğrencilere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ve öğretmenlere yönelik hazırlanan gözlem formları incelenmiştir. Sorular bu çalışma kapsamında yeniden yapılandırılmış, ölçme değerlendirme, programa uygunluk, dil geçerliğinin sağlanması amacıyla alan uzmanlarınca incelenmiş ve alınan dönütler doğrultusunda düzenlenmiştir. Hazırlanan sorular araştırmaya dâhil olmayan yedinci sınıf öğrencilerine yöneltilmiş, soruları nasıl yorumladıklarına ilişkin dönütler alınmıştır. Öğrencilerden alınan dönütler doğrultusunda araştırmacılar tarafından sorular düzenlenerek son şekli verilmiştir. Öğretmen ve öğrencilere uygulanan görüşme formlarında birbirine paralel olarak hazırlanmış altışar soru yer almaktadır (1 soru: Türkçe dersinde işbirlikli öğrenme yöntemini sınıfınızda nasıl uyguladığınızı anlatır mısınız? / Türkçe dersinde işbirlikli

öğrenme yöntemi uygulamasının nasıl yapıldığını kısaca açıklar mısınız? 6 soru: Öğrencilerinizin işbirlikli öğretim yönteminin uygulanması sürecinde grup çalışmalarına ilişkin görüşleriniz nelerdir? / İşbirlikli öğretim yönteminin uygulanması sürecinde arkadaşlarınızla grup olarak çalışmak nasıldı? Neden?). Bu araştırma kapsamında yapılan görüşmeler; öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler olmak üzere iki farklı boyutta gerçekleştirilmiştir. Formlar uygulamaya katılan uygulama öğretmenleri ve öğrencilere uygulanmıştır. Görüşme formlarının uygulanması için öğretmenlerin boş saatleri belirlenmiş ve bu saatlerde formlardaki soruları yanıtlamaları sağlanmıştır. Görüşmeler başlamadan önce tüm öğrencilere kimliklerinin gizli tutulacağı ifade edilmiştir. Bu sayede öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissederek sorular karşısında gerçek düşüncelerini açıklamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Her bir öğrenciyle gerçekleştirilen görüşme 6-9 dakika arasında sürmüştür ve görüşmeler dört günde tamamlanmıştır. Yapılan görüşmeler önceden izin alınarak sesli kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Burada kayıt cihazı kullanmanın amacı; öğrencilerin sorulan sorulara verdikleri yanıtların tam olarak alınmasının zor olması ve olası gözden kaçırılacak önemli bilgiler olabileceği varsayımdır (Karasar, 2014: 172; Yıldırım ve Şimşek, 2005: 147). Görüşmeye katılan her bir öğrenciyle ayrı ayrı ve yalnız görüşülmüştür. Yapılan görüşmeler boyunca araştırmacı öğrencilerin yanıtlarını etkileyebilecek, onları farklı bir yanıtla yönlendirebilecek hiçbir konuşma yapmamış ve davranışta bulunmamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 144). Görüşmeler tamamlandıktan sonra elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirlik düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla her iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlama işlemi yapılmıştır. Sonrasında yapılan kodlamaların arasındaki uyuma bakılmıştır. Oluşturulan başlıklar ve altlarında yer alan alt temaların uyumunun %70 oranında olduğu belirlenmiştir. Burada araştırmacılar yakın anlamlara gelen başlıklar ve maddeler birlikte ele alarak fikir alışverişinde bulunmuştur. Sonrasında araştırmacılar ayrı ayrı kodlama yaparak tekrar karşılaştığında tema alt temaların uyumunun %90 oranında olduğu görülmüştür. İki hafta ara verilerle tekrar kodlama yapılmış ve uyum sağlanamayan çok az bir kısım olduğu belirlenmiş ve tekrar üzerinde birlikte çalışılarak son hâli verilmiştir. Sonrasında dijital ortama aktarılan veriler analiz edilmeye hazır hâle getirilmiştir (Büyükköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 169). Öğretmen ve öğrencilerle yapılan bütün görüşmelere ilişkin veriler analiz edilirken gizlilik ilkesi gereğince kimlikleri hakkında bilgi verilmemiştir. Kodlama sistemi kullanılarak veriler kodlanmıştır.

Gözlem formu

Arslan (2017:220) tarafından geliştirilen gözlem formu incelenmiş, bu çalışmada amaçlanan gözlem boyutlarını karşıladığı araştırmacılar tarafından belirlendiği için araştırmacıdan izin alınarak kullanılmıştır. Uygulanan gözlem formu iki boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyutunda ders ve ders ortamına yönelik gözlemler yer alırken diğer boyutunda deney gruplarında uygulanan işbirlikli yöntemin uygulama sürecine ilişkin gözlemler bulunmaktadır. Birinci boyutta derse ve ortama ilişkin

gözlemlere yönelik olarak hazırlanan dört (sınıfın durumu, öğretmenin durumu, öğrencilerin durumu, öğretme-öğrenme faaliyeti), ikinci boyutta uygulama sürecine yönelik olarak hazırlanan dört (çalışma için hazırlık, çalışma coşkusu, bilgi ve becerileri yüksek düzeye çıkarma, üyeler arasındaki uyumluluk) olmak üzere sekiz farklı kriter çerçevesinde gözlem yapılarak not alınmıştır. Yapılandırılmış gözlem formunun kullanılması, sınıfta uygulanan işbirlikli yöntemin uygulanma sürecine ve dersin işlenişine ilişkin yapılan gözlemlerin daha sistemli olarak kayıt altına alınmasını sağlamıştır. Süreç içerisinde yapılan gözlemlere ilişkin anında notlar alınarak sonrasında gözlem formuna kaydedilmiştir. Haftalık olarak yapılan gözlemlere ilişkin öğretmen ve araştırmacının doldurduğu formlar düzenli olarak her hafta dijital ortama aktarılmış ve analiz için hazır hâle getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde frekans ve içerik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmen ve öğrencilerden elde edilen hem görüşme verileri hem de gözlem verileri birlikte değerlendirilmiştir. Birbirinden bağımsız olarak analizleri yapılan verilerde birbiriyle uyumlu olan ve uyumlu olmayan noktalar belirlenerek tek şablonunda bir araya getirilmiştir. Bunun yapılmasıyla veriler arasında farklılık ve yakınlıkların daha net, kolay, hızlı bir şekilde fark edilmesi sağlanmıştır. Araştırma kapsamında öğretmen ve öğrencilerden elde edilen hem görüşme verileri hem de gözlem verileri birlikte değerlendirilmiştir. Veriler öncelikle araştırmacı ve danışman tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve sonrasında bir araya getirilerek ortak kodlar belirlenmiştir. Sonrasında bu kodlamalar üzerinde tekrar birlikte çalışılmış ve yaklaşık iki haftalık bir ara verilmiştir. Bu sürenin sonunda tekrar bir araya gelinerek kodlamalar tekrar üzerinde çalışılarak temalar ve alt temalar yeniden düzenlenmiştir. Eğitim bilimlerinde ölçme-değerlendirme alanında doçent bir uzmana kodlamalar sunulmuş ve önerileri doğrultusunda son hâli verilerek Çizelgelaştırılmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında; görüşme ve gözlemlerden çıkan sonuçların büyük oranda birbiriyle uyumluluk gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesi yapıldıktan sonra; belirlenen kodlamalar ifade edilerek çözümlemelerin ortaya çıkmasını sağlayan alıntılara bulgular kısmında metin içinde yer verilmiştir. Katılımcıların kimliklerinin gizliliğine özen gösterilmiştir. Alıntılarının sunulduğu yerlerde açıklayıcı kısaltmaların kullanılması tercih edilmiştir. Örneğin görüşmelerle ilgili alıntılara yer verilirken Gr-DB-Ö7-E biçiminde doğrudan alıntının alındığı kaynağa yönelik açıklayıcı bir ifade kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması da nitel araştırmalarda önemli noktalar arasında yer almaktadır. Alıntılarının hiçbir müdahale yapılmadan doğrudan aktarılması iç güvenliği artırmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2014: 160). Dış güvenliliğin sağlanması amacıyla yapılan görüşme ve gözlemler dijital ortama çok kısa sürede aktarılmıştır. Sonrasında analizler bu kayıtlar üzerinden yapılmıştır. Yapılan nitel

araştırmalarla ilgili teyit edilebilirliğin sağlanabilmesi amacıyla araştırma içinde yer almayan bir uzmanın veri toplama araçları, verilerin ham hâli, analiz sürecindeki kodlama çalışmaları, araştırmacının raporlaştırma süreci ile ilgili incelemelerde bulunması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 256-257). Bu amaçla; geliştirilen veri toplama araçlarına ilişkin uzman görüşler alınarak (Bir Türkçe eğitimi Uzmanı, iki program geliştirme uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve altı Türkçe öğretmeni) düzeltmeler yapılmıştır. Çalışma içinde doğrudan öğrenci görüşlerine yer verilerek aktarılabirlik sağlanmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırmanın yürütülmesi için uygun olduğuna karar verilen okullarda öncelikle idarecilerle görüşülerek uygulamanın amacı, kapsamı, süreci ve süresine ilişkin bilgi verilmiştir. Bu araştırma üç şubede yürütüleceği için görüşme yapıldıktan sonra çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenler arasında aynı dönemde yedinci sınıf düzeyinde üç şubeye birden giren öğretmenin bulunmadığı saptanmıştır. Ayrıca üç şubeye aynı anda ders veren öğretmen olsa dahi, araştırma grubu olarak belirlenen sınıfların belirlenen kriterler çerçevesinde denkliğinin de sağlanması gerekmektedir. Bunu sağlamak oldukça zor olduğundan dolayı uygulama yapılacak şubelere giren öğretmenlerin farklı olabileceği kararı alınmıştır. Araştırmaya ilişkin gerekli izinler alındıktan sonra her iki okulla da görüşülerek yedinci sınıf öğrencilerinin araştırma için gerekli olan öğrenci bilgileri temin edilmiştir.

TÜDÖP ve okulların öğretim planı incelenmiş ve araştırmanın yapılması planlanan tarihlerdeki üniteler belirlenmiştir. Uygulama öğretmenlerinin ilgili üniteleri takip durumları ve ünitelerdeki öğrenci kazanımları tespit edilmiştir. Uygulama tarihleri olarak belirlenen tarihlerde Milli Kültürümüz ve Doğa ve Evren ünitelerinin ders planlarında yer aldığı görülmüş ve çalışma için belirlenmiştir. Bu ünitelerin toplam işleniş süreci sekiz hafta olup çalışmanın yapılması planlanan süresiyle uyuşmaktadır. Bu ünitelerdeki kazanımlar dikkate alınarak her bir hafta için tüm sınıflarda kullanılması gereken dokümanlar, materyaller saptanmıştır. Bu doğrultuda sekiz hafta boyunca her üç deney grubunda kullanılacak materyaller, çalışma kâğıtları, öğrencilere verilecek haftalık konu çalışma envanterleri, işbirlikliğe dayalı öğrenme tekniğine ilişkin çalışma yönergeleri vs. hazırlanması için daha önce yapılmış çalışmalar, ilgili ders kitapları, etkinlik kitapları gibi farklı kaynaklardan araştırma yapılmıştır. Bu materyaller geliştirilirken öğrencilerin yaş, seviye, ilgilerinin yanı sıra konu ve içerikle örtüşmesine, çalışmanın amaçlarına uygun olmasına özen gösterilmiştir. Her aşama ve hafta için ayrı ayrı materyal hazırlanmış ve deney gruplarındaki tüm öğrencilere dağıtılmıştır. DB, DÖ ve DJ gruplarında uygulama süreci sorumlu Türkçe öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Öğretmenlere uygulama öncesinde uygulamanın nasıl olacağı ve tüm süreç hakkında detaylı olarak bilgi verilmiş ve süreç boyunca da her aşamada gerekli destek sağlanmıştır. Dersliklerde uygulama öğretmenleri dersi işlerken araştırmacı öğretmene hiçbir şekilde müdahale etmemiştir.

DB grubunda uygulama süreci öncelikle gruplardaki öğrencilerin belirlenen metni bireysel olarak sessiz okuması, gruptan bir öğrencinin sesli okuma yapması, metnin içeriği hakkında grup tartışmasının yapılması, metnin bireysel olarak özetinin çıkarılması, öğrencilerin yazdıkları özetleri grupta okuması, bu özetler hakkında grupta tartışılması, birbirlerine metinle ilgili sorular sorarak üzerinde anlaşılan cevabın bulunması, öğrencilerin özetlerinin birleştirilerek grup özetinin çıkarılması şeklinde ilerlemiştir. Daha sonra ise konuyla ilgili çalışma kâğıtları üzerinde grup olarak çalışmışlar ve birlikte cevaplamışlardır. Çalışma kâğıtları haftalık olarak ve daha önce belirlenen dil bilgisi kazanımlarına uygun olarak hazırlanmıştır. En sonunda öğrenciler öz değerlendirme formlarını doldurmuşlardır. Ayrıca her hafta öğrenciler o günkü dil bilgisi kazanımına ilişkin dört soruluk küçük bir testi yanıtlamıştır. Öğrencilere her hafta öğretmen tarafından belirlenen bir kitap ve kitap okuma formları verilmiştir. Bu formlara öğrenci günlük okuduğu sayfa sayısını yazmış, velisine imzalatarak uygulamanın yapılacağı gün okula getirmiştir. DÖ grubunda öğretmen tüm sınıfa öncelikle ilk 20 dakika boyunca konuyu ayrıntılı olarak anlatmıştır. Sonrasında öğrenciler belirlenen metni grup olarak okumuş ve kendilerine dağıtılan önceden belirlenen dil bilgisi kazanımlarına uygun haftalık çalışma kâğıtlarında yer alan soruları bireysel olarak yanıtlamışlardır. Daha sonra grup içinde çalışma kâğıtları karşılaştırılmış ve yanlış yanıtlayan öğrencilerin yanıtlarını düzeltmeler için arkadaşları yardım etmişlerdir. Haftalık uygulamanın sonunda öğrenciler kendilerine verilen grup gözlem formunu doldurmuş ve haftalık dil bilgisi kazanımlarını içeren dört soruluk küçük bir testi yanıtlamışlardır. DJ grubunda yer alan öğrencilere öğretmen ilk önce o haftaki konunun alt başlıklarını kura çekerek grup üyelerine dağıtmıştır. Öğrencilere sürecin sonunda gösterecekleri bireysel ilerlemenin grup puanını etkileyeceği bilgisi verilmiştir. Öğrenciler ilk 20 dakika gruplarından ayrılarak diğer gruplarda kendi konularını alan sınıf arkadaşlarıyla bir araya gelmişler ve konularını ayrıntılı olarak çalışmışlardır. Daha sonra ikinci 20 dakikada asıl gruplarına dönmüşler ve uzman oldukları alt başlığı grup arkadaşlarına anlatmıştır. İkinci dersin başında gruptan seçilen grup sözcüsü öğrendikleriyle ilgili sunum yapmıştır. Sunum sırasında sınıftan ve öğretmenden gelen soruları yanıtlamıştır. Öğretmen öğrencilerin yaptıkları hataları düzeltmiş ve sınıfa anlatmıştır. En sonunda grup yardımlaşarak çalışma kâğıtlarını doldurmuş ve dört sorudan oluşan bir testi cevaplamışlardır.

Tüm uygulamalar için haftalık ikişer ders saati kullanılmıştır. Bir ders saati 40 dakika olup toplamda her hafta seksen dakika süren bir çalışma yapılmıştır. Öğretmenler ve araştırmacı uygulama süreci boyunca her hafta gözlem formlarını doldurmuştur. Uygulama bittikten sonra uygulama öğretmenlerinden yöntemle ilgili görüşlerinin alınması, süreçle ilgili değerlendirmelerinin alınması, kendi sınıflarında kullanılan yöntemle ilgili düşüncelerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Her deney grubundan gönüllülük esasına göre öğrencilere yarı

yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak uygulama hakkında sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin tamamı görüşme yapılması konusunda istekli olduklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda tüm sınıflarda çalışmaya dâhil olan bütün öğrencilerle görüşme yapılmıştır.

Bulgular

Yapılan analizlerde elde edilen verilerde, Türkçe dersinde işbirlikliğe dayalı öğrenme tekniklerinin uygulanma sürecine yönelik ifadeler tespit edilmiş ve birlikte değerlendirilmiştir. Eldeki bulgular çerçevesinde *Türkçe Dersinde İşbirlikliğe Dayalı Öğrenme Tekniklerinin Uygulanma Süreci* teması belirlenmiştir. Yapılan detaylı analizler neticesinde bu temanın da alt temalar oluşturduğu saptanmıştır. Oluşturulan alt temalar işbirlikli öğretim teknikleri uygulama sürecine ilişkin bilgiler ortaya koymaktadır. Yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgular Çizelge 2'de sunulmaktadır. Çizelge 2 incelendiğinde; bu temaya yönelik olarak uygulama gruplarındaki öğretmen ve öğrenci görüşleri ile yapılan gözlemlerle ilgili kodlamaların yer aldığı görülmektedir. Öğretmen, öğrenci görüşleri ve gözlemler benzer özelliklerine göre birlikte ele alınarak kodlanmış, işbirlikli öğretim süreci ile ilgili ifadeler iki alt temada belirtilmiştir. Bu alt temalar, *Uygulamanın Nasıl Olduğuna İlişkin Görüşler* ve *Uygulama Ortamına İlişkin Görüşler* olarak tanımlanmıştır. Bu tema ile ilgili olarak görüşme ve gözlem formlarında yer alan örnek cümleler belirlenmiştir.

Gr-DÖ-Ö11-K: *Gruplarda çalışırken yapım eklerini ve çekim eklerini çalıştık. Bu konu önce karmaşık geldi ama sonra arkadaşlarımızla birlikte öğrendik. Kitaptan okuduğumuz zaman eklerin yapım eki mi yoksa çekim eki mi olduğunu tartışıyorduk, dediği, başka bir öğrencinin,*

Gr-DJ-Ö16-K: *Öğretmenimizin verdiği çalışma kâğıtlarını arkadaşlarımızla yaptık. Sanırım hepsini de tam doldurduk. Ben başarılı olduğumuz düşünüyorum, demiştir. Bir diğer öğrencinin,*

Gr-DB-Ö11-E: *Grupla çok çalıştık ve gerçekten çok zorlandık. Çünkü herkese durmadan anlatmak ve öğrenmeleri için çabalamak zorunda kaldık. Bazı arkadaşlarımız çok zor öğrendi bazen de çok çalışmadılar ama yine de öğrenmeye çaba gösterdik, dediği belirlenmiştir. ÖTBB Uygulama öğretmeni;*

Gr-DÖ-Öğrt: *Uygulama boyunca kullanılan tüm materyalleri araştırmacı hazırlamıştı ve bana her hafta uygulamadan önce teslim etti ve sonrasında da öğrencilerden topladığımız çalışma kâğıtlarını ve formları ben kendisine teslim ettim. Her hafta için farklı bir Türkçe kazanımına yönelik olarak hazırlanmış materyaller kullanıldı ve öğrencilerin uyması gereken kurallar belirlenmişti. Bana gerekli bilgiler verildiği için süreçte çok zorlanmadım ve öğrencilerin başta çok zorlansalar bile gittikçe daha hızlı yaptıklarını ve çalışmaya adapte olduklarını gördüm. Dil bilgisi kazanımları üzerinde çok fazla durulduğu ve grup olarak çalıştıkları için de öğrenciler bence konuları daha iyi öğrendiler, demiştir. Yapılan gözlemlerden örnekler tarih sırasına uygun olarak aşağıda yer almaktadır:*

Gz-Öğrt.-DJ-13.11.2019: Geçen haftaya göre öğrencilerin birlikte çalışmaya daha iyi uyum sağladığını düşünüyorum. Daha az şikâyet geldi. Gruplarda da daha fazla birliktelik oldu. **Gz-Arş-DB-19.11.2019:** Öğrenciler çalışmak için sanki daha hevesliler. Daha kolay çalışıyorlar ve birbirlerine destek oluyorlar. Bazı gruplarda birkaç öğrenci zorlanıyor ama arkadaşları onlara gerçekten destek veriyor öğrenmeleri için. **Gz-Öğrt-DÖ-02.12.2019:** Öğrenciler sürece gerçekten iyi adapte oluyorlar ve birlikte artık zorlanmadan çalışıyorlar. Konulara ilişkin ara sıra soru soruyorum ve genelde doğru yanıtıyorlar. Dikkatimi çeken bir konuda grupta bir öğrenciye soru sorunca diğerleri ona ipucu veriyor. Bu da grup çalışması için gerçekten güzel bir netice, diyerek sürece yönelik gözlemlerini belirtmişlerdir.

Öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve gözlem raporlarından verilen örnekler dikkatle incelendiğinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulama süreci ve sınıf ortamındaki uygulamalarına ilişkin genel olarak bir görüş sahibi olunduğu ve işbirlikli öğretim tekniklerinin kavranıldığı yorumunda bulunulabilir. Genel olarak görüşme ve gözlemlerden elde edilen tüm verilerin birbirleriyle uyumlu olduğu ve birbirlerini destekledikleri görülmektedir. Bu doğrultuda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin uygulamaya yönelik gerekli özen ve dikkati gösterdikleri, özverili olarak süreçte gereken çalışmayı yürüttükleri ifade edilebilir.

Araştırma sonunda uygulanan görüşme ve gözlem formları analiz edilerek işbirlikliğe dayalı öğrenme tekniklerinin uygulanmasının yararları/faydalarının neler olduğuna yönelik kodlamalar saptanmıştır. Bu kodlamaların Türkçe Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Tekniklerinin Uygulanmasının Katkıları/Faydaları ana teması toplanması uygun bulunmuştur. Bu temanın alt

temaları belirlenmiş ve aşağıda yer alan Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3'e bakıldığında; öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşme ve gözlemlerden elde edilen bulguların işbirlikli öğretim tekniklerini uygulamanın katkıları ve faydalarına ilişkin ana temanın *Bilişsel Faydalarına İlişkin Görüşler* ve *Sosyal Faydalarına İlişkin Görüşler* şeklinde iki alt temaya ayrıldığı saptanmıştır. Bu temalar Çizelgede en fazla kodlama yapılan temadan en az kodlama yapılan temaya doğru sıralanarak sunulmuştur. Bu ana tema altındaki alt temalara ilişkin kodlamalara ilişkin örnek cümleler aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Gr-DB-Ö5-E: Bu çalışmadan okulda düzenlenen kurslara katılıyordum ama bazı konuları yine de karıştırıyordum. Grubun içinde birbirimize sorduğumuz ve sürekli olarak anlattığımız için daha kolay öğreniyorum, diyerek,

Gr-DJ-Ö18-E: Sınıf içinde soru çözerken bu çalışmada işlediğimiz konuları daha kolay ve rahat yapabiliyorum. Hatta okulda deneme sınavı yapıldı. Soruları beklediğimden çok daha iyi yaptım. Buna çok şaşırdım, diyerek soruları eskisine göre daha kolay yapabildiğini ifade etmiştir.

Gr-DÖ-Ö5-E: İlk baştaki Türkçe notum çok iyi değildi hatta biraz düşüktü. Bu çalışmayı yaptıktan sonra gittikçe yükselmeye başladı. Bu da benim okuldaki başarımlarım için çok iyi. Çünkü Türkçe dersindeki notlarımız yılın sonundaki notumuzu çok etkiliyor, demiştir. Başka bir öğrenci,

GGr-DJ-Ö11-K: Türkçe dersinde işbirlikli çalışma yapmamız daha iyi öğrenmemizi sağladı. Sonuçta herkes farklı şeyler biliyor. Derste birbirimizi çalıştırınca öğreniyoruz. Hepimiz için çok faydalı oldu, diyerek işbirlikliğe dayalı öğrenme üzerine düşüncelerini açıklamıştır.

Çizelge 2. Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Uygulanma Sürecine İlişkin Kodlamalar
Table 2. Codings for the Application Process of Cooperative Learning Methods in Turkish Lessons

	Veri kaynağı						Toplam
	Görüşme			Gözlem			
	Öğrenci		Öğrt.	Öğrt.		Arş.	
	DB	DÖ		Öğrt.	Arş.		
	f	f	f	f	f	f	
Uygulamanın nasıl olduğuna ilişkin görüşler							
-Yapım ve çekim eklerini bulma	13	16	13	3	2	1	48
-Soru çözme	13	15	12	3	1	1	45
-Çalışma kâğıdını doldurma	12	15	13	2	1	-	43
-Anlam kaymalarını bulma	12	12	11	3	3	1	42
-Zarf türlerini bulma	10	13	11	3	1	-	38
-Fiil ve kişi eklerini bulma	9	8	8	2	2	1	30
-Fiil anlam özelliklerini bulma	7	8	7	3	1	1	27
-Ek fiilleri ayırt etme	7	8	5	3	2	1	26
Uygulama ortamına ilişkin görüşler							
-Grupla birlikte çalışma	17	16	16	3	3	1	56
-Öğretmenin belirttiği şekilde çalışma	10	8	9	2	2	1	32
-Her hafta farklı bir konuda çalışma	4	5	2	3	2	1	17
-Öğretici bir uygulama	3	3	3	3	1	1	14
- Çok zor bir uygulama	3	5	5	-	-	-	13
-Yorucu bir çalışma	3	4	4	-	-	-	11

Çizelge 3. Türkçe Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Tekniklerinin Uygulanmasının Katkılarına / Faydalarına İlişkin Kodlamalar
Table 3. Codings on the Contributions / Benefits of the Application of Cooperative Learning Techniques in Turkish Lessons

	Veri kaynağı						Toplam
	Görüşme			Gözlem			
	Öğrenci		Öğrt	Öğrt		Arş.	
	DB	DÖ	DJ	f	f	f	
	f	f	f	f	f	f	
Bilişsel faydalarına ilişkin görüşler							
-Öğrenmeyi kolaylaştırma	17	18	15	3	3	1	57
-Daha iyi anlama	15	17	13	3	3	1	52
-Konuları kolay kavrama	12	13	11	3	3	1	43
-Akademik başarı artışı	12	12	10	3	3	1	41
-Farkındalığı artırma	8	10	9	2	2	1	32
-Fiil türlerini anlama	5	7	6	2	2	1	23
-Öğretici ve eğitici olma	5	6	5	3	3	1	23
-Derse aktif katılma	4	6	3	3	3	1	20
-Sorumluluk alma	4	5	3	3	3	1	19
-Kalıcı öğrenme	2	4	3	3	3	1	16
-Farklı fikirler sunma	2	3	2	1	1	1	10
-Tartışma yapma	2	2	1	2	2	-	9
Sosyal faydalarına ilişkin görüşler							
-Grupla uyum içinde çalışma	18	19	16	3	3	1	60
-İşbirliği yapma	16	16	13	3	3	1	52
-Yardımlaşma	14	15	10	3	2	1	45
-İletişimde bulunma	11	12	10	2	2	1	38
-Farklı kişilerle çalışma	8	8	9	2	1	1	29
-Farklı fikirlere saygı duyma	6	5	5	1	1	1	19
-Birlikte karar verme	3	4	3	3	2	1	16
-Arkadaşlık kurma	3	3	1	2	2	-	11

Gr-DB-Ö12-E: Konuşmalarımız önce derslerle ilgiliydi ama sonra birbirimizi de tanıdık. Bazıları için bu iyi oldu. Özellikle çok konuşmayan bir arkadaşımız vardı. Onun başka taraflarını öğrendim, sözleriyle görüşlerini belirtmiştir. Bir diğeri ise,

Gr-DÖ-Ö2-K: Soruları çözerken hep birlikte karar verdik. Sırasıyla herkesin yaptığını kontrol ettik bazen birlikte karar verirken zor oldu. Bazı arkadaşlarımız kendi istediklerinin olmasını istediler ama onların dediğini yapınca başarılı olmadık ve sonra birlikte yaptık, sözleriyle düşüncelerini belirtmiştir. BİOK uygulama öğretmeninin,

Gr-DB-Öğrt: Öğrencilere yapılan bu çalışmanın pek çok farklı konuda faydası oldu. Öğrencilerin bu çalışmada konulara yönelik yaptıkları farklı etkinlikler ve birlikte çalışmaları onların daha kalıcı öğrenmesini sağladı. Bir de daha önceden bu şekilde uzun süre bir çalışma yapmadıkları için ilgilerini çekti ve başarılı olmak için gerçekten mücadele ettiler. Bu da onların daha çok çabalamasını ve dolayısıyla da öğrenmesini sağladı. Grupta başarısı düşük arkadaşlarını çalıştırdılar ve teneffüslerde bile soru çalıştılar. Bu doğrultuda işbirliğine dayalı öğrenmenin onların farklı alanlarına yönelik faydalarının olduğunu gördüm, şeklindeki ifadesi öğrencilerin uygulamadan olumlu etkilendiğini ortaya koymaktadır. Süreçle ilgili olarak yapılan gözlemlerde bu ana temaya ilişkin bilgilerin olduğu saptanmıştır:

Gz-Arş-DÖ-25.11.2019: Öğrenciler gruplarda çalışırken artık daha fazla birbirlerine yardım ediyorlar. Bir öğrenci bir şeyi yapamadığında diğer öğrenciler hemen ona yardım ediyorlar. İlk başlarda kine göre daha uyumlular ve birbirlerini dinliyorlar. **Gz-Öğrt-DB-03.12.2019:** Grup çalışmaları tam olarak artık yapılıyor ve konulara yönelik soruları daha kolay yapıyorlar. Arkadaşlıkları daha ön plana çıkıyor ve başarılı olmak için çabalyorlar.

Araştırmacı ve uygulama öğretmenlerinin notlarından elde edilen gözlem sonuçlarının da öğretmen ve öğrencilerin görüşleriyle uyumlu olduğu görülmektedir. Bu bağlamda işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin Türkçe dersinde uygulanmasının öğrencilerin bilişsel ve sosyal alanlardaki gelişmelerini olumlu etkilediğinin öğretmen ve araştırmacı görüşleriyle de ortaya konulduğu ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerin analiz edilmesi sonucunda uygulamaya ilişkin olarak öğrencilerin duyuşsal durumlarını ifade ettikleri kodlamalar belirlenmiştir. Bu kodlamalar bir araya getirilerek *Türkçe Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Tekniklerinin Uygulanmasına İlişkin Olarak Öğrencilerin Duyuşsal Durumları* teması oluşturulmuştur. Çizelge 4'te bu ana tema altında oluşan alt temalar ve bu temaların elde edildiği kaynaklarla temalara ilişkin kodlama sayıları sunulmaktadır.

Çizelge 4. Türkçe Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Tekniklerinin Uygulanmasına İlişkin Öğrencilerin Duyuşsal Durumlarına İlişkin Kodlamalar
Table 4. Codings for the Affective Status of Students Regarding the Application of Cooperative Learning Techniques in Turkish Lessons

	Veri kaynağı						Toplam f
	Görüşme			Gözlem			
	DB	Öğrenci DÖ	DJ	Öğrt.	Öğrt.	Arş.	
f	f	f	f	f	f	f	
Uygulamadan önce							
-Tedirgin olma	13	12	13	2	1	-	41
-Şaşırma	10	11	12	2	1	-	36
- Merak etme	9	9	8	2	1	-	29
-İsteksiz olma	9	8	7	1	1	1	27
-Korku hissetme	5	6	4	-	-	-	15
- Sıkıcı bulma	4	5	3	2	1	-	11
-Zorlanma	4	4	3	-	-	-	11
-Kendine güvenmeme	2	1	2	1	1	-	7
Uygulamadan sonra							
-Güzel bulma	15	16	13	3	3	1	51
-Özgüven hissetme	10	14	13	2	1	1	41
-İstekli olma	9	11	7	3	3	1	34
-Zevk/keyif alma	8	8	6	3	2	1	30
-Arkadaşlarına güvenme	8	7	5	2	1	1	24
-Sevme	3	4	4	1	2	-	14
-Olumlu tutum sahibi olma	2	2	2	1	-	-	7

Çizelge 4'te, öğrencilerin duyuşsal durumlarına ilişkin yapılan görüşme ve gözlemler sonucunda tespit edilen kodlamalar bulunmaktadır. Öğrencilerin verdikleri yanıtların uygulamadan önce ve uygulamadan sonraya ilişkin olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda da belirlenen kodlamaların ana tema altında *Uygulamadan Önce* ve *Uygulamadan Sonra* olarak iki alt tema oluşturduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular çerçevesinde öğrencilerin duyuşsal durumlarına ilişkin doğrudan alıntılarla daha net aktarılması uygun görülmüştür. Kodlamaların oluşmasını sağlayan öğrenci görüşlerine ilişkin olarak örnek ifadeler incelendiğinde bir öğrencinin,

Gr-DÖ-Ö10-K: *Bu uygulamanın yapılacağını duyduğumda gerçekten çok şaşırđım. Ama uygulama başlayınca kendimi şanslı hissettim, şeklindeki sözleriyle düşüncelerini dile getirdiği, bir diğerinin,*

Gr-DÖ-Ö3-K: *Ben ilk duyduğumda biraz korktum açıkçası ve arkadaşlarla nasıl çalışacağımızı bilemedim, dediği ve bir başkasının,*

Gr-DJ-Ö17-E: *Arkadaşlarımdan bu çalışmayla ilgili söylediklerinden dolayı bunu yapabileceğim konusunda güvensizlik duydum. Başka arkadaşlarımda böyle düşündüler, sözleriyle duygularını dile getirdiği belirlenmiştir.*

Gr-DÖ-Ö2-K: *Önceden derste kendime güvenmediğim için parmak kaldırmıyordum. Aslında çoğunlukla biliyordum da cevapları ama çekiniyordum yanlışsa diye. Bu çalışmada sürekli aktif olduğumuz için alıştım ve yanlış yapmaktan da korkmuyorum, dediği belirlenmiştir. Jigsaw II uygulama öğretmeni,*

Gr-DJ-Öğrt: *Öğrenciler grupta çalışmayı öğrendiler ve mutlu oldular. Çünkü başardılar ve eğlendiler. Farklı bir*

tecrübeye de sahip oldular ama ilk başlarda tedirgindiler. İlk önce söylediğimde çoğu çekindi, yapmak istemedi, grup arkadaşlarını benimsemedi ama sonra alıştı, sözleriyle düşüncelerini açıklamıştır. Bu konudaki gözlem raporları incelendiğinde ise,

Gz-Öğrt-DB-27.11.2019: *Öğrenciler artık severek katılıyorlar. Sorumluluklarını yerine getiriyorlar. Arkadaşlarıyla çalışmaktan hoşlanıyorlar ve öğrendikçe ve başarılı oldukça öz güvenleri artıyor. Kendilerinden daha eminler ve sorulara daha çok parmak kaldırıyorlar. Gz-Arş-DÖ-02.12.2019:* *Çalışma ilerledikçe öğrenciler grupla çalışmayı daha iyi gerçekleştiriyor ve uyumlulaşılıyorlar. Konuları daha net kavradıkça daha çok derse katılıyorlar ve bundan da hoşlanıyorlar, şeklinde gözlemlerin olduğu saptanmıştır.*

Öğrenci, öğretmen görüşleri ve gözlem raporları birlikte ele alındığında öğrencilerin uygulamadan önce tedirginlik ve şaşkınlık yaşadıkları, uygulamanın nasıl olacağını merak ettikleri ve bunu tam bilmedikleri için de isteksizlik hissettikleri, Başarısız olmaktan korktukları saptanmıştır. Bu çalışmanın grupta yapılmasının onlar için sıkıcı olabileceğini ve onları zorlayacağını düşündükleri, bu yüzden de çalışmayı yapmak için kendilerine yeterince güvenmedikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin hissettiği bu olumsuz düşüncelerin uygulamadan sonra değiştii görülmektedir. Uygulamadan sonra ise işbirlikli öğretimi güzel ve zevkli buldukları, kendilerine güvendikleri, grupla çalışmanın onlar için keyifli hâle geldiği, arkadaşlarıyla güvenli bir çalışma yaptıkları, isteyerek öğrenme etkinliklerine katıldıkları ve bu şekilde çalışmayı sevdiğikleri, grup çalışmalarına ve Türkçe dersine karşı daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri ve gözlem raporları da bu bilgilerle uyumluluk göstermektedir.

Çizelge 5. Türkçe Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Tekniklerinin Uygulanmasında Yaşanan Problem Durumlarına İlişkin Kodlamalar

Table 5. Codings for Problem Situations in the Application of Cooperative Learning Techniques in Turkish Lessons

	Veri kaynağı						Toplam
	Görüşme			Gözlem			
	Öğrenci	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Arş.	Arş.	
DB	DÖ	DJ	f	f	f	f	
	f	f	f	f	f	f	f
Gruba bağlı problemler							
-Kendi arkadaşlarıyla çalışmak isteme	9	8	7	3	1	1	29
-Grup çalışmasını istememe	6	6	5	2	1	-	20
-Anlaşmama	5	4	5	2	1	-	17
- Grup çalışmalarına katılmama	4	4	4	2	1	-	15
-Sorumluluklarını savsaklama	2	2	1	3	1	1	10
Ortama bağlı problemler							
-Gürültü	11	10	9	3	3	1	37
-Zaman kısıtlaması	6	5	8	2	1	1	23

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinden elde edilen bulgularda işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin uygulanması sürecinde ortaya bazı problemler çıktığı belirlenmiştir. Bu problem durumlarına yönelik yapılan kodlamalar dikkate alınarak *Türkçe Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Tekniklerinin Uygulanma Sürecinde Problem Yaşanan Durumlar* ana teması oluşturulmuştur. Öğrenci, öğretmen görüşmeleri ve gözlem raporlarından elde edilen tüm bulgular detaylı olarak incelenmiş ve problem durumlarının iki alt temada toplandığı görülmüştür. Bu temalara ilişkin bulgular Çizelge 5'te yer almaktadır.

Çizelge 5'e bakıldığında; uygulama sürecinde problem yaşanan durumların iki alt temada toplandığı görülmektedir. Bu alt temaların *Gruba Bağlı Problemler* ve *Ortama Bağlı Problemler* şeklinde oluştuğu belirlenmiştir. Türkçe dersinde işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanmasında yaşanan problem durumlarına ilişkin olarak örnek ifadeler aşağıda sunulmaktadır. Bir öğrenci,

Gr-DÖ-Ö8-K: *Grupta çalışırken aslında kendi seçtiğimiz arkadaşların olmasını daha çok isterdim. Aslında sadece ben değil birçok kişi istedi, bu yüzden oluşturulan gruplara itiraz edildi,* diyerek, bir başkası,

Gr-DB-Ö17-E: *Gruptaki bazı arkadaşlarımız çalışmalarını başlangıçta yapmak istemedi. Hatta kendi kâğıtlarını bile doldurmaya üşendiler ama sonra yaptılar, diyerek, yine bir diğer öğrenci de*

Gr-DJ-Ö17-E: *Sadece başlarda oldu ama bazen kendilerinin işlerini bile yapmayanlar oldu ve bunları şikâyet edince de kavga ettiler. Ama bence kendilerine zarar verdiler, sözleriyle süreçte yaşanan problemleri ifade etmişlerdir.*

Gr-DÖ-Öğrt: *Öğrenciler daha önce iyi anlaştıkları arkadaşlarıyla birlikte çalışmak istediler ve gruptakileri durmadan şikâyet ederek istedikleri gruplara geçmeye çalıştılar ama yaklaşık iki haftadan sonra bunu bıraktılar. Sonra alıştılar ve birlikte çalıştılar. Bazı öğrenciler üzerlerine düşeni yapmak istemedi ve başkasının yapması için çabaladılar sonra kendilerine uyarı yapınca çalıştılar. En büyük sorunlardan biri de bence gürültüydü. Özellikle*

başlarda öğrenciler uyum sağlamakta da zorlandıkları için çok gürültülü çalıştılar ama sonra bu azaldı, sözleriyle uygulamanın başlarında sorunların daha fazla olduğunu belirtmiştir. Gözlem raporları incelendiğinde de uyumluluğun devam ettiği saptanmıştır. Aşağıda öğretmen ve araştırmacının süreçteki gözlemlerine ilişkin rapor sonuçlarından örnekler yer almaktadır.

Gz-Öğrt-DÖ-12.11.2019: *Öğrenciler çalışırken gürültü oluyor. Aslında her hafta daha az oluyor gibi. Henüz tam anlamıyla uyum sağlayamadılar. Arada yine de uyarmak zorunda kalıyorum. Gz-Arş-DB-27.11.2019:* *Gürültü ister istemez oluyor ama baştakine göre azaldı. Ama bazen öğrenciler yeni bir çalışma yapılırsa bununla çalışmak istiyorum diye taleplerini belirtiyorlar ama bu çalışmada durumu kabullendiler, şeklindeki gözlemci ifadeleri de süreçte karşılaşılan sorunları ortaya koymaktadır.*

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan problemlerin çok fazla olmamakla birlikte en belirgin olanlarının öğrencilerin kendi arkadaşlarıyla çalışmayı istemesi ve ortamdaki gürültü olduğu görülmektedir. Gürültü düzeyi çalışmaları ve öğrencilerin anlamalarını başlangıçta olumsuz olarak etkilemiştir. Ancak bu sorunlar aşılmayacak düzeyde olmamıştır ve görüş ve gözlemlerden anlaşılacağı gibi başlarda daha fazla olmakla birlikte sonradan azalmıştır.

Yapılan çalışma kapsamında elde edilen bulguların analizi sonucunda belirlenen kodlamaların öğrencilerin grup çalışmasına ilişkin düşünceleri üzerine bir ana tema oluşturduğu belirlenmiştir. Buna uygun olarak *İşbirliğine Dayalı Öğrenme Tekniklerinde Grup Çalışması* adlı tema oluşturulmuştur. Elde edilen veriler değerlendirilmiş ve ayrıntılı olarak incelenmiştir. Daha sonra elde edilen bulgular Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6'da yer alan bulgular incelendiğinde; gruba çalışmaya ilişkin olarak görüşme ve gözlemler sonucunda elde edilen kodlamalara yer verildiği görülmektedir. Elde edilen bulguların olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt temada toplandığı saptanmıştır. Bu doğrultuda da belirlenen kodlamaların ana tema altında *Olumlu Görüşler* ve *Olumsuz Görüşler* olarak iki alt tema oluşturduğu

görülmüştür. Elde edilen bulgulara ilişkin öğrenci, görülerinden örneklerle bakıldığında, öğrencilerden birinin, Çizelge 6. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Tekniklerinde Grup Çalışmasına İlişkin Kodlamalar Table 6. Codings for Group Work in Cooperative Learning Techniques

	Veri kaynağı						Toplam
	Görüşme			Gözlem			
	DB	Öğrenci DÖ	DJ	Öğrt.	Öğrt.	Arş.	
	f	f	f	f	f	f	
Olumlu görüşler							
-Grup çalışmasında bilgi paylaşımının artması	10	13	10	3	1	1	38
-Grupla çalışmayı sevmek	9	12	8	2	2	1	34
-Grupla hızlı öğrenme	9	10	7	3	1	1	31
-Birlik ve beraberlik duygusuna sahip olma	6	5	3	3	2	1	20
-Arkadaşlarla anlaşma	4	4	3	2	3	1	17
-Grup çalışmasının heyecanlı olması	4	3	3	1	1	1	13
-Grupta güvenli öğrenme	2	1	2	-	-	-	5
Olumsuz görüşler							
-Uğraşmak istememe	3	3	3	2	2	-	16
-Tek başına daha iyi anlama	3	3	2	2	1	-	13
-Öğretmenden daha iyi öğrenme	3	2	3	-	-	-	8
-Arkadaşlarına öğretmek istememe	2	1	1	1	-	-	5

Gr-DÖ-Ö8-K: Ben bu şekilde çalışmayı sevdim. Arkadaşlarımla birlikte çalışmak çok hoşuma gidiyor, dediği, bir diğerinin de,

Gr-DB-Ö13-K: Grupla çalışmak daha heyecanlı yalnızken sıkıcı oluyor, dediği ve yine bir diğerininse,

Gr-DÖ-Ö2-K: Çünkü gruptakiler çok fazla çalışmıyorlar. Ben mecburen çalışıyorum ve artık onlarla uğraşmak istemiyorum, dediği saptanmıştır. Uygulama sürecindeki grup çalışmalarına ilişkin olarak Jigsaw II uygulama öğretmeni,

Gr-DJ-Öğrt: Grupta daha çabuk kavradıklarını düşünüyorum ve genel olarak anlaştılar ve birbirlerini de daha iyi tanıdılar. Beraberlik algıları ve başarılı olma hevesleri yüksekti. Elbette daha önce böyle bir çalışma yapmadıkları için grupla değil de yalnız çalışmaya alışkındılar. Bu yüzden bazı öğrenciler tek başlarına çalışmak konusunda ısrarcı oldular ama sonra vazgeçtiler. Özellikle başkanlar çok uğraştılar bazı öğrencilerle. Bence eğlendiler ve heyecanlı zamanları da oldu. Özellikle sunumlarda ve sınavlarda bu çok belirgindi. Grupta yapmanın onlara güven sağladığını gördüm, diyerek düşüncelerini açıklamıştır. Öğretmen görüşlerinin öğrencilerin görüşleriyle uyumlu olduğu belirlenmiştir. Gözlem raporları incelendiğinde de uyumluluğun devam ettiği saptanmıştır.

Gz-Öğrt-DÖ-19.11.2019: Öğrencilerden bir kaç grupla değil de yalnız hareket ediyordu... Grupta öğrendiklerine daha çok güvenerek derse katılıyorlar. Başta değil ama şimdi daha iyi anlaşıyorlar. **Gz-Arş-DB-22.11.2019:** Öğretmen birkaç kez grup çalışmalarına katılmak istemeyenleri uyardı. Bazı çalışkan öğrenciler derste arkadaşlarına anlatmak istemiyor, şeklindeki gözlemci ifadeleri de grup çalışmalarına yönelik gözlemleri ihtiva etmektedir.

İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin uygulanmasında grup çalışmalarının genel olarak sorunsuz ilerlediği ancak gerek ilk kez yapılması gerekse bazı öğrencilerin gruptaki sorumluluklarından kaçmasından

dolayı bazı ufak tefek sorunların olduğu görülmektedir. Bazı öğrenciler tek başlarına çalışmayı tercih etmektedir. Bu durumda gerek bu şekilde çalışmaya alışkın olmaları gerekse öğrenme stillerinin yalnız çalışmaya yönelik olması etkili olmaktadır. Ayrıca grup çalışmalarında arkadaşlarına öğretmek için çaba göstermeyi gereksiz ve zaman kaybı olarak gören öğrencilerin de olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin grupla çalışmayı sevdiğini, heyecanlı ve eğlenceli vakit geçirdiklerini, arkadaşlarıyla daha iyi anlaşmaya başladıklarını ve kendilerini gruba ait hissederek birlik ve beraberlik içinde olduklarını belirttikleri de görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada işbirlikli öğrenmeye dayalı olarak geliştirilen BİOK, ÖTBB ve Jigsaw II teknikleri üç ayrı grupta uygulanmıştır. Süreç sonunda öğretmen ve öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri, araştırmacı ve öğretmenlerin gözlemleri birlikte ele alınarak birlikte değerlendirilmiştir. Bu sayede üç farklı tekniğin uygulanmasında benzeşen ve ayrılan bulguların saptanması amaçlanmıştır. Bu bulgular, alanyazında yapılan çalışmalarla birlikte değerlendirilerek tartışılmıştır.

Yapılan görüşmelerde öğrenciler, işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin uygulanma sürecinde elde ettikleri kazanımlara ilişkin ifadeler kullanmıştır. Bunların; yapım ve çekim eklerini bulma, soru çözme, çalışma kâğıtlarını doldurma, anlam kaymalarını bulma, zarf türlerini bulma, fiil ve kişi eklerini bulma, fiil anlam özelliklerini bulma ve ek fiilleri ayırt etme olduğu belirlenmiştir. Öğretmen görüş ve gözlem raporlarının da öğrenci görüşleriyle paralel olduğu belirlenmiştir. Bozpolat'ın (2012: 232) yaptığı araştırmanın nitel bulgularında öğrencilerin BİOK yönteminin uygulama sürecinde Türkçe dersine yönelik kazanımlarının olduğu belirlenmiştir. Bu kazanımlar; hikâyenin okunması, okuma yapılırken yanlışların düzeltilmesi, etkinlik kâğıdının doldurulması, hikâye haritasının oluşturulması,

performansın değerlendirilmesi ve evde kitap okunması şeklinde sıralanmaktadır. Uygulama ortamına ilişkin görüşlerin ise grupla birlikte çalışma, öğretmenin belirttiği şekilde çalışma, her hafta farklı bir konuda çalışma, öğretici bir uygulama, çok zor bir uygulama, yorucu bir çalışma başlıkları altında sıraladığı görülmektedir. Öğrencilerin genelinin uygulama ortamına ilişkin olumlu görüş belirttiği ancak işbirlikli öğrenme sürecinin zor ve yorucu olduğunu belirten ifadelerin de bulunduğu saptanmıştır. Baydar ve Şimşek'in (2017: 100) çalışmasında ÖTBB ve Jigsaw uygulamalarında öğretmenin etkisinin ve yönlendirmesinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca grupla birlikte çalışmanın ve gruptaki rol dağılımının olumlu olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin daha çok öğretmenden ders dinlemeye alışkın olmasının aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasını onlar için zor olarak nitelendirmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Er (2017: 844) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin işbirlikli çalışmayı zor ve yorucu buldukları belirlenmiştir. Alıcı (2019: 91), İlğaz, Çalıklar, Yıldız ve Şimşek (2018: 318) de yaptıkları çalışmada öğrencilerin çalışmayı zor ve yorucu bulduklarını belirlemiştir. Öğrencilerin zorlandığı durumlarda öğretmenlerin gereken desteği onlara sunmasının önemli olduğu ve öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının üst düzeyde tutulmasının gerekli olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin bu süreçte öğretmenlerini dikkatle takip ettikleri ve çalışmayı onun söylediği şekilde yapmaya özen gösterdikleri görülmektedir. Öğretmenin yaptığı rehberlik sayesinde öğretmenin de sınıfla olan bağının kuvvetlendiği yorumunda bulunulabilir (Gürbüz, Çakmak ve Derman, 2004: 9).

Araştırmada üzerinde durulan konulardan birinin de öğrencileri işbirlikliğe dayalı öğrenme tekniğinin uygulanmasının öğrencilere sağladığı katkılar/faydalardır. İşbirlikli öğrenmenin bilişsel alana yönelik katkıları; öğrenmeyi kolaylaştırma, daha iyi anlama, konuları kolay kavrama, akademik başarı artışı, farkındalığı artırma, fil türlerini anlama, öğretici ve eğitici olma, derse aktif katılma, sorumluluk alma, kalıcı öğrenme, farklı fikirler sunma, tartışma yapma olarak sıralanmaktadır. Öğrencilerin uygulamanın kendilerine sağladığı faydaları belirtmeleri çalışmanın sonuçlarının amacına uygunluk gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında; Bozpolat (2012: 235) tarafından yapılan çalışmada da BİOK yönteminin öğrencilerin konuyu anlama, ders başarısını artırma, konu unsurlarını kolay bulma öğrenme kalıcılığını sağlama ve anlatma olarak bilişsel alana yönelik kazanımlar elde ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin yaptıkları çalışmadan sağlanması amaçlanan kazanımlar arasında akademik başarının artması genellikle önceliklidir. Er'in (2017: 842) Jigsaw II yöntemini kullanarak yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının ve farkındalıklarının arttığını belirttikleri belirlenmiştir. Baydar ve Şimşek (2017: 100) tarafından yapılan çalışmadaki öğrenci görüşlerine göre ÖTBB ve Jigsaw yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıya güdülenmesini sağladığı ve başarısını artırdığı, araştırma becerilerini artırdığı, konuların anlaşılmasını kolaylaştırdığı, bilginin kalıcı olarak öğrenilmesini sağladığı, problem çözmeyi olumlu etkilediği

bulgusuna ulaşılmıştır. İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarının artmasını desteklediği yapılan çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Köseoğlu, 2010: 248).

İlğaz ve diğ. (2018: 318) yaptıkları araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin derse hazırlıklı gelme, sorumluluk alma, araştırma becerisinin gelişmesi, derse katılımlarının ve öğrenme kalıcılıklarının artması, derse düzenli gelmenin alışkanlığa dönüşmesi, öz güvenin artmasını desteklediği bulgusuna ulaşmıştır. Öğrencilerin bilişsel gelişimlerini sağlamada işbirlikli çalışmalarda gruplarda yapılan tartışmaların olumlu sonuçlar ortaya koyduğu belirlenmiştir (Brooks, 2009 :112; Choi ve Rhee, 2014: 15; İlğaz ve diğ., 2018: 317; Johnson ve Johnson, 1999: 72; Lin, 2010: 121; Thomas, 2014: 492). İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin bireysel olarak sorumluluk almada istekli olmalarında (İlğaz ve diğ., 2018: 317; Johnson ve Johnson, 1999: 72; Lin, 2010: 121); kendilerini tanımalarında ve dolayısıyla farkındalıklarının artmasında (Johnson ve Johnson, 1999: 71; Kagan, 1989: 13; Thomas, 2014: 492) öğrenmelerinin kalıcı hâle gelmesinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Ayrıca işbirlikliğe dayalı öğrenme tekniklerinin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını artırdığı da görülmektedir (Maden, 2011: 912).

Araştırmanın öğrencilere sosyal açıdan sağladığı katkılar; grupla uyum içinde çalışma, işbirliği yapma, yardımlaşma, iletişimde bulunma, farklı kişilerle çalışma, farklı fikirlere saygı duyma, birlikte karar verme, arkadaşlık kurma şeklinde belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin sosyal alanda gelişmesini olumlu etkilediğine ilişkin alanyazında çalışmalar bulunmaktadır (Er, 2017: 838; Marks ve O'Connor, 2013: 147; Sharan ve Sharan, 1990: 3). Ayrıca alanyazında öğrencilerin iletişim becerisini artırdığı da ortaya konulmuştur. Öğrencilerin sosyal alandaki gelişimleri ve iletişim becerilerinin artması özellikle sınıf içinde anlaşmanın olması ve öğrencilerin daha olumlu bir öğrenme sürecinde öğretimlerini devam ettirmelerinde önemlidir (Gelici ve Bilgin, 2011: 42; Gillies, 2006: 284; Kagan, 1989: 14; Lin, 2010: 122). Öğrenciler arasında iletişimin artması paylaşımlarının da artmasını beraberinde getirmektedir. Bu ise hem sınıf içi dayanışmanın hem de başarının artmasını desteklemektedir. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilere akademik başarıdan sonra sağladığı en önemli katkının sosyal alanlardaki becerilerinin gelişmesi olduğu bilinen bir durumdur. Bunda özellikle öğrencileri arkadaşlarını daha yakında tanıma fırsatı bulmalarının da etkisi bulunmaktadır. Grup içinde birlikte yapılan çalışmalarda doğaldır ki işbirliği ön plana çıktığı için arkadaşlıklar da gelişmektedir. Demir (2012: 109) de Jigsaw II uygulamasında elde ettiği bulgularda bu durumu ortaya koyan sonuçlar elde etmiştir. Bozpolat (2012: 240) tarafından yapılan çalışmada BİOK yönteminin öğrencilerin sosyal alana yönelik katkılarının iletişim, materyalin paylaşımı, grupla çalışmayı öğrenme, arkadaşlarını tanıma, dayanışma, fikirlere saygılı olmayı öğrenme olarak sıralandığı görülmüştür. Baydar ve Şimşek'in (2017: 101) çalışmasında da ÖTBB ve Jigsaw yöntemlerinin öğrencilerin iletişim becerisinin gelişmesi, sorumluluk alma,

sosyalleşme, empati kurma, çatışma çözme, olumlu bağlılık oluşturma konularında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemlerin farklı fikirlere saygı duymayı ve çatışmaları çözmeye yararlı olduğu yapılan çalışmalarda da belirlenmiştir (Brooks, 2009: 112; Thomas, 2014: 493). Öğrencilerin işbirlikli çalışmadan keyif aldıkları ve arkadaşlarına yönelik empati becerilerinin arttığı sonucuna ulaşan çalışmalar alanyazında mevcuttur (Er, 2017: 840). Elbette sosyal becerilerin istenilen nitelikte gelişebilmesi için öğrencilerin birbirlerini anlayabilmeleri önemlidir. Bu doğrultuda da empati becerilerinin ancak sosyal ortamlarda edinilen tecrübelerle gelişebileceği görülmektedir. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencileri bu anlamda desteklediği belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında ulaşılan nitel bulgulardan biri de öğrencilerin duyuşsal durumlarıdır. Öğrencilerin öğrenme ortamında hissettiklerinin öğrenme sürecini etkilediği yapılan çalışmalarla belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrenci kendini daha rahat hissettiği ve keyif aldığı ortamlarda daha kolay ve üst düzeyde öğrenmektedir (Gömlüksiz, 2003: 72; Lehman, 2006: 16; Martin ve Reigeluth, 1999: 492). Öğrenciler uygulamaya ilişkin duygularından bahsederken uygulamadan önce ve uygulamadan sonraya olmak üzere iki farklı zaman diliminden bahsetmiştir. Uygulamadan önce hissettiklerinin; tedirgin olma, şaşırma, merak etme, isteksiz olma, korku duyma, sıkıcı bulma, zorlanma, kendine güvenmeme olduğu görülmüştür. Öğrencilerin daha önce benzer bir uygulamayı yapmamış olmaları neticesinde bu duyguları hissettikleri düşünülmektedir. Uygulamadan sonra ise; hissettiklerinin güzel bulma, özgüven hissetme, istekli olma, zevk/keyif alma, arkadaşlarına güvenme, sevme, olumlu tutum sahibi olma şeklinde sıralandığı görülmüştür. Uygulamadan sonraki görüşlerde ağırlıklı olarak sürecin öğrenciler için keyif verici olmasının etkisi büyüktür. Çünkü öğrenirken eğlendiklerini ve birlikte çalışmayı sevdiklerini belirtmişlerdir. Bozpolat'ın (2012: 232) çalışmasında öğrenciler uygulamadan önce şaşkınlık, gurur ve korku hissettikleri; uygulamadan sonra ise istekli olma, mutluluk, sorumluluk, merak, öz güven olarak hissettikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu uygulamayla paralel olarak çalışmanın başında daha negatif duygulara sahipken uygulama sonrasında pozitif duygulara sahip olduğu görülmektedir. Johnson ve Johnson (1990: 30) işbirlikliğe dayalı öğrenme tekniklerinin öğrencilerin öz güveni üzerinde olumlu etkisinin bulunduğunu belirtmektedir. Baydar ve Şimşek (2017: 101) tarafından yapılan çalışmada, ÖTB ve Jigsaw yöntemlerinin öğrencilerin özgüvenlerini artırdığı, empati ve olumlu bağlılığı artırdığı tespit edilmiştir. Demir'in (2012: 109) çalışmasında öğrencilerin Jigsaw II yöntemiyle ders işlemekten mutlu oldukları ve keyif aldıkları belirlenmiştir. Alıcı (2019: 90) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin uygulama sürecinden keyif aldıkları, derse istekli hâle geldikleri, olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir.

İşbirlikli yöntemlerin uygulama sürecinde bazı problem durumlarının olduğu görülmüştür. Bu problem durumlarının gruba bağlı olarak oluşanlarının kendi

arkadaşlarıyla çalışmak isteme, grup çalışmasını istememe, anlaşamama, grup çalışmalarına katılmama, sorumluluklarını savaçlama olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bir kısmının uzun yıllardır arkadaşlık yapması neticesinde birlikte çalışmak istemeleri doğaldır. Ayrıca grup içinde çalışırken bazı öğrenciler anlaşmamış ve genelde ya kendi hemcinsleriyle ya da kendi arkadaşlarıyla grup olmak istemiştir. Bu durum öğrenci görüşlerinde de görüldüğü gibi ağırlıklı olarak sürecin başında görülmüş sonra ise azalmıştır. Bozpolat (2012: 240) tarafından yapılan çalışmada bu çalışmayla uyumlu bulgular elde edilmiştir. Gruptan kaynaklanan sorunların öğrencilerin fikir ayrılıkları yaşaması, ortak fikir bulamaması, gruptakilerin yardımlaşmaktan kaçınması, grup üyelerinin istenmemesi, grup üyelerinden bazısının her şeyi kendi yapmak istemesi neticesinde ortaya çıktığı görülmüştür. Baydar ve Şimşek (2017: 100) tarafından yapılan çalışmada gruba yapılan çalışmada uzmanlaşmayan konunun eksik kaldığı, rol dağılımının gerektiği gibi yapılmadığı durumlarda sorun olduğu, çatışmaya neden olduğu görüşleri belirlenmiştir. İlgaz ve diğ. (2018: 318) yaptıkları çalışmada bu çalışmayla uyumlu bulgulara ulaşmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları problemleri; çalışmayan ve sorumluluklarını yapmayan arkadaşlarının grup başarısını düşürmesi, gruba çalışmak yerine tek başına çalışmayı tercih etme şeklinde ifade ettikleri saptanmıştır.

İşbirlikli yöntemlerin uygulanmasında yaşanan bir diğer problem durumunun ortamla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu problemler gürültü ve zaman sıkıntısı olarak sıralanmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinde ve öğrencilerin aktif olduğu diğer yöntemlerde sınıftaki gürültü başlıca sorunlar arasında yer almaktadır. Bu durumda sınıfların yeterli büyüklükte olmaması, öğrencilerin seslerinin yüksek çıktığının farkında olmaması gibi etkenlerin önemli olduğu görülmektedir. Çalışma gruplarının oturma düzenlerinin mümkün olduğunca aralıklı düzenlenmesinin bu konuda yararlı olacağı kabul edilmektedir. Öğrencilerin verilen süre içerisinde çalışmalarını bitiremeyecekleri yönünde endişeleri olmuştur. Bu durum ilk haftalarda daha belirginken sonraları azalmıştır. Bozpolat'ın (2012: 240) çalışmasında da ortama bağlı sorunların ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bunların gürültü ve çalışma gruplarının sınıf içinde birbirine yakın olarak yerleşmesi olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularında yer alan zaman sıkıntısının özellikle uygulamanın başlarında daha fazla öne çıktığı öğrenci görüşlerindeki ifadelerde yer almaktadır. Er (2017: 844) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin bu konuda görüş ifade ettikleri ve zaman sıkıntısı yaşadıkları görülmektedir. Dersliklerin işbirlikli öğrenme için hazırlanırken gerekli dikkatin ve özenin gösterilmesinin hem zaman kaybını önlemede hem de gruplararası sesin rahatsız ediciliğinin en aza indirilmesinde önemli olduğu vurgulanmıştır. Alıcı (2019: 92), İlgaz ve diğ. (2018: 316) tarafından yapılan araştırmada da işbirlikli gruplarla yapılan çalışmalarda süre yetmemesi ve gürültü problemlerinin olduğu belirlenmiştir.

Yapılan çalışma kapsamında öğrencilerin grup çalışmasına ilişkin görüşlerinin olumlu ve olumsuz olarak iki ana tema altında toplandığı görülmektedir. Bu bağlamda uygulamadaki grup çalışmalarının öğrencilerin hoşuna gitmesi kadar şikâyet ettikleri noktaların da olduğu belirlenmiştir. Olumlu görüşlerin; grup çalışmasında bilgi paylaşımının artması, grupla çalışmayı sevme, grupla hızlı öğrenme, birlik ve beraberlik duygusuna sahip olma, arkadaşlarla anlaşma, grup çalışmasının heyecanlı olması, grupta güvenli öğrenme olarak sıralanmıştır. Alanyazında da grup çalışmalarında ağırlıklı olarak olumlu yönlerin ortaya çıktığı görülmektedir (Alıcı, 2019: 91; Baydar ve Şimşek, 2017: 99; Maden, 2011: 912). Bozpolat (2012: 241) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunma, işbölümü yapma, iletişimin artması, birlikte olmak, materyallerin paylaşılması, düşüncelere saygı duyulması olarak belirlenmiştir. Maden (2011: 913) tarafından yapılan çalışmada da grupla yapılan çalışmaların öğrencilerin iletişim becerilerini artırdığı, birlikte çalışmaktan memnun oldukları bulgularına ulaşıldığı görülmektedir. Alıcı'nın (2019: 89) yaptığı çalışmada da benzer bulgulara ulaşıldığı ve öğrencilerin grupla çalışma konusunda olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Olumsuz görüşler ise uğraşmak istememe, tek başına daha iyi anlama, öğretmenden daha iyi öğrenme, arkadaşlarına öğretmek istememe olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin olumsuz görüşlerinin olması doğal olup çalışmanın yansızlığı için önemlidir. Çünkü tüm çalışmalarda olumlu tarafların belirlenmesi kadar olumsuz yönlerin belirlenmesi de bu olumsuzlukların giderilebilmesi için önem taşımaktadır. Bozpolat (2012: 240) yaptığı çalışmada grup çalışmasında olumsuzluklar olduğunu belirlemiştir. Bu olumsuzluklar fikirlerin uyuşmaması, grup çalışmasına katılmak istememe gibi durumlardır. Öğrencilerin mevcut öğrenme yönteminde genellikle tek başlarına çalışmasının neticesinde grupla çalışmak yerine tek başlarına çalışmayı tercih ettikleri, arkadaşlarına öğretmek için çaba gösterdiklerinde kendi başarılarının düşeceğine inandıkları tespit edilmiştir (İlgaz ve diğ., 2018: 318). Maden'in (2011: 913) yaptığı çalışmada da öğrencilerin arkadaşlarına bir konuyu öğretirken zorlandıkları ve bunu yapmak istemedikleri belirlenmiştir.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin Türkçe dersinde uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında; bu yöntemlerin öğrencilerin sadece akademik başarılarını artırmadığı sosyal ve bilişsel alanlarda da onları desteklediği görülmektedir. Bu doğrultuda diğer derslerin hem öğretilmesi hem de pekiştirilmesinde kullanılması önerilmektedir. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanma sürecinde en çok öne çıkan problem durumunun gürültü olduğu belirlenmiştir. Bu sorunun oluşmasında; işbirlikliğe dayalı öğrenme tekniklerinin öğrenci merkezli olmasının, öğrenme sürecinde grup içi iletişimin gerekliliğinin, öğrencilerin kısa süreli çalışmalarda grupla sakin çalışmayı tam oturtamamalarının, öğrencilerin yaşlarının küçük olmasının ve sınıfların fiziki olanaklarının genel olarak geleneksel anlayışa göre tasarlanmış olduğu için kısıtlı

olmasının etkili olduğu ifade edilebilir. İşbirlikli öğrenme öğrencilerin hareketli ve aktif olması gereklidir. Bu gerekliliğin sonucunda ortaya çıkan gürültünün hem diğer sınıflardaki öğrenmeleri hem de sınıftaki grup çalışmalarını etkilememesi için okul ve sınıfların tasarımı bu doğrultuda yapılmalıdır. İşbirlikli öğrenme sürecinde yaşanan sorunlardan biri de zaman sıkıntısıdır. İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin planlama aşamasında öğrencilerin çalışmalarının ve gerektiğinde birbirlerine yardım ettiklerinin dikkate alınması ve bunun da zaman kaybına neden olduğu dikkate alınmalıdır. Zaman kaybının süreç ilerledikçe ortadan kalktığı da unutulmamalıdır. Bu doğrultuda haftalık planlamalarda bu göz önünde bulundurulmalıdır.

Extended Summary

Constructivist education approach; it prioritizes the active participation of the student in the lessons and advocates that he should research, inquire, learn, discover and interpret the information, not a readily available learner. In this direction, the student is aware of their learning responsibility and participates in the teaching process. Organizing the educational process in a way that supports the cognitive, affective, social, psychomotor and cultural development of the student; it should provide an opportunity to learn by doing and living. The models, methods and techniques in which the student and learning processes are centered have significant effects on the development of students' creative thinking, using their imaginations, understanding by questioning, and evaluation skills.

It is stated that the prominent models that are suitable for the constructivist approach and that make the student active in the learning process are cooperative teaching, project-based learning, learning based on multiple intelligences, problem-solving learning, and active learning models. Cooperative teaching; it is expressed as a method where students work in small groups arranged in a mixed way to reach the determined learning goals, learn the concepts related to learning at the top level and share their knowledge with their friends, and active learning and teaching stand out. Students make an effort for both themselves and their friends to learn and prioritize learning together. The total learning achievements of the individuals in the group are at a much higher level than each member learning one by one. It is stated that the most widely used techniques in the field of education are Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC), Student Teams Achievement Divisions (STAD), Jigsaw, Team Play Tournament, Team Supported Individualization, Cooperation-Cooperation, Reading Together, Mutual Inquiry. The CIRC technique developed by Slavin was developed on the basis of traditional reading approaches. STAD; It is expressed as a comprehensive technique that aims to improve the reading, writing and other language skills of students at the second level of very primary education, based on the basis that students can learn academic subjects better by

using cooperative work. The basis of the Jigsaw technique is to divide students into heterogeneous groups and to give a certain part of the subject to each group. Students who are in charge of the same department in the groups come together by separating from their own groups and work on common issues in depth. Afterwards, students who specialize in the subject return to their own groups and teach the subject to their groupmates.

Method

The study group of the study was selected from seventh grade students who attended three different classes in two different secondary schools in Sivas city center in the 2019-2020 academic year. The assignment of methods to these classes was made randomly. Students in these classes were included in study groups according to the research criteria. 21 students in the research group (EC) in the classroom where the CIRC method was applied, 20 students in the research group (ES) in the classroom in which the STAD method was applied and 18 students in the research group (EJ) in the classroom in which the Jigsaw II method was applied. The data obtained from all the students and teachers participating in the study were coded by hiding the names of the participants in accordance with the principle of confidentiality.

In the study, semi-structured interview forms prepared for teachers and students and observation forms prepared for teachers were used. Frequency and content analysis methods were used in the analysis of the data obtained within the scope of the research. Within the scope of the research, both the interview data and the observation data obtained from the teachers and students were evaluated together. In the data analyzed independently from each other, compatible and incompatible points were determined and brought together in a single template. Attention has been paid to the confidentiality of the participants' identities. It is preferred to use descriptive abbreviations where citations are presented. Implementation was carried out over an eight-week period in the 2019-2020 academic year. In EC, ES and EJ groups, the implementation process was carried out by the responsible Turkish lesson teachers. While the practice teachers was teaching in classrooms, the researcher did not interfere with the teachers in any way. However, the researcher gave all the necessary information about how to do the application to the practice teachers before the application. Two lesson hours per week were used for all applications.

Results, Discussion and Conclusions

In the interviews, the students used expressions about the gains they obtained in the application of cooperative techniques. Teacher opinion and observation reports also show parallelism with student views. It can be stated that it is important for teachers to provide the necessary support to students in cases of difficulty and it is necessary to keep students' motivation towards the lesson at a high level. It is seen that the students carefully follow their teachers during this process and they take care to do the

work as he says. It can be commented that thanks to the guidance provided by the teacher, the teacher's bond with the classroom is strengthened. One of the issues emphasized in the research is the contributions / benefits of the application of the cooperative teaching method to the students. The students' indicating the benefits of the application can be interpreted as the results of the study are suitable for the purpose. It is consistent with the results of the studies that cooperative learning supports the increase of students' academic success. The development of students in the social field and the increase in their communication skills are especially important in the classroom, and students continue their teaching in a more positive learning process. The increase in communication among students brings along an increase in their sharing. This supports both the increase in class solidarity and success. It is known that the most important contribution of cooperative learning methods to students after academic success is the development of their skills in social fields. The fact that students find the opportunity to get to know their friends more closely also has an effect on this. Naturally, friendships develop as cooperation comes to the fore in the works done together in the group.

Of course, it is important for students to understand each other so that social skills can develop in the desired quality. In this direction, it is seen that empathy skills can only develop with the experiences gained in social environments. It has been determined that cooperative learning methods support students in this sense. One of the qualitative findings reached within the scope of the research is the affective states of the students. Studies have determined that what students feel in the learning environment affect the learning process. In this context, the student learns more easily and at a higher level in environments where he feels more comfortable and enjoyable. It has been observed that there are some problem situations in the application process of cooperative methods. It has been determined that these problem situations arise depending on the group as wanting to work with their own friends, not wanting to work in groups, not being able to agree, not participating in group work, neglecting their responsibilities. As a result of some of the students being friends for many years, it is natural that they want to work together. In addition, while working in a group, some students could not get along and generally wanted to be a group with either their fellows or their own friends. This situation was seen mainly at the beginning of the process, as can be seen in the student opinions, and then decreased. Classroom noise is among the main problems in cooperative learning methods and other methods in which students are active. In this case, it is seen that factors such as the classrooms not being large enough and the students not being aware of their loud voices are important. It is acknowledged that it would be beneficial to arrange the seating arrangements of the working groups as spaced as possible. The students had concerns that they would not be able to finish their

studies within the given time. While this situation was more pronounced in the first weeks, it decreased later.

Within the scope of the study, it is seen that the views of the students about group work are gathered under two main themes, positive and negative. In this context, it was determined that the group work in the application had points that students complained as much as they liked it. Considering the views of students regarding the application of cooperative learning methods in Turkish lessons; It is seen that these methods not only increase the academic success of students but also support them in social and cognitive areas. In this direction, it is recommended to be used both in teaching and reinforcement of other lessons. It has been determined that the most prominent problem situation in the application of cooperative learning methods is noise. Cooperative learning students need to be active. As a result of this requirement, the design of schools and classrooms should be done in this direction so that the noise that occurs in the classroom does not affect both learning in other classes and group work in the classroom. One of the problems experienced in the cooperative learning process is time constraints. It should not be forgotten that the waste of time disappears as the process progresses. In this direction, this should be taken into account in weekly planning.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K. Ü. (2004). *Aktif Öğrenme* (13. Baskı). İzmir: Kanyılmaz Yayıncılık.
- Açıkgöz, K. Ü. (2016). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (9. Baskı). İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Akar, M. ve Doymuş, K. (2015). Birlikte Öğrenme ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümlerinin Fen Bilimleri Dersinde Akademik Başarıya Etkisi (Kars İl Örneği). *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 79-87. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/180113> adresinden edinilmiştir.
- Alıcı, B. (2019). *Jigsaw IV Tekniğinin 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi*. [Basılmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Antekin, S. Ç. (2019). *Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Jigsaw IV Tekniğinin Akademik Başarıya, Türkçe Dersine Karşı Tutuma ve Biliş Ötesi Farkındalığa Etkisi*. [Basılmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Arslan, A. (2017). *Türkçe Öğretiminde İstasyon Tekniği Kullanımının Öğrencilerde Akademik Başarıya, Tutuma ve Kalıcılığa Etkisi*. [Basılmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Baydar, A. (2015). *Jigsaw Ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Yöntemlerinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarına ve akademik Başarılarına Etkisi*. [Basılmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Baydar, A. ve Şimşek, U. (2017). Jigsaw ve Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Yöntemlerinin Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(18), 83-104. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpZMk5UYzVPOT09> adresinden edinilmiştir.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2013). *İşbirlikli Öğrenme Modeli ve Uygulaması*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education* (5th Edition). Boston: Pearson Education Inc.
- Borich, G. D. (2014). *Etkili Öğretim Yöntemleri*. M. B. Acet (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniği İle Kullanılan Hikâye Haritası Yönteminin Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. [Basılmamış Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Brooks, A. (2009). *Regular College Preparatory Students' Perceptions of The Student Teams Achievement Divisions Approach in An Academic College Preparatory Biology Class*. [Unpublished Doctoral Thesis]. Walden University.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cahya, P. D. ve Sholihah, L. (2017). The Comparative Study of Using Number Head Together (NHT) and Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Toward Students' Reading Ability. *Premise Journal*, 6(2), 30-40. <https://doi.org/10.24127/pj.v6i2.1014>
- Choi, B. K. ve Rhee, B. S. (2014). The Influences of Student Engagement, Institutional Mission, and Cooperative Learning Climate on The Generic Competency Development of Korean Undergraduate Students. *Higher Education*, 67(1), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9637-5>
- Demir, K. (2012). An Evaluation of The Combined Use of Creative Drama and Jigsaw II Techniques According To The Student Views: Case of a measurement and evaluation course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 455-459. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.680>
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Bayrakçeken, S. (2004). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Dersinde Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(2), 103-115. <http://www.tused.org/index.php/tused/article/view/45> adresinden edinilmiştir.
- Ekinci, N. (2011). İşbirlikli Öğrenme. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (5. Baskı, ss. 93-112). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Emir, S. (2002). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Programlandırılmış Öğretimin Tutuma, Erişime ve Kalıcılığa Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 68-89. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16548> adresinden edinilmiştir.
- Er, H. (2017). The Impact of Teaching The Subjects Under "Science in Time" Unit in The Social Studies Class in The 7th Grade Using Jigsaw Technique on The Academic Success of The Students. *Universal Journal of Educational Research* 5(5), 838-847. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050516>
- Erlidawati, E. ve Syarfuni, S. (2018). The Effect of Cooperative Integrated Reading and Composition on Reading Comprehension of IAIN Lhokseumawe, Indonesia. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(4), 153-160. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.9n.4p.153>
- Evcim, H. ve İpek, Ö. F. (2013). Effects of Jigsaw II on Academic Achievement in English Prep Classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1651-1659. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.236>
- Genlott, A. A. ve Grönlund, Å. (2013). Improving Literacy Skills Through Learning Reading by Writing: The iWTR Method Presented and Tested. *Computers & Education*, 67, 98-104. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.007>
- Gillies, R. M. (2006). Teachers' and Students' Verbal Behaviours During Cooperative and Small-Group Learning. *British*

- Journal of Educational Psychology*, 76(2), 271-287. <https://doi.org/10.1348/000709905X52337>
- Gonzales, W. D. W. ve Torres, P. L. (2015). Looking at CIRC Through Quantitative Lenses: Can It Improve The Reading Comprehension of Filipino ESL Learners? *Online Submission*, 15, 67-98. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561680.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişime Etkisi*. [Basılmamış Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Gömlüksiz, M. N. (2003). İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/71988#page=221> adresinden edinilmiştir.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). Yeni İlköğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 27, 69-82. <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=e55bcf9d-e636-4282-9e66-750ca37530df%40sessionmgr4007> adresinden edinilmiştir.
- Gürbüz, H., Çakmak, M. ve Derman, M. (2004). Çevre Eğitiminde Jigsaw Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi ve Öğrencilerin Bu Tekniğe İlişkin Görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 1-13.
- İlgaz, S., Çalıklar, Ş., Yıldız, E. ve Şimşek, U. (2018). Jigsaw ve Birlikte Sorulmuş Birlikte Öğrenelim Yöntemlerinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları Üzerine Etkisi ve Yöntem İle İlgili Görüşleri. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 22(1), 307-322. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/456114> adresinden edinilmiştir.
- Jalilifar, A. (2010). The Effect of Cooperative Learning Techniques on College Students' Reading Comprehension. *System*, 38(1), 96-108. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.009>
- Johnson, R. T. ve Johnson, D. W. (1990). Social Skills for Successful Group Work. *Educational Leadership*, 47(4), 29-33. https://www.researchgate.net/profile/David-Johnson-113/publication/234590538_Social_Skills_for_Successful_Group_Work/links/00b7d5261b54e322000000/Social-Skills-for-Successful-Group-Work.pdf adresinden edinilmiştir.
- Johnson D. W. ve Johnson R. T. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Holubec, E. J. (1994). *The New Circles of Learning, Cooperation in The Classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., Holubec, E. J. ve Johnson, R. (1992). *Advanced Cooperative Learning* (3. Edition). London: Interaction Press..
- Kagan, S. (1989). The Structural Approach To Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 47(4), 12-15. https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=The+structural+approach+to+cooperative+learning.+&btnG= adresinden edinilmiştir.
- Kaptan, S. (1973). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Rehber Yayıncılık.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (26. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Komasyon (2014). *Öğretim ilke ve Yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köseoğlu, P. (2010). Biyoloji Eğitiminde Birleştirme Tekniği Temelli Öğretimin Akademik Başarı, Özyeterlik ve Tutuma Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 244-254. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7799/102179> adresinden edinilmiştir.
- Külahoğlu, Ş. Ö. (2006). Bir Bilim Olarak Eğitimin Temelleri. L. Küçükahmet (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (6. Baskı, ss. 71-92). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lehman, R. (2006). The Role of Emotion in Creating Instructor and Learner Presence in The Distance Education Experience. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 2(2), 12-26. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.193.341&rep=rep1&type=pdf> adresinden edinilmiştir.
- Lin, L. L. (2010). *Perspectives of Teachers and Students Toward Cooperative Learning Jigsaw Tasks in Taiwanese EFL Classrooms*. [Unpublished doctoral thesis]. Alliant International University.
- Maden, S. (2011). Jigsaw I Tekniğinin Yazılı Anlatım Becerisi Akademik Başarısına Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 901-917. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRFMK1qWXpNdz09> adresinden edinilmiştir.
- Marks, M. B. ve O'Connor, A. H. (2013). Understanding Students' Attitudes About Group Work: What Does This Suggest for Instructors of Business? *Journal of Education for Business*, 88(3), 147-158. <https://doi.org/10.1080/08832323.2012.664579>
- Martin, B. L. ve Reigeluth, C. M. (1999). Affective Education and The Affective Domain: Implications for Instructional-Design Theories and Models. C. M. Reigeluth (Ed.). In *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory* (1. Edition, pp. 485-510). USA: Lawrence Erlbaum Publishing.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. California: Jossey-Bass Publishing.
- Ocak, G. (2008). Yöntem ve Teknikler. G. Ocak (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (2. Baskı, ss. 212-292). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.). (1. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Putri, D. S. A. (2013). The Use of Jigsaw II TEchnique and Still Pictures Combination To Improve Students' Vocabulary Mastery. *Journal of English Language Teaching*, 2(2), 1-11. <https://doi.org/10.15294/elt.v2i2.2387>
- Shaaban, K. (2006). An Initial Study of The Effects of Cooperative Learning on Reading Comprehension, Vocabulary Acquisition, and Motivation To Read. *Reading Psychology*, 27(5), 377-403. <http://dx.doi.org/10.1080/02702710600846613>
- Shafiee, S. ve Khavaran, S. R. (2017). Effects of Cooperative Learning on Vocabulary Achievement of Reflective/Impulsive Iranian EFL Learners. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 5(17), 11-24. http://jfl.iaun.ac.ir/article_588022_6c355319ba39946f03f6636227fc2da0.pdf adresinden edinilmiştir.
- Sharan, Y. ve Sharan, S. (1990). Group Investigation Expands Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 47(4), 17-21. https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&cioq=Differentiating+cooperative+learning.+&q=Group+investigation+expands+cooperative+learning.+&btnG= adresinden edinilmiştir.
- Slavin, R. E. (1999). Students Teams-Achievement Divisions. S. Sharan (Ed.). In *Handbook of Cooperative Learning Methods* (2. Ed., pp. 3-19). London: Praeger Publishing.
- Sönmez, V. (2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Taşkıran, P. (1994). *Yaratıcı Bireylerin Yetiştirilmesi Açısından Sanat Eğitiminin Yeri ve Önemi*. [Basılmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Thomas, T. A. (2014). Developing Team Skills Through A Collaborative Writing Assignment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(4), 479-495. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.850587>
- Türkben, T. (2015). Aktif Öğrenme Yöntemiyle Oluşturulmuş Sınıf Ortamının Öğrenciler Üzerisindeki Etkisi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 899-916. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8331>
- Yaman, B. (1999). *Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Yazma Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarıları ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi*. [Basılmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yusuf, Y. Q., Natsir, Y. ve Hanum, L. (2015). A Teacher's Experience in Teaching with Student Teams-Achievement Division (STAD) Technique. *International Journal of Instruction*, 8(2), 99-112. <http://dx.doi.org/10.12973/iji.2015.828a>
- Zarei, A. A. (2012). The Effects of STAD and CIRC on L2 Reading Comprehension and Vocabulary Learning. *Frontiers of Language and Teaching*, 3(5), 161-173. http://research.ikiu.ac.ir/public-files/profiles/items/090ad_1360578426.pdf adresinden edinilmiştir.



Evaluation of Students Thought on the Institution They Receive and Education Quality: An Example of Vocational School

Berna Baysal Bakay^{1,a}, Gülay Yıldırım^{2,a},

¹Department of Social Work, Gürün Vocational School, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye

²Department of Basic Medical Sciences, Faculty of Medicine, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 17/04/2022

Accepted: 03/06/2022

ABSTRACT

The purpose of this application is to determine the impression and satisfaction levels that the institution has created on the students of a vocational school. The universe of the study consists of the students who are volunteering to participate in the study in the 1st and 2nd grades in the 2019-2020 academic year at Sivas Cumhuriyet University Gürün Vocational School. This descriptive study was carried out using a student introduction form and the HESQUAL scale to 106 students who accepted to participate in the research between April 2020 and May 2020. In the evaluation of the data obtained after the application in the SPSS 22.0 program (Kolmogorov-Smirnov), the significance test (t test) of the difference between the two means, one-way analysis of variance, ManWhitneyU, Kruskal-Wallis Test, Khi-square test were used. According to the findings that come to the fore from the research results, among the existing programs, students willingly choose the program they study in; Cookery stands out with 87.5%, Health Information Systems Technician 85.7%, Banking and Insurance 70.0%, Law Office Management and Secretariat 65.0%. When these programs are evaluated in terms of suitability for students; Cooking 93.8%, Health Information Systems Technician 85.7%, Law Office Management and Secretariat program 69.8%, Banking and Insurance 65.0% were found to suit them. Higher Education Service Quality Scale (HESQUAL) sub-dimension scores of Gürün Vocational School, especially Administrative Management Quality with 24 points out of 28, Transformative Quality with 26 points out of 32, Support Services with 16 points out of 24 points, Education Quality dimension with 57 points over 68 points. It has been determined that it is high and generally, student satisfaction is high except for the Quality of Physical Facilities dimension. However, in terms of the answers given by the students to the HESQUAL scale, it was determined that the evaluation scores were high with 152 points out of 198 points, which is the total scale score.

Keywords: Higher Education, Vocational School, HESQUAL, Education Quality

Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Kuruma Yönelik Düşüncelerinin ve Eğitim Kalitesinin Değerlendirilmesi: Bir Meslek Yüksekokulu Örneği

Süreç

Geliş: 17/04/2022

Kabul: 03/06/2022

Copyright



This work is licensed under
Creative Commons Attribution 4.0
International License

ÖZ

Bu çalışmada hedeflenen bir meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin eğitim-öğretim kalitesi, kurumun öğrenciler üzerinde oluşturduğu izlenim ve memnuniyet düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın evrenini Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Gürün Meslek Yüksekokulu 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında 1. ve 2. Sınıflarda öğrenim gören ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler oluşturmaktadır. Tanımlayıcı nitelikte olan bu çalışma Nisan 2020-Mayıs 2020 tarihleri arasında araştırmaya katılmayı kabul eden 106 öğrenciye öğrenci tanım formu ve HESQUAL ölçeği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrası elde edilen verilerin SPSS 22.0 programında değerlendirilmesinde (Kolmogorov- Smirnov), tek yönlü varyans analizi, ManWhitneyU, Kruskal-Wallis Testi, iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi (t testi), Khi-kare testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarından ön plana çıkan bulgulara göre mevcut programlar arasında, öğrencilerin öğrenim gördükleri programı isteyerek seçme boyutunda; Aşçılık %87.5, Sağlık Bilgi Sistemleri Teknikerliği %85.7 ve Bankacılık ve Sigortacılık %70.0, Hukuk Büro Yönetimi ve Sekreterlik %65.0 oranlarıyla öne çıkmaktadır. Bu programlar öğrenciye uygunluk açısından değerlendirildiğinde; Aşçılık %93.8, Sağlık Bilgi Sistemleri Teknikerliği %85.7, Hukuk Büro Yönetimi ve Sekreterlik programının ise %69.8, Bankacılık ve Sigortacılık %65.0 oranında kendilerine uygun olarak buldukları görülmüştür. Gürün Meslek Yüksekokulu'nun Yükseköğretim Hizmet Kalitesi Ölçeği (HESQUAL) alt boyut puanlarından, özellikle İdari Yönetim Kalitesi 28 puan üzerinden 24 puanla, Dönüştürücü Nitelik 32 puan üzerinden 26 puanla, Destek Hizmetleri 24 puan üzerinden 16 puanla, Eğitim Kalitesi boyutu 68 puan üzerinden 57 puanla yüksek olduğu ve genel itibarıyla de öğrenci memnuniyetinin Fiziki Olanakların Kalitesi boyutu hariç yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin HESQUAL ölçeğine verdiği cevaplar açısından toplam ölçek puanı olan 198 puan üzerinden 152 puanla değerlendirme puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Meslek Yüksekokulu, HESQUAL, Eğitim Kalitesi

bernbaysalbakay@cumhuriyet.edu.tr

<https://orcid.org/000-0001-7711-344X>

gyildirim@gmail.com

<https://orcid.org/000-0002-9589-7134>

How to Cite: Baysal Bakay B, Yıldırım G, (2022) Evaluation of Students Thought on the Institution They Receive and Education Quality: An Example of Vocational School, CUJOSS, 46(1): 51-62

Giriş

Eğitim, toplumun amaçlarına uygun olarak bireylerin kendi ihtiyaç ve yeteneklerine göre gelişimini sağlama, davranış oluşturma, öğrenme ve öğrendiğini uygulama faaliyetlerinin tümü olarak tanımlanmaktadır. Toplumsal boyut çerçevesinde değerlendirildiğinde ise eğitim, ekonomik ve sosyal hayatın gidişatını etkileyen dinamik bir süreçtir (Güven vd., 2017). Ülkelerin refah düzeyleri de vatandaşlarının nitelikli bir eğitim ile mümkün olup, kazandıkları bilgi ve becerilerle ekonomik kalkınmaya yaptıkları katkıyla ölçülmektedir (Ayaz & Arakaya, 2019). Bu bağlamda sorumluluk sahibi, donanımlı, teknik bilgi ve becerilere sahip elemanların yetiştirilmesinde yükseköğretim kurumları kilit konuma sahiptir (Kaya, 2014). Meslek yüksekokulları (MYO), çeşitli mesleklere yönelik olarak insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan ve bu amaçla hizmet veren bir yükseköğretim kurumu olarak tanımlanmaktadır (Güven vd., 2017).

Küresel ölçeklerde kurumların hem rekabet ortamında ön plana çıkmaları hem de mevcudiyetlerini sürdürebilmeleri açısından kalite oldukça önemlidir (İçli & Vural 2010). Ulusal ve uluslararası ölçeklerde, daha fazla öğrenci çekebilmek adına üniversiteler kalite sistemlerini kurarak işlevlerinin etkililiğini arttırmaktadır (Ayaz & Arakaya, 2019). Kendini işine adanmış, sorumlu ve donanımlı bir iş gücü yetiştirebilmenin yolu ise temelde kalite kavramının eğitim kurumlarında tartışılmasıdır (Gökkyer, 2012). Bütün eğitim kurumlarında olduğu gibi üniversitelerde de temel hedef öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetlerinin kalitesini yükseltmektir (Bektaş & Akman, 2013). Yükseköğretim kurumlarında kalite kavramı ise müşteri odaklı yaklaşımdan ziyade toplumun gereksinimlere cevap verebilme yeterliliği ve öğrenim görenlere sunduğu imkanları içerecek şekilde ele alınmalıdır (Bektaş & Akman, 2013).

Günümüzde eğitim kurumları; kalite kavramı ve felsefesini benimsemek, verdikleri eğitim-öğretim ve ürünlerinin kalitesini gösterebilmek adına uluslararası ya da ulusal örgütler tarafından tanınmanın (akreditasyon) peşindedirler (Gökkyer, 2012). Ekonomik ve verimli sistemler geliştirmeyi öngören üniversiteler ise ISO 9000 belgesini hedeflemekte ve öğrenci memnuniyeti düzeyini belirlemek için; öğrenci işleri, yemekhane, idari ofisler gibi fiziksel alanları da kapsayan eğitim dışı alanları da değerlendirmeye almaktadırlar (Devebakan, vd., 2019). Bu amaçla kullanılan öğrenci değerlendirmeleri ise eğitim kalitesinin değerlendirilmesi anlamında tek bilgi kaynağı olmamakla beraber en önemli veri kaynağı olarak görülmektedir. Bu sürecin doğrudan alıcısı konumunda olduklarından dolayı öğrenci görüşleri ise etkili ve güvenilir (Ayaz & Arakaya, 2019). Yararlandığı eğitim hizmetinden memnun olan öğrenci, kurumu başkalarına da önerecek ve bu da ilgili üniversitenin eğitim-öğretim faaliyetlerine uzun süre devam etmesini ve global düzeyde kendisine bir yer edinmesini sağlayacaktır (Güven vd., 2017).

Tüm eğitim kurumlarında olduğu gibi yükseköğretim kurumlarında da izlenecek stratejiler, yapılması hedeflenen faaliyetler çeşitli yöntemlerle (anket vb.)

belirlenerek öğrencilerin beklenti ve yorumları baz alınarak gerçekleştirilmelidir. Basitçe; öğrencilerin kalite algısının yüksek olduğu bir sürecin iyileştirilmeye çalışılması boşa bir çaba iken kalite algısının düşük olduğu alanlara yönelik müdahale gereken noktaların gözden kaçırılmasına sebep olmaktadır (Devebakan, vd., 2019).

Meslek yüksekokullarının mevcut sorunlarının giderilmesiyle rekabet gücünün artırılması ve ekonomik büyümeye katkı sağlanması erişilebilir bir vizyondur. Bu noktada önemli olan bu yükseköğretim kurumlarının önemine inanmak ve yaşanan sorunları hassasiyetle tespit edip çözüm için kararlı olmaktır.

Dünyada ve Türkiye'deki ilgili literatür incelendiğinde; hizmet kalitesi ölçümüne ilişkin bilimsel araştırmaların yetersiz olduğu ve mevcut çalışmaların da sıklıkla kurumların hizmet kalitesinin veya öğrenci memnuniyetindeki farklılıkların belirlenmesini hedefleyen çalışmalar olduğu gözlenmiştir. Ayrıca bu değerlendirmelerde yaygın olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formlarının kullanıldığı görülmüştür.

Erzincan Üniversitesi Refahiye Meslek Yüksekokulu'nda 2014 yılında öğrenci memnuniyet düzeylerinin amacıyla SERVQUAL ölçeği kullanılarak yapılan çalışmanın sonuçlarına göre meslek yüksekokullarına yeterli önemin vermediği, sosyal-kültürel etkinliklerin yetersiz olduğu, pratik uygulamaların az olduğu belirtilmiş ve ilgili konulara çözüm önerileri sunulmuştur (Güven vd., 2017).

2015 yılında Nazilli Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin memnuniyet düzeylerini araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu ile değerlendiren çalışmanın sonuçlarına göre ise öğrencilerin akademik ve idari personelden diğer olgulara göre daha yüksek düzeyde memnun oldukları buna rağmen fiziksel özellikler ve destek hizmetlerinden memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir (Güven vd., 2017).

Muhammed ve ark.'nın 2018 yılında Pakistan'ın çeşitli üniversitelerinde verilen hizmet kalitesini ölçmek amacıyla HEDPERF modelini kullanarak yaptıkları çalışmada öğrencilerin sunulan akademik hizmetten genel olarak memnun oldukları sonucuna ulaşmışlardır (Muhammed vd., 2018)

Mauritius'ta farklı yükseköğretim kurumlarına kayıtlı 500 öğrenci ile HESQUAL ölçeği kullanılarak yapılan bir araştırmada öğrenci memnuniyetinin: teknik hizmet kalitesi, imaj ve algılanan değerden etkilendiği ancak işlevsel hizmet kalitesinden etkilenmediğini göstermektedir. Filipinler'de özerk bir üniversitede 2019 yılında uluslararası öğrenim gören öğrencilerin aldıkları eğitimin kalitesini ve üniversitesinin idari ve fiziksel özelliklerini değerlendirmek için HESQUAL ölçeği kullanılarak yapılan çalışmanın sonucunda öğrencilerin değerlendirilen parametrelerden yüksek oranda memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bahsi geçen kriterlerden yola çıkılarak Türkiye'de daha önceki yayınlarda kullanılmadığı saptanan, yükseköğretim hizmet kalitesine yönelik güncel ve yükseköğretim kalite

literatürüne özgün “dönüştürücü nitelik” katkısı bulunan (Yılmaz, 2019) HESQUAL (2016) kullanılarak Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Gürün Meslek Yüksekokulu’nda öğrenim gören öğrencilerin, eğitim-öğretim kalitesi, kurumun öğrenciler üzerinde oluşturduğu izlenim ve memnuniyet düzeyleri ile öğrencilerin geleceğe yönelik düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Tanıtıcı Bilgi

Sivas ili Malatya karayolu üzerinde bulunan Gürün ilçesi Sivas’a 140 km mesafededir. Batısında Kayseri, güneydoğusunda Malatya ve Kahramanmaraş vardır. Karasal iklimin hüküm sürdüğü ilçede turistik değeri yüksek Gökpınar Gölü’nün yanı sıra; Akdere, Tohma, Balıklı Tohma gölleri bulunmaktadır. Şuğul Kayalık Vadisi’de bölgenin bir diğer zenginliğidir.

1994 yılında Gürün Meslek Yüksekokulu Cumhuriyet Üniversitesine bağlı olarak Gürün’de hizmete başlamıştır. Yüksekokulda şu anda Sağlık Bilgi Sistemleri Teknikerliği, Hukuk Büro Yönetimi ve Sekreterlik, Bankacılık ve Sigortacılık, Maliye, Aşçılık ve Yerel Yönetimler programlarında öğrenci bulunmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Gürün Meslek Yüksekokulu’nda öğrenim gören tüm öğrenciler (150 öğrenci) oluşturmaktadır. Çalışmanın katılımcı grubunu Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Gürün Meslek Yüksekokulu’nda 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında 1. ve 2. sınıflarda öğrenim gören ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler (106 öğrenci) oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları

Verilerin setinde Öğrenci Tanıtım Formu ve Yükseköğretim Hizmet Kalitesi Ölçeği (HESQUAL) kullanılmıştır.

Öğrenci tanıtım formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu form, öğrencilerin yaş, cinsiyet, ikamet gibi bilgilerinin yanı sıra öğrenim gördüğü program ve kurumun imajına yönelik değerlendirmelerini sağlayan, 17 sorudan oluşan bir formdur.

Yükseköğretim Hizmet Kalitesi Ölçeği (HESQUAL)

HESQUAL kelimesi “HE” ve “SQUAL” olmak üzere iki kelimeden oluşmaktadır. “HE” yüksek öğrenimi ve “SQUAL” hizmet kalitesini ifade eder ve yüksek öğretim hizmet kalitesi anlamına gelir. HESQUAL 2016 yılından Teerovengadum, Kamalanabhan, Seebaluck tarafından yükseköğretim kurumlarında öğrenci odaklı hizmet kalitesinin ölçümü amacıyla geliştirilmiştir (Yılmaz, 2019; Ünal & Bayram, 2015; Muhammed, vd., 2018). Ölçeğin Türkçe uyarlamasının geçerlilik ve güvenilirlik analizi 2019 yılında Devrim Vural Yılmaz tarafından yapılmıştır (Yılmaz, 2019).

HESQUAL ölçeği 48 madde ve beş alt ölçekten oluşmaktadır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizleri sonucunda beş alt ölçek ve 9 faktörden oluşan 48 maddelik ölçek elde edilmiştir. Ölçekte yer alan İdari Yönetim alt ölçeğinin 7 maddeden oluşmaktadır. Bu alt ölçek davranış ve tutum ve yönetim süreçleri olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları davranış tutum için .77 ve “yönetim süreçleri faktörü” için .80 olarak hesaplanmıştır. Fiziki Olanaklar alt ölçeği 10 madde içermekte ve destek, öğrenme, genel olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla; .81, .72, .71 olarak belirlenmiştir. 17 maddeden oluşan Eğitim alt ölçeği; davranış ve tutum, müfredat, pedagoji, yeterlik olmak üzere 4 faktörden oluşmaktadır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla; .82, .76, .62, .79’dur. Destek Hizmetleri alt ölçeği ise tek faktörlü (6 madde) bir yapıdadır. Benzer şekilde Dönüştürücü Nitelik alt ölçeğinin de tek faktörden (8 madde) oluşmaktadır.

Yükseköğretim Hizmet Kalitesi (HESQUAL) ölçeğinin içyapı tutarlılığının bulunması için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır.

Çizelge 1. Yükseköğretim Hizmet Kalitesi” (HESQUAL) Ölçeğinin Cronbach Alfa Katsayısı

Table 1. Cronbach Alpha Coefficient of Higher Education Service Quality (HESQUAL) Scale

Ölçekler	Cronbach Alfa katsayısı	Madde sayısı
İdari Yönetim Kalitesi boyutu	.924	7
Fiziki Olanakların Kalitesi boyutu	.920	10
Eğitim Kalitesi boyutu	.967	17
Destek Hizmetlerinin Kalitesi boyutu	.815	6
Dönüştürücü Nitelik boyutu	.940	9
Yükseköğretim Hizmet Kalitesi (HESQUAL)	.980	49

Ölçeğin; İdari Yönetim, Fiziki Olanaklar, Eğitim ve Destek Hizmetleri boyutları üniversitede sunulan hizmetlerin kalitesine ilişkin öğrenci algılarını değerlendirmektedir. Dönüştürücü nitelik başlığı altında ise üniversitenin öğrencilerin bireysel gelişimine olan katkısı değerlendirilmektedir (Yılmaz, 2019).

Ölçek likert tipinde olup 48 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi derlemeler; Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Biraz Katılıyorum (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklindedir. Ölçekte hem alt faktörler için hem de tüm ölçek için toplam puan alınabilmekte ve puan arttıkça o faktörden memnuniyet artmaktadır. Kesme noktası ve ters madde yoktur (Yılmaz, 2019).

Araştırmanın Etik Boyutu

Çalışmaya başlamadan önce Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Girişimsel Olmayan Etik Kurul onayı alınmıştır (karar no:2020-02/52). Araştırmaya dahil edilecek olan öğrencilere uygulama öncesinde bilgilendirilmiş olur formları verilmiş ve sadece imzası bulunan gönüllüler çalışmaya alındıktan sonra anket formları uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde 11 farklı istatistiksel analiz kullanılmış olup bu analizler bilgisayarda SPSS 22.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Bu analizler şunlardır:

- Frekans
- Yüzde
- Ki-kare analizi
- Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi
- t Testi
- Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA)
- Durbin Watson testi
- Basit Doğrusal Regresyon analizi
- Dunnet T3 Post Hoc testi
- LSD Post Hoc testi
- Mann Whitney U testi

Verilerin normal dağılıma uygunluğunu anlamak amacıyla yapılan analizler sonucu Skewness ve Kurtosis değerlerinin tümü -1.96 ile + 1.96 aralığında bulunmuştur. Ayrıca incelenen histogram, Q-Q ve Detrendet grafiklerinin de normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Bu bulgular verilerin normal dağılıma uyduğunu gösterdiğinden verilerin analizinde n sayısı 30' u aşan gruplarda parametrik analizler uygulanmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin Sosyodemografik kriterleriyle ilgili bilgiler incelendiğinde araştırmaya alınan öğrencilerin %40.6'sı (n=43) Hukuk Büro Yönetimi ve Sekreterlik programında öğrenim gördüğü, %70.8'inin (n=75) öğrenim gördüğü programı isteyerek seçmiş olduğunu ve yine %70.8'inin (n=75) öğrenim gördüğü programı kendisine uygun bulduğunu, %67.0'sinin (n=71) kadın olduğunu, %58.5'inin (n=62) evde yaşadığını, %36.8'inin (n=39) yaşamının büyük bölümünün ilçede geçtiğini, %66.0'sinin annesinin ilköğretim mezunu olduğunu, %86.8'inin (n=92) annesinin çalışmadığı, % 50'sinin (n=53) babası ilköğretim mezunu, %64.2'sinin (n=68) babası çalıştığı, %67.9'unun (n=72) ekonomik durumunu orta olarak algıladığı, %72.6'sı (n=77) eğitimi sırasında okulla ilgili herhangi bir sıkıntı yaşamadığı, %59.4'ünün (n=63) akademik başarısını orta düzeyde değerlendirdiği, %56.6'sının (n=60) bir daha üniversite seçme şansı olsa yine Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Gürün Meslek Yüksekokulu'nu seçmeyeceğini belirtirken, %54.7'sinin (n=58) ise Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Gürün Meslek Yüksekokulu'nu başkalarına tavsiye edeceğini belirtmiş, %64.2'si (n=68) Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Gürün Meslek Yüksekokulu'nda aldığı hizmetin beklentilerini tamamen yerine getirmediğini belirttiği, yaş ortalamalarının 20.47±1.56 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördüğü programı isteyerek seçme durumuna göre öğrenim gördükleri programlar açısından farkı anlamak amacıyla ki-kare analizi uygulanmış ve bulgular Çizelge 3'te gösterilmektedir.

Çizelge 2. Skewness ve Kurtosis Analizleri

Table 2. Skewness and Kurtosis Analysis

	Skewness	Kurtosis
İdari Yönetim Kalitesi Boyutu	-.688	.859
Fiziki Olanakların Kalitesi Boyutu	-.012	-.443
Eğitim Kalitesi Boyutu	-.504	.062
Destek Hizmetlerinin Kalitesi Boyutu	-.084	.042
Dönüştürücü Nitelik Boyutu	-.576	-.034
Yükseköğretim Hizmet Kalitesi (HESQUAL) ölçeği	-.489	.110

Çizelge 3. Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Programı İsteyerek Seçme Durumuna Göre Öğrenim Gördükleri Programlar Açısından Farklarla İlgili Bulgular

Table 3. Findings Related to Differences in Programs According to the Status of Students voluntarily choosing the program they are studying

Program	n	Tercih Durumu		χ^2	p
		Evet	Hayır		
Aşçılık	14	2			
	% 87.5	12.5			
Sağlık bilgi sistem teknikerliği	12	2			
	% 85.7	14.3			
Bankacılık ve Sigortacılık	14	6			
	% 70.0	30.0			
Hukuk Büro Yönetimi ve Sekreterlik	28	15		6.161	.291
	% 65.1	34.9			
Maliye	6	5			
	% 54.5	45.5			
Yerel Yönetimler	1	1			
	% 50.0	50.0			
Toplam	75	31			
	% 70.8	29.2			

Çizelge 3. incelendiğinde araştırmaya alınan öğrencilerden Aşçılık programında, programında öğrenim görenlerin %87.5'i Sağlık bilgi sistem teknikerliği programında öğrenim görenlerin %85.7'si, Bankacılık ve Sigortacılık programında öğrenim görenlerin %70.0'i, öğrenim gördüğü programı isteyerek seçmiş ve tercih etme durumları açısından aralarındaki farklar p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Öğrencilerin öğrenim gördüğü programın kendisine uygun bulma durumuna göre öğrenim gördükleri programlar açısından farkı anlamak amacıyla ki-kare analizi uygulanmıştır. Bulgular incelendiğinde araştırmaya alınan öğrencilerden Hukuk Büro Yönetimi ve Sekreterlik programında öğrenim görenlerin % 69.8'i (n= 30) programı kendisine uygun bulmakta, Aşçılık programında, programında öğrenim görenlerin % 93.8'i (n=15) programı kendisine uygun bulmakta, Maliye programında öğrenim görenlerin % 36.4'ü (n=4) programı kendisine uygun bulmakta, Bankacılık ve Sigortacılık programında öğrenim görenlerin % 65'i (n=13) programı kendisine uygun bulmakta, Sağlık bilgi sistem teknikerliği programında öğrenim görenlerin % 85.7'si (n=12) programı kendisine uygun bulmakta, Yerel Yönetimler programında, % 50'si (n=1) öğrenim gördüğü programı kendisine uygun bulmakta ve programı kendisine uygun bulma durumları açısından aralarındaki farklar p<0.05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin öğrenim

gördüğü programı kendisine uygun bulma durumuna göre öğrenim gördükleri programlar açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Programı kendisine uygun bulmayanlar en fazla Maliye programında öğrenim gören öğrenciler olduğu ve programı kendisine uygun bulanların oranı en fazla Aşçılık programında öğrenim gören öğrencilerin olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin Yükseköğretim Hizmet Kalitesi (HESQUAL) ölçeği puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4. incelendiğinde İdari Yönetim Kalitesi Boyutu puan ortalamasının 24.93±5.79, Fiziki Olanakların Kalitesi Boyutu puan ortalamasının 26.65±8.84, Eğitim Kalitesi Boyutu puan ortalamasının 57.03±16.36, Destek Hizmetlerinin Kalitesi Boyutu puan ortalamasının 16.95±5.17, Dönüştürücü Nitelik Boyutu puan ortalamasının 26.87±8.51, Yükseköğretim Hizmet Kalitesi (HESQUAL) ölçeği puan ortalamasının 152.43±40.09 olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin tanıtıcı özelliklerine göre Yükseköğretim Hizmet Kalitesi (HESQUAL) ölçeği puanları açısından farklar Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5a,b incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördüğü programın kendisine uygun olma durumuna göre "İdari Yönetim Kalitesi" boyutu, "Eğitim Kalitesi" boyutu ve "Yükseköğretim Hizmet Kalitesi" (HESQUAL) ölçeği puanları açısından aralarındaki farklılıklara ait t değerleri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Çizelgenin incelenmesine devam edildiğinde, öğrenim gördüğü programı kendisine uygun bulan öğrencilerin uygun bulmayan öğrencilere göre "İdari Yönetim Kalitesi" boyutu, "Eğitim Kalitesi" boyutu ve "Yükseköğretim Hizmet Kalitesi" (HESQUAL) ölçeği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 5. incelendiğinde, öğrencilerin ekonomik durumuna göre "Eğitim Kalitesi" boyutu, "Dönüştürücü Nitelik" boyutu ve "Yükseköğretim Hizmet Kalitesi" (HESQUAL) ölçeği puanları açısından aralarındaki farklılıklara ait KW değerleri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Hangi ekonomik durumdaki öğrenciler arasında fark olduğunu anlamak amacıyla Dunnet T3 Post Hoc testi uygulanmıştır. Dunnet T3 Hoc testi sonucu, ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin ekonomik durumu orta ve kötü olan öğrencilere göre "Eğitim Kalitesi" boyutu, "Dönüştürücü Nitelik" boyutu ve "Yükseköğretim Hizmet Kalitesi" (HESQUAL) ölçeği puanları daha yüksektir.

Çizelge 5. incelendiğinde, öğrencilerin eğitimleri sırasında okulla ilgili herhangi bir sıkıntı yaşama durumuna

göre "İdari Yönetim Kalitesi" boyutu, "Eğitim Kalitesi" boyutu, "Destek Hizmetlerinin Kalitesi" boyutu, "Dönüştürücü Nitelik" Boyutu ve "Yükseköğretim Hizmet Kalitesi" (HESQUAL) ölçeği puanları açısından aralarındaki farklılıklara ait t değerleri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Çizelgenin incelenmesine devam edildiğinde, eğitimleri sırasında okulla ilgili herhangi bir sıkıntı yaşamayan öğrencilerin sıkıntı yaşayan öğrencilere göre "İdari Yönetim Kalitesi" boyutu, "Eğitim Kalitesi" boyutu, "Destek Hizmetlerinin Kalitesi" boyutu, "Dönüştürücü Nitelik" Boyutu ve "Yükseköğretim Hizmet Kalitesi" (HESQUAL) puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 5. incelendiğinde, öğrencilerin akademik başarı durumuna göre "İdari Yönetim Kalitesi" boyutu, "Eğitim Kalitesi" boyutu, "Dönüştürücü Nitelik" boyutu ve "Yükseköğretim Hizmet Kalitesi" (HESQUAL) ölçeği puanları açısından aralarındaki farklılıklara ait KW değerleri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Hangi akademik başarı durumdaki öğrenciler arasında fark olduğunu anlamak amacıyla Dunnet T3 Post Hoc testi uygulanmıştır. Dunnet T3 Hoc testi sonucu, akademik başarı durumu iyi olan öğrencilerin akademik başarı durumu orta ve kötü olan öğrencilere göre "İdari Yönetim Kalitesi" boyutu, "Eğitim Kalitesi" boyutu, "Dönüştürücü Nitelik" boyutu ve "Yükseköğretim Hizmet Kalitesi" (HESQUAL) ölçeği puanları daha yüksektir.

Çizelge 5. incelendiğinde, öğrencilerin bir daha üniversite seçme şansı olsa, yine Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Gürün Meslek Yüksekokulu'nu seçme durumuna göre "İdari Yönetim Kalitesi" boyutu, "Fiziki Olanakların Kalitesi" boyutu, "Eğitim Kalitesi" boyutu, "Destek Hizmetlerinin Kalitesi" boyutu, "Dönüştürücü Nitelik" boyutu, "Yükseköğretim Hizmet Kalitesi" (HESQUAL) ölçeği puanları açısından aralarındaki farklılıklara ait tüm t değerleri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Çizelgenin incelenmesine devam edildiğinde, bir daha üniversite seçme şansı olsa, yine Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Gürün Meslek Yüksekokulu'nu seçeceğini belirten öğrencilerin seçmeyeceğini belirten öğrencilere göre "İdari Yönetim Kalitesi" boyutu, "Eğitim Kalitesi" boyutu, "Destek Hizmetlerinin Kalitesi" boyutu, "Dönüştürücü Nitelik" Boyutu ve "Yükseköğretim Hizmet Kalitesi" (HESQUAL) ölçeği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 4. Öğrencilerin Yükseköğretim Hizmet Kalitesi (HESQUAL) Ölçeği Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Table 4. Arithmetic Mean and Standard Deviation Values of Students' Higher Education Service Quality (HESQUAL) Scale Scores

	N	Minimum	Maximum	Aritmetik ortalama	S.s.
Yükseköğretim Hizmet Kalitesi (HESQUAL) ölçeği	106	49	231	152.43	40.09
Eğitim Kalitesi Boyutu	106	17	85	57.03	16.36
Dönüştürücü Nitelik Boyutu	106	9	44	26.87	8.51
Fiziki Olanakların Kalitesi Boyutu	106	10	50	26.65	8.84
İdari Yönetim Kalitesi Boyutu	106	7	35	24.93	5.79
Destek Hizmetlerinin Kalitesi Boyutu	106	6	30	16.95	5.17

Çizelge 5a. Öğrencilerinin Tanıtıcı Özelliklerine Göre Yükseköğretim Hizmet Kalitesi (HESQUAL) Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması
 Table 5a. Öğrencilerinin Tanıtıcı Özelliklerine Göre Yükseköğretim Hizmet Kalitesi (HESQUAL) Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

		İdari Yönetim Kalitesi Boyutu X±S.s	Fiziki Olanakların Kalitesi Boyutu X±S.s	Eğitim Kalitesi Boyutu X±S.s
Öğrenim görülen program	Hukuk Büro Yönetimi ve Sekreterlik	25.79±6.379	25.35±8.000	56.72±17.298
	Aşçılık	24.69±5.570	27.19±9.551	58.75±15.490
	Maliye	25.18±2.714	27.00±9.940	57.36±15.481
	Bankacılık ve Sigortacılık	22.75±7.122	25.90±9.920	52.30±17.930
	Sağlık Bilgi Sistem Teknikerliği	24.79±3.118	29.79±8.423	61.00±13.706
	Yerel Yönetimler	30.00±.000	34.00±5.657	67.50±6.364
	TEST	KW=6.311; p=.277	KW=4.278; p=.510	KW=3.552; p=.616
Öğrenim gördüğü programı isteyerek seçme	Evet	25.29±5.661	27.56±8.425	58.67±15.814
	Hayır	24.06±6.093	24.45±9.556	53.06±17.222
	TEST	t=-.994; p=.322	t=1.661; p=.100	t=1.616; p=.109
Öğrenim gördüğü programın kendisine uygunluğu	Evet	25.64±5.503	27.41±8.517	59.60±15.509
	Hayır	23.23±6.190	24.81±9.464	50.81±16.928
	TEST	t=1.980; p=.050	t=1.387; p=.168	t=2.585; p=.011
Cinsiyet	Kadın	25.70±5.463	25.93±8.082	57.34±15.667
	Erkek	23.37±6.189	28.11±10.174	56.40±17.897
	TEST	t=1.978; p=.051	t=-1.199; p=.233	t=-.276; p=.783
Yaşanan yer	Ev	25.06±5.76	27.42±8.72	57.02±17.02
	Öğrenci yurdu	24.75±5.89	25.57±8.99	57.05±15.57
	TEST	t=.274; p=.784	t=1.063; p=.290	t=-.009; p=.993
Yaşamının büyük bölümünün geçtiği yer	Köy-Kasaba	25.26±4.62	30.32±8.43	59.42±15.19
	İlçe	23.90±6.28	25.49±9.43	52.82±18.82
	İl	26.83±5.94	26.28±7.58	61.11±16.04
Annenin eğitimi	Büyükşehir	24.93±5.66	26.07±8.80	58.53±13.04
	TEST	KW=4.517; p=.211	KW=3.971; p=.265	KW=3.027; p=.388
	Okuryazar değil	24.83±3.56	21.75±6.43	54.08±13.86
Annenin çalışma durumu	Okuryazar	22.45±6.67	23.45±8.84	50.55±18.82
	İlkokul	25.09±5.47	27.56±9.04	57.18±15.78
	Ortaokul	25.81±6.21	28.50±8.94	60.94±15.96
Annenin çalışma durumu	Lise	25.42±7.74	27.83±8.76	60.00±19.68
	TEST	KW=2.691; p=.611	KW=7.177; p=.127	KW=3.468; p=.483
	Çalışıyor	27.43±5.42	26.86±7.52	62.79±11.60
Annenin çalışma durumu	Çalışmıyor	24.55±5.78	26.62±9.06	56.15±16.84
	TEST	U=506.500; p=.198	U=630.500; p=.900	U=491.500; p=.154
	Okuryazar değil	20.00±10.39	16.00±5.29	42.00±24.06
Babanın eğitimi	Okuryazar	22.50±5.24	19.33±5.99	51.83±16.67
	İlkokul	25.58±5.34	27.74±9.18	58.77±15.53
	Ortaokul	25.22±5.25	27.00±8.95	55.56±15.86
Babanın çalışma durumu	Lise	24.79±7.11	26.53±8.32	56.00±19.55
	Önlisans	23.00±4.24	22.50±0.71	54.50±6.36
	Lisans	23.00±7.00	30.00±7.00	66.33±12.58
Babanın çalışma durumu	Lisansüstü	26.00±5.66	33.00±1.41	60.50±12.02
	TEST	KW=4.096; p=.769	KW=12.965; p=.073	KW=4.810; p=.683
	Çalışıyor	25.51±5.96	26.43±8.34	59.15±15.77
Ekonomik durum	Çalışmıyor	23.89±5.38	27.05±9.78	53.24±16.91
	TEST	t=-1.388; p=.168	t=-.348; p=.728	t=1.803; p=.074
	İyi	27.00±6.02	28.75±9.02	64.67±15.26
Ekonomik durum	Orta	24.57±5.65	25.90±8.95	55.32±16.06
	Kötü	22.60±5.32	27.00±7.47	51.00±16.47
	TEST	KW=5.431; p=.066	KW=2.360; p=.307	KW=7.924; p=.019
Eğitiminiz sırasında okulla ilgili herhangi bir sıkıntı yaşama durumu	FARK	-	-	1>2-3
	Evet	21.38±7.25	23.55±11.08	49.34±19.85
	Hayır	26.27±4.51	27.82±7.60	59.92±13.91
Akademik başarısını değerlendirme durumu	TEST	t=-3.397; p=.002	t=-1.911; p=.063	t=-2.637; p=.012
	İyi	27.70±4.92	29.06±10.03	65.48±17.12
	Orta	24.02±5.87	25.76±7.93	54.75±13.86
Bir daha üniversite seçme şansı olsa, yine Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Gürün Meslek Yüksekokulu'nu seçme	Kötü	21.60±4.62	24.30±9.37	43.50±15.96
	TEST	KW=13.907; p=.001	KW=3.482; p=.175	KW=18.206; p=.000
	FARK	1>2-3	-	1>2-3
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Gürün Meslek Yüksekokulu'nu başkalarına tavsiye etme durumu	Evet	26.87±4.47	30.50±8.12	64.17±13.00
	Hayır	23.45±6.26	23.70±8.27	51.55±16.64
	TEST	t=3.278; p=.001	t=4.229; p=.000	t=4.245; p=.000
SCU Gürün Meslek Yüksekokulu'nda aldığı hizmetin beklentilerini tamamen yerine getirme durumu	Evet	26.47±5.07	29.12±8.66	61.88±14.56
	Hayır	23.08±6.11	23.67±8.18	51.17±16.63
	TEST	t=3.116; p=.002	t=3.308; p=.001	t=3.535; p=.001
Yerine getirme durumu	Evet	27.37±3.80	32.39±6.34	66.05±10.40
	Hayır	23.57±6.27	23.44±8.43	51.99±16.96
	TEST	t=3.877; p=.000	t=6.173; p=.000	t=5.289; p=.000

Çizelge 5b. Öğrencilerinin Tanıtıcı Özelliklerine Göre Yükseköğretim Hizmet Kalitesi (HESQUAL) Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması
 Table 5b. Comparison of Higher Education Service Quality (HESQUAL) Scale Scores According to Students' Descriptive Characteristics

		Destek Hizmetlerinin Kalitesi Boyutu X±S.s	Dönüştürücü Nitelik Boyutu X±S.s	HESQUAL X±S.s	
Öğrenim görülen program	Hukuk Büro Yönetimi ve Sekreterlik	16.49±5.198	26.44±8.751	150.79±41.396	
	Aşçılık	17.25±4.465	24.75±7.733	152.63±38.285	
	Maliye	16.82±4.644	27.27±6.665	153.64±36.006	
	Bankacılık ve Sigortacılık	15.15±6.002	26.45±9.976	142.55±46.236	
	Sağlık Bilgi Sistem Teknikerliği	20.07±3.852	30.29±7.946	165.93±32.780	
	Yerel Yönetimler	21.50±4.950	31.00±7.071	184.00±24.042	
	TEST	KW=9.549; p=.089	KW=5.448; p=.364	KW=4.092; p=.536	
Öğrenim gördüğü programı isteyerek seçme	Evet	17.20±5.276	27.53±8.884	156.25±39.925	
	Hayır	16.35±4.930	25.26±7.412	143.19±39.588	
	TEST	t=.764; p=.446	t=1.256; p=.212	t=1.536; p=.128	
Öğrenim gördüğü programın kendisine uygunluğu	Evet	17.23±5.063	27.55±8.168	157.43±38.156	
	Hayır	16.29±5.442	25.23±9.215	140.35±42.658	
	TEST	t=.847; p=.399	t=1.281; p=.203	t=2.024; p=.046	
Cinsiyet	Kadın	16.87±4.808	26.96±8.427	152.80±38.138	
	Erkek	17.11±5.905	26.69±8.794	151.69±44.348	
	TEST	t=-.225; p=.823	t=-.154; p=.878	t=-.134; p=.893	
Yaşanan yer	Ev	17.05±5.18	27.69±8.96	154.24±41.82	
	Öğrenci yurdu	16.82±5.21	25.70±7.78	149.89±37.84	
	TEST	t=-.225; p=.822	t=1.188; p=.237	t=-.549; p=.584	
Yaşamının büyük bölümünün geçtiği yer	Köy-Kasaba	17.95±6.05	26.89±8.89	159.84±40.22	
	İlçe	16.87±5.15	26.21±9.45	145.28±45.06	
	İl	17.06±4.62	27.22±8.84	158.50±36.80	
	Büyükşehir	16.37±5.07	27.50±7.01	153.40±35.09	
	TEST	KW=1.464; p=.691	KW=.420; p=.936	KW=2.228; p=.527	
Annenin eğitimi	Okuryazar değil	15.00±3.64	25.00±8.00	140.67±27.75	
	Okuryazar	13.64±4.82	22.18±11.29	132.27±47.57	
	İlkokul	17.56±5.64	27.93±8.35	155.33±40.85	
	Ortaokul	18.31±3.67	27.38±5.19	160.94±33.14	
	Lise	17.33±5.11	27.50±10.02	158.08±45.63	
Annenin çalışma durumu	TEST	KW=8.079; p=.089	KW=2.445; p=.654	KW=4.945; p=.293	
	Çalışıyor	18.07±3.08	28.50±6.22	163.60±24.92	
	Çalışmıyor	16.78±5.41	26.62±8.81	150.73±41.75	
	TEST	U=564.000; p=.454	U=572.000; p=.501	U=532.000; p=.296	
	Okuryazar değil	13.00±6.08	20.33±11.50	111.33±55.19	
Babanın eğitimi	Okuryazar	11.83±3.92	24.00±9.49	129.50±37.32	
	İlkokul	17.87±5.48	28.19±8.50	158.15±40.04	
	Ortaokul	17.28±4.42	26.00±6.19	151.06±35.00	
	Lise	16.53±4.90	26.37±10.33	150.21±45.06	
	Önlisans	14.00±1.41	24.50±2.12	138.50±10.61	
	Lisans	17.00±4.00	27.00±7.55	163.33±36.02	
	Lisansüstü	18.00±4.24	25.00±11.31	162.50±34.65	
Babanın çalışma durumu	TEST	KW=11.844; p=.106	KW=5.760; p=.568	KW=7.462; p=.382	
	Çalışıyor	17.24±4.84	27.38±7.79	155.71±37.88	
	Çalışmıyor	16.45±5.75	25.95±9.70	146.58±43.67	
	TEST	t=.751; p=.454	t=.831; p=.408	t=1.126; p=.263	
	İyi	18.33±5.22	30.58±9.25	169.33±40.69	
Ekonomik durum	Orta	16.83±5.09	25.88±8.26	148.50±39.23	
	Kötü	14.50±5.06	25.10±6.33	140.20±36.35	
	TEST	KW=4.453; p=.108	KW=10.155; p=.006	KW=6.963; p=.031	
	FARK	-	1>2-3	1>2-3	
	Evet	14.76±6.06	22.03±9.80	131.07±50.00	
Eğitiminiz sırasında okulla ilgili herhangi bir sıkıntı yaşama durumu	Hayır	17.78±4.57	28.69±7.24	160.48±32.55	
	TEST	t=-2.766; p=.007	t=-3.329; p=.002	t=-2.942; p=.006	
	İyi	18.21±5.44	30.52±8.49	170.97±40.55	
	Orta	16.70±5.07	25.63±7.65	146.86±36.29	
	Kötü	14.40±4.01	22.60±10.29	126.40±39.93	
Akademik başarısını değerlendirme durumu	TEST	KW=3.797; p=.150	KW=12.049; p=.002	KW=14.119; p=.001	
	FARK	-	1>2-3	1>2-3	
	Evet	19.43±4.34	31.48±5.27	172.46±29.67	
	Hayır	15.05±4.97	23.33±8.85	137.08±40.45	
	TEST	t=4.753; p=.000	t=5.893; p=.000	t=5.193; p=.000	
Bir daha üniversite seçme şansı olsa, yine Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Gürün Meslek Yüksekokulu'nu seçme durumu	Evet	18.41±4.63	30.34±6.40	166.22±34.16	
	Hayır	15.19±5.28	22.67±8.90	135.77±40.70	
	TEST	t=3.351; p=.001	t=5.003; p=.000	t=4.189; p=.000	
	SCU Gürün Meslek Yüksekokulu'nda aldığı hizmetin beklentilerini tamamen yerine getirme durumu	Evet	19.66±4.15	32.61±4.85	178.08±23.24
	Hayır	15.44±5.09	23.66±8.45	138.10±40.48	
TEST	t=4.360; p=.000	t=6.925; p=.000	t=6.459; p=.000		

Çizelge 5. incelendiğinde, öğrencilerin Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Gürün Meslek Yüksekokulu'nu başkalarına tavsiye etme durumuna göre "İdari Yönetim Kalitesi" boyutu, "Fiziki Olanakların Kalitesi" boyutu, "Eğitim Kalitesi" boyutu, "Destek Hizmetlerinin Kalitesi" boyutu, "Dönüştürücü Nitelik" boyutu, "Yükseköğretim Hizmet Kalitesi" (HESQUAL) ölçeği puanları açısından aralarındaki farklılıklara ait tüm t değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Çizelgenin incelenmesine devam edildiğinde, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Gürün Meslek Yüksekokulu'nu başkalarına tavsiye edeceğini belirten öğrencilerin tavsiye etmeyeceğini belirten öğrencilere göre "İdari Yönetim Kalitesi" boyutu, "Eğitim Kalitesi" boyutu, "Destek Hizmetlerinin Kalitesi" boyutu, "Dönüştürücü Nitelik" Boyutu ve "Yükseköğretim Hizmet Kalitesi" (HESQUAL) ölçeği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 5. incelendiğinde, öğrencilerin Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Gürün Meslek Yüksekokulu'nda aldığı hizmetin beklentilerini tamamen yerine getirme durumuna göre "İdari Yönetim Kalitesi" boyutu, "Fiziki Olanakların Kalitesi" boyutu, "Eğitim Kalitesi" boyutu, "Destek Hizmetlerinin Kalitesi" boyutu, "Dönüştürücü Nitelik" boyutu, "Yükseköğretim Hizmet Kalitesi" (HESQUAL) ölçeği puanları açısından aralarındaki farklılıklara ait tüm t değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Çizelgenin incelenmesine devam edildiğinde, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Gürün Meslek Yüksekokulu'nda aldığı hizmetin beklentilerini tamamen yerine getirdiğini belirten öğrencilerin beklentilerini tamamen yerine getirmediğini belirten öğrencilere göre "İdari Yönetim Kalitesi" boyutu, "Eğitim Kalitesi" boyutu, "Destek Hizmetlerinin Kalitesi" boyutu, "Dönüştürücü Nitelik" Boyutu ve "Yükseköğretim Hizmet Kalitesi" (HESQUAL) ölçeği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tartışma

Araştırma katılmayı kabul eden toplam 106 öğrencinin, araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi formuna verdikleri yanıtlara göre en yüksek oranda sırasıyla Açıklık, Sağlık Bilgi Sistemleri Teknikerliği, Bankacılık ve Sigortacılık, Hukuk Büro Yönetimi ve Sekreterlik programı öğrencilerinin bu programı isteyerek seçtikleri ve programı kendilerine uygun buldukları şeklinde yorumladıkları görülmektedir. Benzer şekilde Ünal ve Bayram (2015) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin açıklık bölümünü severek geldikleri ancak okul bittikten sonra iş bulamama kaygısı duyduklarını belirlemişlerdir. Sağlık Bilgi Sistemleri Teknikerliği programındaki öğrencilerin de çoğunun programı isteyerek seçtikleri ve bu programı kendilerine uygun bulduklarını ifade etmiştir. Çalışmamıza paralel şekilde Sökmen'in Meslek Yüksekokulu öğrencilerine yönelik yaptığı memnuniyet araştırmasında da Hukuk Büro Yönetimi ve Sekreterlik programına yönelik öğrenci memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir (Sökmen, 2011). Çizelgeye Gürün Meslek Yüksekokulu'nda aktif tüm programlar açısından

bakıldığında öğrencilerin çoğunun öğrenim gördüğü programı isteyerek seçmiş ve öğrenim gördüğü programı kendisine uygun bulduğu belirlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin öğrenim gördüğü programı kendisine uygun bulma durumuna göre öğrenim gördükleri programlar açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Neticede, meslek yüksekokullarının yetiştirdiği ara elemanlara ihtiyacın fazla olduğunu ve özellikle bahsi geçen programların yoğun talep aldığını ve ek olarak öğrencilerin de bu programlarda eğitim almaktan genel olarak memnun oldukları söylenebilir. Ayrıca araştırma sonuçlarında Yerel Yönetimler programı öğrencilerinin yarısının da bu programı isteyerek seçtiğini ve yine yarısının bu programı kendilerine uygun bulduklarını görülmektedir. Ancak öğrenim gördüğü programı kendisine uygun bulmayanların oranının en fazla Maliye programındaki öğrenciler olduğu saptanmıştır. Maliye programında öğrencilerin çoğunun bu programı isteyerek seçtikleri görülürken kendilerine uygun bulma oranının yarıdan aza indiği belirlenmiştir. Bu durumun yerel yönetimler ve maliye programlarındaki istihdam sorunları sebebiyle olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördüğü programa ve bu programı isteyerek seçme durumuna göre ölçek alt boyutları ve "Yükseköğretim Hizmet Kalitesi" (HESQUAL) puanları açısından karşılaştırıldığında aralarında fark olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde Sertel, Yıldırım ve Akyol'un (Sertel, vd., 2017) araştırmalarında ise öğrencilerin öğrenim gördüğü programı isteyerek seçmelerinin memnuniyet düzeyine etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak öğrenim gördüğü programı kendisine uygun bulan öğrencilerin uygun bulmayan öğrencilere göre "İdari Yönetim Kalitesi", "Eğitim Kalitesi" boyutu ve "Yükseköğretim Hizmet Kalitesi" açısından eğitim aldıkları kurumu daha olumlu değerlendirdikleri ve buna bağlı olarak memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin sosyodemografik özelliklerinden; cinsiyet, yaşadıkları yer, yaşamlarının büyük bölümünün geçtiği yer, annelerinin eğitim ve çalışma durumu, babalarının eğitim ve çalışma durumuna göre "İdari Yönetim Kalitesi" boyutu, "Fiziki Olanakların Kalitesi" boyutu, "Eğitim Kalitesi" boyutu, "Destek Hizmetlerinin Kalitesi" boyutu, "Dönüştürücü Nitelik" boyutu, "Yükseköğretim Hizmet Kalitesi" (HESQUAL) ölçeği puanları açısından aralarında fark olmadığını görülmüştür. Ancak ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin ekonomik durumu orta ve kötü olan öğrencilere göre "Eğitim Kalitesi" boyutu, "Dönüştürücü Nitelik" boyutu ve "Yükseköğretim Hizmet Kalitesi" (HESQUAL) ölçeği puanları daha yüksektir. Ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin diğer öğrencilere oranla kitap, fotokopi vb. kaynaklara erişim imkanlarının daha iyi olduğu ve buna bağlı olarak memnuniyet puanlarının daha yüksek olduğu tahmin edilmektedir. 2019 yılında Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasında ise, geliri giderinden az olan öğrencilerin memnuniyet puanı ortalamasının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Koç, 2019).

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun eğitim sırasında okulla ilgili herhangi bir sıkıntı yaşamadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda hem yüksekokulun hem de ilçenin güvenlik, ulaşım, konaklama açısından yeterli imkanlara sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerin eğitimler sırasında okulla ilgili herhangi bir sıkıntı yaşamaya durumuna göre “İdari Yönetim Kalitesi” boyutu, “Eğitim Kalitesi” boyutu, “Destek Hizmetlerinin Kalitesi” boyutu, “Dönüştürücü Nitelik” Boyutu ve “Yükseköğretim Hizmet Kalitesi” (HESQUAL) ölçeği puanları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, eğitimleri sırasında okulla ilgili herhangi bir sıkıntı yaşamayan öğrencilerin sıkıntı yaşayan öğrencilere göre “İdari Yönetim Kalitesi” boyutu, “Eğitim Kalitesi” boyutu, “Destek Hizmetlerinin Kalitesi” boyutu, “Dönüştürücü Nitelik” Boyutu ve “Yükseköğretim Hizmet Kalitesi” (HESQUAL) açısından eğitim aldıkları kurumu daha olumlu değerlendirdikleri söylenebilir. (Devebakan vd., 2018), SERVQUAL ölçeği kullanarak yaptıkları araştırma ise, öğrencilerin öğrenimleri esnasında problem yaşayıp yaşamama durumunun, ölçeğin alt boyutları arasında herhangi bir farklılık yaratmadığını öne sürmüşlerdir.

Akademik başarı durumunu iyi olarak değerlendiren öğrencilerin akademik başarı durumunu orta ve kötü olarak değerlendiren öğrencilere göre “İdari Yönetim Kalitesi” boyutu, “Eğitim Kalitesi” boyutu, “Dönüştürücü Nitelik” boyutu ve “Yükseköğretim Hizmet Kalitesi” (HESQUAL) ölçeği puanları daha yüksektir. Yapılan bazı çalışmalarda ise akademik başarı durumunun öğrenci memnuniyetine etkisi olmadığı belirtilmiştir (Devebakan, vd., 2019; Koç, 2019).

Bir daha üniversite seçme şansı olsa, yine Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Gürün Meslek Yüksekokulu’nu seçeceğini belirten öğrencilerin seçmeyeceğini belirten öğrencilere göre “İdari Yönetim Kalitesi” boyutu, “Eğitim Kalitesi” boyutu, “Destek Hizmetlerinin Kalitesi” boyutu, “Dönüştürücü Nitelik” Boyutu ve “Yükseköğretim Hizmet Kalitesi” (HESQUAL) açısından eğitim aldıkları kurumu daha olumlu değerlendirdikleri söylenebilir. Öğrencilerin yarısından fazlasının bir daha üniversite seçme şansı olsa yine Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Gürün Meslek Yüksekokulu’nu seçmeyeceğini belirtirken, yarısından azının ise Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Gürün Meslek Yüksekokulu’nu başkalarına tavsiye edeceğini belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin anket sorularını yeterince dikkatli okumamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Gürün Meslek Yüksekokulu’nda aldığı hizmetin beklentilerini tamamen yerine getirdiğini belirten öğrencilerin, beklentilerini tamamen yerine getirmediğini belirten öğrencilere göre “İdari Yönetim Kalitesi” boyutu, “Eğitim Kalitesi” boyutu, “Destek Hizmetlerinin Kalitesi” boyutu, “Dönüştürücü Nitelik” Boyutu ve “Yükseköğretim Hizmet Kalitesi” (HESQUAL) açısından eğitim aldıkları kurumu daha olumlu değerlendirdikleri söylenebilir. Beklentilerde oluşan kişisel farklılıkların memnuniyet düzeyine olan etkisinden kaynaklı olarak ortaya çıktığı düşünülen bu Çizelgede genel itibarıyla beklentisi yüksek olan öğrencilerin memnuniyetlerinin düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin HESQUAL ölçeğinin alt boyutlarına verdikleri cevaplar açısından bakıldığında en yüksek puanı İdari Yönetim Kalitesi boyutunun aldığı görülmektedir. Bu boyut, Gürün Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin, İdari Personelinin iletişiminden ve genel olarak kurumun resmi prosedürlerinin yürütümünden memnun olduklarını göstermektedir.

Ölçek alt boyutları puanı açısından sırayı Dönüştürücü Nitelik boyutu almaktadır. Dönüştürücü Nitelik boyutu; öğrencinin eğitim aldığı kuruma olan güvenini, farkındalığını ve geleceğe yönelik beklentilerini karşılamaktadır. Bu açıdan bakıldığında da Gürün Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin memnuniyetinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Destek Hizmetleri ve Eğitim Kalitesi boyutu da öğrenciler tarafından olumlu değerlendirilmektedir. Buradan yola çıkılarak, öğrencilerin kurumu yemek, bilişim hizmetler vb. yönünden olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Ancak Destek Hizmetleri boyutunun maddeleri açısından ulaşım, fotokopi hizmetleri, eğitim dışı faaliyetler (öğrenci kulüpleri)’in öğrenciler tarafından olumsuz değerlendirildiği görülmektedir. Cevher’in (2016) araştırmasında, kamu üniversiteleri açısından destek hizmetlerinden özellikle güvenlik, yurt ve misafirhane, spor tesislerinin öğrenci memnuniyeti açısından en olumsuz değerlendirilen boyutlar olduğu öne sürülmüştür.

Eğitim kalitesi açısından, öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre Gürün Meslek Yüksekokulu’nda Öğretim üyesi/ elemanlarının sayısı ve yetkinliği, ders programları ve ders içerikleri, öğrencilere sağlanan akademik imkanlar, sınavların uygulanışı bakımından memnuniyetin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayvaz ve ark (Ayvaz, vd., 2018) Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Gökşun Meslek Yüksekokulu’nda araştırmacılar tarafından hazırlanan anketi kullanarak yaptıkları çalışmada ise hizmet kalitesi algısının en yüksek olduğu boyut akademik personel iken en düşük olduğu boyut fiziksel özellikler olduğunu saptamışlardır. Benzer şekilde (Sökmen, 2011) kendi hazırladığı anket ile Ankara’da bir vakıf üniversitesinde gerçekleştirdiği araştırma sonucuna göre de en yüksek puanı öğretim elemanları ile ilgili olduğunu bildirmiş ve bu boyutun okuldan memnuniyet boyutuyla ilgili olduğunu iddia etmiştir.

Öğrencilerin ölçeğin diğer alt boyutlarına verdikleri puanlar karşılaştırıldığında en düşük puanı Fiziki Olanakların Kalitesi boyutu almaktadır. Fiziki olanaklardan ise; derslikler, kütüphane ortamı, eğitim araç gereçleri, kampüs ortamının koşulları ve güvenliği olumlu değerlendirilirken, kafeterya, spor alanları yetersiz olarak değerlendirilmektedir. Mevcut Çizelgenin oluşumunda, binanın eski olması, kampüsün küçük olması gibi ilçe imkanlarının yetersizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak genel itibarıyla ölçek puanlarının yüksek olduğu söylenebilir. (Muhammed, vd., 2018) Pakistan’da 28 üniversiteden 384 katılımcıyla HESQUAL modeli kullanarak gerçekleştirdiği çalışmada, İdari Kalite, Eğitim Kalitesi, Fiziksel Olanakların Kalitesi ve

Dönüştürücü Nitelik boyutları anlamlı düzeyde yüksek bulunurken Destek Hizmetleri boyutunun olumsuz değerlendirildiği sonucuna ulaşmıştır. (Devebakan vd., 2019) çalışmalarında Şahin 2011'in çalışmasına atıfta bulunarak, yükseköğretim hizmet kalitesi çalışmasında en önemli boyutun fiziksel özellikler olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın Sınırlılığı

Bu araştırmada en önemli hususun, belirlenen durumların MYO'lara özel olduğu, genelleme yapılamayacağı ve her birinin kendi içinde değerlendirme yapmaları gerektiğidir.

Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre, Gürün Meslek Yüksekokulu'nda araştırmanın yapıldığı dönemde aktif olan programlar arasında, öğrencilerin hem isteyerek seçme hem de kendine uygun bulma boyutunda özellikle Aşçılık ve Sağlık Bilgi Sistemleri Teknikerliği programları öne çıkmaktadır. Bu bağlamda söz konusu programların ön lisans düzeyindeki aday öğrenciler açısından da popüler olduğu söylenebilir.

Gürün Meslek Yüksekokulu, Yükseköğretim Hizmet Kalitesi Ölçeği (HESQUAL) alt boyut puanlarından, özellikle İdari Yönetim Kalitesi, Dönüştürücü Nitelik, Destek Hizmetleri, Eğitim Kalitesi boyutlarının yüksek olduğu ve genel itibarıyla de öğrenci memnuniyetinin Fiziki Olanakların Kalitesi boyutu hariç yüksek olduğu belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak, öğrenci memnuniyetini arttırmak için öncelikli olarak fiziki olanaklara hassasiyet gösterilmesi gerektiği aşikardır. Gürün; Sivas ve Malatya illeri arasında yer alan, doğal güzelliklere ev sahipliği yapan bir ilçedir. Ancak her ne kadar doğal güzelliklere sahip olsa da öğrenciler açısından kampüs içerisinde öğrencilerin boş zamanlarını değerlendireceği rekreasyon alanlarının bulunması, fotokopi ve kafeterya olanaklarının düzenlenmesi ve öğrenci kulüplerinin aktif olması gerekmektedir. Öğrencilerin bir kısmı açısından olumsuz değerlendirilen ulaşım imkanlarına bakıldığında kampüsün karşı tarafında yer alan yurttan kalan öğrenciler açısından sorun olmadığı ancak özellikle yaz aylarında ilçe merkezine ulaşım konusunda belediye ile iş birliği yapılması konusunda gerekli adımların atılması gerekmektedir.

Diğer taraftan, eğitim boyunca kurumla ilgili sıkıntı yaşayan %29'luk kesim için detaylı araştırma yapılması gerekmektedir. Ayrıca hem kurumun hem de diğer meslek yüksekokullarının eğitim-öğretim faaliyetlerini bu bilgiler rehberliğinde şekillendirerek ulusal ve uluslararası platformlarda kendilerine prestijli bir konum elde etmeleri sağlanıp kurumun kalitesinin artırılması hedeflenmelidir.

Extended Summary

Education is defined as all the activities of ensuring the development of individuals according to their own needs and abilities, creating behavior, learning and applying what they have learned in accordance with the purposes

of the society. The welfare level of countries is measured by their citizens' receiving a qualified education and their contribution to economic growth with the knowledge and skills they have gained. In this context, higher education institutions have a key position in raising responsible, well-equipped staff with technical knowledge and skills. Universities increase the effectiveness of their functions by establishing quality systems in order to attract more students at national and international scales. Today, educational institutions; seeks ways to be recognized (accreditation) by international or national organizations in order to adopt the concept and philosophy of quality and to demonstrate the quality of its services and products. Universities, which envisage developing economic and efficient systems, aim for the ISO 9000 certificate and in order to determine the level of student satisfaction; They also take into consideration non-educational areas, including physical areas such as student affairs, cafeteria, administrative offices. Students' opinions are effective and reliable because they are the direct recipients of this process. The student, who is satisfied with the educational service he/she has benefited from, will recommend the institution to others, and this will enable the relevant university to continue its educational activities for a long time and gain a place for itself at the global level. It is an accessible vision to increase competitiveness and contribute to economic growth by eliminating the existing problems of vocational schools, which are one of the most important components of vocational and technical education. At this point, the important thing is to believe in the importance of Vocational Schools and to determine the problems meticulously and to be determined for a solution. Based on the aforementioned criteria, HESQUAL (2016), which was determined not to be used in previous publications in Turkey, and which has a unique "transformative quality" contribution to the current and higher education quality literature on higher education service quality (Yılmaz, 2019), was evaluated in Sivas Cumhuriyet University Gürün Vocational School. The aim of this study is to determine the education quality of the students, the impression and satisfaction levels created by the institution on the students, and the future thoughts of the students. The universe of the research consists of all students (150 students) studying at Sivas Cumhuriyet University Gürün Vocational School. The participant group of the study consists of students (106 students) who are studying in the 1st and 2nd grades in the 2019-2020 academic year at Sivas Cumhuriyet University Gürün Vocational School and volunteer to participate in the study. The Student Introduction Form and the Higher Education Service Quality Scale (HESQUAL), which contains socio-demographic information developed by the researchers, were used to collect the data. Before starting the study, Sivas Cumhuriyet University Non-Invasive Ethics Committee approval was obtained (decision no: 2020-02/52). Informed consent forms were given to the students to be included in the study before the application and the questionnaire forms were applied

only after the signed volunteers were included in the study. In the evaluation of the data obtained after the application in the SPSS 22.0 program (Kolmogorov-Smirnov), the significance test of the difference between the two means (t-test), one-way analysis of variance, ManWhitneyU, Kruskal-Wallis Test, and the Chi-square test were used. According to the results of the research, among the existing programs, in the dimension of willingly choosing the program in which the students are studying; Cookery stands out with 87.5%, Health Information Systems Technician 85.7%, Banking and Insurance 70.0%, Law Office Management and Secretariat 65.0%. When these programs are evaluated in terms of student suitability; Cookery 93.8%, Health Information Systems Technician 85.7%, Law Office Management and Secretarial Program 69.8%, Banking and Insurance 65.0% were found to be suitable for them. Among the sub-dimension scores of Gürün Vocational School of Higher Education Service Quality (HESQUAL), especially Administrative Management Quality with 24 points out of 28 points, Transformative Quality with 26 points out of 32 points, Support Services with 16 points out of 24 points, Education Quality dimension with 57 points out of 68 points. It has been determined that student satisfaction is high in general, except for the Quality of Physical Facilities dimension. However, in terms of the answers given by the students to the HESQUAL scale, it was determined that the evaluation scores were high with 152 points out of 198 points, which is the total scale score. However, it should be aimed to increase the quality of the institution by shaping the educational activities of both the institution and other vocational schools under the guidance of this information, enabling them to gain a prestigious position in national and international platforms.

Kaynaklar

- Ayaz, N, Arakaya, A. (2019). Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçümü; Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*; doi:10.5961.
- Ayvaz, Y.Y., Ayvaz, E.T., Arslan, Z., Güven, H. (2018). Üniversitelerde Hizmet Kalitesinin Ölçülmesi ve Hizmet Kalitesinin Öğrenci Memnuniyetine Etkisi: Gökşun Meslek Yüksekokulu Örneği. 5th A.S.M. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, Antalya, Türkiye. Doi:102587/ohuibf.310015.
- Bektaş, H., Akman, S.U. (2013). Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği: Güvenilirlik ve Geçerlilik Analizi. *Ekonometri ve İstatistik*; 18: s.116-133. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuekois/issue/8996/112135>
- Cevher, E. (2016). Hizmet Kalitesi Açısından Üniversitelere Yönelik Şikayetlerin İncelenmesi. *Journal of Yaşar University*; 11(43): s.163-171. doi:10.19168.
- Devebakan, N, Egeli, HA, Koçak, N. (2019). Yükseköğretim Kurumlarında Öğrenci Beklenti ve Algılamaları Temelinde Hizmet Kalitesinin SERVQUAL ölçeği ile değerlendirilmesi: Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir Meslek Yüksekokulu'nda Bir Araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(2): s.211-200.
- Gökçer, N. (2012). Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bazı Akademik Hizmetlere İlişkin Beklentileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*;22(2): s.139-154. <https://dergipark.org.tr/pub/yuksekokretim/issue/47943/607409>
- Güven, AET, Yılmaz, İ, Güven, H. (2017). Üniversite Eğitiminde Hizmet Kalitesinin Ölçülmesi: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Ahmetli Meslek Yüksekokulu'nda Bir Uygulama. Yeni Ekonomik Eğilimler ve İş Fırsatları. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Yayınları*: s. 43-31. https://www.academia.edu/42857332/Universite_Egitimin_de_Hizmet_Kalitesinin_Olculmesi_Manisa_Celal_Bayar_Universitesi_Ahmetli_Meslek_Yuksekokulunda_Bir_Uygulama
- İçli, GE, Vural, BB. (2010). Toplam Kalite Yönetimi ve Uygulamaları Çerçevesinde Kırklareli Üniversitesi Meslek Yüksekokulları Öğrenci Memnuniyeti Araştırması. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*; 28(1): s.335-349. <http://acikerisim.kirklareli.edu.tr:8080/xmlui/handle/20.500.11857/955?show=full>
- Kaya, A. (2014). Meslek Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Eğitim Öğretim ve Geleceğe Yönelik Düşünceleri. *OMÜ Eğt. Fak. Derg.*; 33(2): s.349-356. doi:10.7822/omuefd.33.2.1.
- Koç, K. (2019). Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Okuldan Memnuniyet Düzeyleri ve Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi. http://dspace.balikesir.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12462/6578/Kiyemet_Koç.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Muhammed, N., Kakakhel, S.J., Fayaz, A. (2018). Service Quality a Password of Students Stisfaction an Application of HESQUAL model. *City University Research Journal*; 9(3): p. 586-607.
- Sertel, E., Yıldırım, H., Akyol, S.Ö. (2017). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Okul Tercih Sebepleri ve Uyum Durumları: Sivrihisar Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*; 9(21): s.117-101. doi:10.20875.
- Sökmen, A. (2011). Öğrenci Memnuniyetine Yönelik Ankara'da Bir Meslek Yüksekokulunda Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3(4): s. 66-79.doi:10.15295.
- Ünal, İ, Bayram, AT. (2015). Önlisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Memnuniyet Düzeyine Yönelik Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*; 3(10): s.525-534.doi: 10.26466.
- Yılmaz, DV. (2019). Hesqual – Yükseköğretim Hizmet Kalitesi Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi. *Turkish Studies*; 14(2): s.899-917. doi: 10.21923.
- Sokoli, D., Koren, A., Shala, K. (2019). Hesqual- Tool For Analysis of Higher Education Service Quality. *Thriving on Future Education, Industry, Business and Society*. 15-17 May 2019. Piran/ Slovenia.
- Muhammed N. Kakakhel, S.J., Shah, F.A. (2019). Service Quality a Password of Students Satisfaction an Application of Hesqual Model. *City University Research Journal*. 9(3)



A Modern Mining Settlement in Early Republican Turkey: Cürek

Ayşegül Baykan^{1,a,*} Göksel Kaya^{2,a,*}

¹Department of Humanities and Social Sciences, Faculty of Arts & Science, Yıldız Technical University, İstanbul, Türkiye

²School of Foreign Languages, Yıldız Technical University, İstanbul, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgement

This study was produced from the thesis study carried out in the Cultural Studies program of Yıldız Technical University, Institute of Social Sciences, Department of Humanities and Social Sciences.

History

Received: 10/04/2022

Accepted: 02/06/2022

ABSTRACT

After the proclamation of the republic in 1923, western social structures that governed various aspects of social and spatial life in Turkey were adopted. The economic policies of the nineteen thirties, along with policies regarding urbanization and public works carried out by the state during the following decades, contributed to the social and spatial change of the country. Economic growth was regarded as a tool in turning Turkey into a modern state. In this context, Divriği Iron Mines Operation set up in 1938 contributed substantially to the urban life and modernization of the town of Divriği, whose population was until that time predominantly composed of peasantry. In Cürek, where mining took place, a new settlement was established for the workers and civil servants who worked for the Divriği Iron Mines Operation. Built on new, modern, and western patterns of everyday lives, the structures that governed the new settlement transformed people's daily routines within social and cultural domains, in addition to economic ones. This study, based on the example of the Cürek Settlement, aims to highlight how state policies, investments, and regulations over patterns of macro structures and the microstructures of everyday lives were becoming interconnected in modernist perspectives of the era. Based on an ethnographic survey of historical documents, interviews of employees and the local population, we aim to present how in particular this settlement had an effect on the lives of the people in the region and how it could be seen as an example of similar projects in Turkey in general until the 1980s, the time at which many of the settlements were abandoned and evacuated.

Keywords: Early 20th Century Modernization, Mining-Settlements, Urban-Life, Cultural-Transformation.

Erken Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde Modern Bir Maden Yerleşkesi: Cürek

Bilgilendirme

#Bu çalışma, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnsan ve Toplum Bilimleri Ana Bilim Dalı Kültürel Çalışmalar programında yürütülmekte olan tez çalışmasından üretilmiştir.

Süreç

Gelis: 10/04/2022

Kabul: 02/06/2022

Öz

1923'te cumhuriyetin ilanından sonra, Türkiye'de sosyal ve mekansal hayatın çeşitli yönlerine hâkim olan batılı sosyal yapılar benimsendi. 1930'lu yılların ekonomi politikaları, takip eden on yıllar boyunca devlet tarafından yürütülen kentleşme ve bayındırlık politikaları ile birlikte ülkenin sosyal ve mekansal değişimine katkıda bulunmuştur. Ekonomik büyüme, Türkiye'yi modern bir devlet haline getirmenin bir aracı olarak görülüyordu. Bu kapsamda, 1938 yılında kurulan Divriği Demir Madenleri İşletmesi, o zamana kadar nüfusu ağırlıklı olarak köylülerden oluşan Divriği'nin kent yaşamına ve modernleşmesine önemli katkılarda bulunmuştur. Madencilik yapıldığı Cürek'te, Divriği Demir Madenleri İşletmesi için çalışan işçi ve memurlar için yeni bir yerleşke kuruldu. Gündelik hayatın yeni, modern ve batılı kalıpları üzerine inşa edilen, yeni yerleşkeye hâkim olan yapılar, ekonomik olduğu kadar sosyal ve kültürel alanlarda da insanların günlük rutinlerini değişime uğrattı. Cürek Yerleşkesi örneğinden yola çıkılarak yapılan bu çalışma, gündelik hayatın makro ve mikro yapı kalıpları üzerine gerçekleştirilen devlet politikalarının, yatırımlarının ve düzenlemelerinin nasıl birbirleriyle bağlantılı olduğunu dönemin modernist bakış açısıyla aydınlatmayı amaçlamaktadır. Tarihi belgelerin etnografik yöntemle incelenmesine, çalışanlarla ve yerel halkla yapılan görüşmelere dayanarak, özellikle bu yerleşkenin bölgedeki yaşamları nasıl etkilediğini ve yerleşkenin çoğunun terkedildiği ve boşaltıldığı 1980'li yıllara kadar Türkiye genelinde benzer projelerin nasıl bir örneği olarak görülebileceğini ele almayı amaçlıyoruz.

Anahtar Kelimeler: Erken Yirminci Yüzyılda Modernleşme, Maden Yerleşkeleri, Kent Yaşamı, Kültürel Dönüşüm.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

abaykan@yildiz.edu.tr

<https://orcid.org/000-0003-3617-1728>

gkaya@yildiz.edu.tr

<https://orcid.org/000-0002-3705-6548>

How to Cite: Baykan A, Kaya G, (2022) A Modern Mining Settlement in Early Republican Turkey: Cürek, CUJOSS, 46(1): 63-74

Introduction

During the early twenties, the economic policy carried out by the new state of the Turkish Republic was insufficient in industrial production. The profits made in the fields of commerce and banking and the agricultural surplus couldn't yet be turned into promoting industrial production (Kepenek and Yentürk, 2004: 61). The private enterprise could not rise to the challenge and with the Great Depression of 1929, the state in Turkey had to take over the workings of new economic policies and thus, the state intervention in the economy increased (Boratav, 2006: 137-140). Consequently, the state attempted to take responsibility for both the industrial and agricultural development of the young nation.

In 1931, the congress of the ruling political party CHP (*Cumhuriyet Halk Partisi*, the Republican People's Party) defined the political order as a single-party regime, with the right to form the government under the guiding doctrines of republicanism, nationalism, populism and secularism, adopted during the previous programs, and *etatism* and reformism that were now added as main tenets of the party. With *etatism*, they aimed to define the state's position as above the conflicts of class relations and used it to account for the one-party system embedded in the government (Tekeli and İlkin, 2009: 212-3). In this regard, the economic policies of *etatism* were implemented to increase industrial production and the state carried out policies to ensure the unity of ideology and economic planning overall. The party tended to fulfil a program of industrialization through the first Five-Year Industrialization Plan in 1933 and adopted *etatism* as the main principle of the driving force for the industrialization of the country (Tekeli and İlkin, 1982: 80). In addition, the new state further adopted western social structures, such as in education and in legal structures, in order to help create a new individual identity and a spatial and social life. Hence, the republican principles politically led to the adoption of a new social and individual identity, and the new economic policies of the state contributed more and more to the social and spatial change of the country (Asiliskender, 2009: 153). In short, economic growth was considered a necessary and primary tool to achieve the goal of modernization.

The state aimed at the transformation and modernization of the country. Therefore, it strove to put architectural projects into practice to incorporate modern life into everyday life. The principles adopted by the newly established state could thereby be seen in the new architectural forms as well. The transformation intended to create a modern society in every social and cultural field. This was to be achieved not only by changes in urban space but also by changing modern city life to be formed in that space. In this regard, it was thought that modernization would only be possible by transforming the daily and social life of the residents (Kaya, 2001: 13-14). The industrial enterprises, and settlements built around them in many parts of Anatolia, played a crucial role in the formation of a modern identity and they affected the places where they were established, with the idea that

people could live in modern spaces in line with the principles of the newly established republican state.

In compliance with the above worldview, along with the construction of industrial enterprises, the housing needs of the workers came to the fore. As of the early 1930s, the settlements were thereby built in the vicinity of these enterprises to meet their needs. However, the main purpose of building these houses was basically to create a new model in spheres of social life, rather than simply meeting housing needs (Onur, 2021: 667). In addition, there were two features that brought into prominence the ideological basis of this endeavour. Firstly, it was believed that securing the workers' future and productivity by keeping them healthy was beneficial to the enterprises aiming to boost profitability. Second, there were housing types based on different lifestyles, classes and status. In addition to housing types with geographical and location-based distinctions, such as in urban and rural residences, there were also different housing types for different positions of social status, such as for civil servants, workers, managers, or the rich and the poor (Cengizkan, 2004: 30).

In this context, Cürek situated in the town of Divriği assumed a modern new identity especially by means of the principle of *etatism* in the early republican period. The inauguration of the Divriği Iron Mines Operation in 1938 created new employment opportunities for the people of the region who previously led a settled life in agriculture and animal husbandry in the villages nearby. The new operation called for a need to build a settlement that would be allocated for employees of different status such as the workers, managers and civil servants. With the establishment of the operation, housing problem of employees coming from other cities and almost every village in the town was solved by constructing a new settlement, which contributed to the formation of a new urban culture with a cosmopolitan atmosphere.

Formation of a Modern Architecture and Spatial Transformation in Cürek

From the start, the founding ideology of the new republican state took its shape with a potent centralized government, with the aim of gathering workers and peasants and all other groups of the society around a common political and social identity. After the Great Depression of 1929, the first 'Five Year Industrial Plan' was put into practice. This program was a turning point in economic policy and the first reformist move of the new economic organization, which gave an impetus to the discovery of iron mines in Divriği. Within the framework of the plan to make an industrial breakthrough, many factories were set up in many parts of Anatolia, and Divriği was one of these districts where iron ore was high. The works were first carried out in Divriği and then in the Kayacık Village, which remained as the headquarters of the operation until the completion of the Cürek Settlement. The process of building the Cürek Settlement

took place between 1939 to 1941 and aimed to establish a fully modern mining village. In 1942, the administration moved to Cürekk, located 5 to 6 kilometres further down from the mining areas. Civil servants and workers, along with their families, settled down in the lodging houses built here as well (Sakaoğlu, 2008: 49; TDĐ Genel MÜdürlüğü, 1988: 24).

The industrial enterprise and settlement constructed around it are spatial formations bearing the traces of the ideology of the republican period and led to changes in urban life. Within the framework of modernization and industrialization efforts, the settlement was designed to help make workers lead a modern lifestyle. The construction of the employees' houses by the state was thereby a well-organized attempt in line with the republican ideology and principles.

"The administrative procedures followed and applied by the Government of the Republic on the works of development and reconstruction of the country which the Ottoman Empire left to the republican regime in a ruined and backward state were amended in a more modern and improved way in 1934 after the tenth year of the Republic. With the purpose of creating a general harmony in arts and technical unity to establish cities, towns and buildings, the law that entrusted the works of the construction of the state-owned buildings and urbanization to the Ministry of Public Works was enacted and it was put into practice since that date." (Cumhuriyet Halk Partisi, 1938: 273)

The buildings in the settlement exemplify the modern and western architectural understanding and life coming to Turkey from Europe in the early years of the Republic. They spatially reflect the new identity represented by the operation. Workers' residences constructed in the early republican period of Turkey (1923-1950) have some features from Ebenezer Howard's concept of "Garden City" (Bahçe Şehir) coined at the beginning of the 20th century and Tony Garnier's "Cité Industrielle" (Endüstri Kenti) regarded as a vision of utopian planning (Cengizkan, 2004: 39). The construction of the buildings lasting for 4 years, from 1938 to 1942, was influenced by German architects and was similar to the examples of modern housing bearing the signatures of famous artists, city planners and architects such as Walter Gropius, Mies van der Rohe, Hans Scharoun and Otto Bartning in terms of both settlement pattern and layout, reinforced concrete construction method, architectural solutions and details (Durusoy and Polat, 2017: 66). An engineer, whose father was a grocer in the settlement and who lived there from 1945 to 1951, pointed to the Bauhaus architectural style of the settlement and explained his inquiries in Germany to find any mention of the Cürekk Settlement in the archives:

"The construction of the Cürekk Settlement was inspired by the Bauhaus architectural movement that dominated Germany between 1919-1933. When I went to Germany, I visited Bauhaus University in Weimar where that trend was very popular. I wondered and asked the professors if they had any information about Cürekk in their records. They stated that it was a pioneer trend and their guidance

became so influential that the settlements constructed in the foundation of Israel in 1948 were created in accordance with this trend. Therefore, it is said that Cürekk was established by German architects and civil engineers." (Duran Önder, Personal Interview, 12 June 2019).

In this regard, the settlements established by the state should also be regarded as a spatial effect that contributes to the westernization of Anatolia (Asiliskender, 2009: 157). However, whereas modernization emerged as a spontaneous process in western countries, unlike them, the early republican period of Turkey benefited from modernization movements as only a tool to construct a nation-state with altered forms of social consciousness *vis-à-vis* every-day lives and worldviews (Tekeli, 1995: 51-55). Likewise, economic growth was thereby regarded as a tool to turn Turkey into a modern country and Cürekk was built as a unique settlement reflecting an image of the aims of modernization across the country. It was well-designed to create a so-called civilized atmosphere as compared to the town centre of Divriği. The residents of the new settlement experienced new things, such as indoor plumbing which they had never been familiar with. Moreover, electricity was regarded as an icon of republican modernity and an important feature of the spirit of progress (Bozdağan, 2001:147). Houses with luminous windows at night portrayed an image of modernity in urban life. Though the town centre was not supplied with electricity in the 1940s, Cürekk benefited from it. In this respect, the Cürekk Settlement represented modernization by electricity, one of the most sought-after components of the republic.

"In our new house, there were unfamiliar items such as tables, chairs, sofas, armchairs, bed bases, wardrobe and buffet that we didn't use to have... Apart from them, there were a lot more things which I was not familiar with... We called the large room where we enter the house from the landing with three steps as a hall. Here there were sofas, armchairs, chairs with a table like the ones at school and we would have our meals at that table from then on... There were iron spring bedsteads in the rooms. Wool-filled mattresses we had brought from the house in Divriği were spread on the bedsteads and we would no longer sleep on the floor but on these bedsteads, so my mom would no longer lay the bed in the evening and put them in the locker in the morning... Next to the entrance, there was a cooker, which had been brought from Germany, taking up a large space... The sink and water flowing through the faucet embedded in the wall made me very happy. I thought for a long time about where the water came from and where it ran... The fourth door to the hall was even more surprising. There was another door after the sink at the entrance. When I opened the door, a white ceramic squat toilet bowl was in sight on the floor of the small room covered with white tiles. When I pulled the chain hanging on the tank called the reservoir, water flowed with a splashing noise. There was even a bidet tap. To remember the semi-open toilet in the garden of our house in Divriği, the problem of carrying water with the pitcher was ending... The greatest surprise came when it got dark.

When I pressed the button on the wall, the lamp glass hanging from the ceiling gave light. It even lit up more than both the kerosene lamp numbered 7 and the luxury lamp. We had these buttons and lamp glasses in every room, kitchen, toilet and even in front of the outside door. The lamp glasses would not become sooty at all.” (Önder, 2010: 9-10)

The spatial characteristics of the settlement were similar to those of other settlements. In the planning of the houses in the settlement, the physical characteristics of the place and seniority levels among employees were considered and civil servants with seniority were accommodated in much better houses. There were single-storey houses for civil servants working in the office while unit managers and engineers were staying in two-storey buildings. As for the manager of the operation, he was living in a different two-storey house with a basement where his caretaker was residing. Manager's house was located in the centre of the settlement and managers living there seemed to keep all buildings with their residents under control as the main representative of the whole country. Given these circumstances, in the first years of the operation, only civil servants with their families were allocated houses.

There were also a workers' boarding house and a guest house consisting of two floors designed to accommodate single workers, and single civil servants working for the operation or coming from other cities respectively. On the first floor of the guest house, there was a club assigned for civil servants with an outdoor and indoor area.

“The workmasters and engineers used to live in their lodging houses. The number of these houses were not enough and were not designed for the workers. Other workers living nearby commuted from their houses to the workplace and after they left their work in the evening, they went back to their villages such as those of Ziniski, Açar, and Purunsur. The ones living far from the mines stayed in the workers' pavilion that we regarded as workers' boarding house. For example, our village was distant and there were 15-20 people working in the mines from our village. The ones who hadn't rented a house in the centre of Divriği used to stay in the workers' house because the number of the lodging houses was not sufficient.” (Mustafa Gürsoy, Personal Interview, 20 January 2019)

“The civil servants' club had both an indoor and an outdoor area with a front balcony. The upper floor was used as a dormitory and I was staying there until I got married. The rooms were generally for one person, but there were also double rooms and if I'm not mistaken, there were around 20 rooms and 1 suite. This was the guesthouse of the operation reserved for the elite guests. It was more well-kept, and inspections were made constantly. There was also another guest house in the building used as a sports club with 8-10 rooms, but it was given to the permanent residents. The status of this place was more primitive and simpler than the bigger one.” (Haydar Erkan, Personal Interview, 8 August 2021)

In case of an extraordinary situation in production, it was necessary for technicians and senior workers to step in immediately, take the necessary precautions, and ensure that the production would return to its normal functioning by making various interventions. This requirement enabled these workers to reside in the settlement. During the following decades, new houses constructed in an area called Sekizevler in the settlement were thereby allocated only for them: *“These new buildings were intended for workers working in machinery maintenance, workshops, and excavator foremen, charge hands, and technicians. Meanwhile, there were 8 blocks and 16 flats that were adjacent to each other”* (Dursun Yıldırım, Personal Interview, 4 August 2021). Only in the late 80s when the Divriği Iron Mines Operation moved to Selavattepe located in the west of Divriği and the settlement was evacuated by the civil servants, the workers were given houses in Cüreke and then it was abandoned to its fate.

A great deal of priority was also given to the development of individual and family life in order to enable work efficiency. There were buildings such as houses with gardens, a hospital, a building for the town official, the *mukhtar*, a mosque, a grocery store, a butcher's shop, a laundry plant, a tailor shop, a fire station, a post office, a gendarmerie station, and a workers' boarding house. Other buildings included a guest house, warehouses, a workshop, a primary school, a secondary school, and a management building of the operation transformed later into a high school. Consequently, the residents didn't need to go to the town centre to shop since almost everything they needed was at their disposal. Over time, those who settled around the settlement also benefited from units such as the schools and the grocery store. Thus, the spatial life in the settlement was shared with other residents of the town, spreading its area of influence in alternative patterns of everyday existence.

“The peasantry of the surrounding villages, even those from Zara, Kangal, İmranlı, Arapkir were shopping at the grocery store (ekonomya) because it was 80 percent cheaper than the centre of the town ... It was a complete supermarket, with clothes, underwear, fabric, domestic appliances, food and beverage. It contributed a lot to the economy of the region.” (Murtaza Özkan, Personal Interview, 10 August 2019)

“Products such as eggs and milk were brought from the villages to meet the needs of the employees which led to such a contribution and activity. They used to come from Norşun and Güneş villages to sell their vegetables and fruits in summer. For example, the pear brought from Norşun was placed in an open area above the grocery store and sold, and permission was requested in the defence unit and a place was shown for them to be sold.” (Dursun Yıldırım, Personal Interview, 4 August 2021)

Education of the society was one of the main discourses of the modernization movement in this period. In this respect, great importance was given to education in Cüreke Settlement in parallel with the country in general.

At first, there was only one primary school followed by the inauguration of a secondary school in 1966 and a high school in 1984 which played an important role in the education of the children living in both Cürekk and surrounding villages. The fact that schools were located within the settlement was a reflection of the modernization goal in the spatial design. They also helped strengthen the relationship established with the centre of the town. When there was not a secondary school in the settlement, the employees' children were transported to the centre of the town by trucks of the operation: *"The distance between the Cürekk Settlement and Divriği was 11 km, and the students used to go there and return with the trucks carrying the workers since there was not a school in Cürekk"* (Necdet Sakaoğlu, Personal Interview, 7 December 2019).

"When I finished primary school, I started Nuri Demirağ School. I spent the first year with my aunts, as there were no means of transportation. The truck with tarpaulin allocated as a student bus in the 2nd grade was carrying about 30 students in a cloud of dust and in danger of freezing during the winter months. The new bus for 14 people, while I was in the 3rd grade, made our life easier." (Önder, 2010: 17)

Infrastructure facilities were also provided in the settlement. In addition to the sewage system, electricity and clean water equipment, there was a central heating system built in the late 1960s. In addition to the fact that the rents of the houses were cheap, electricity, water and fuel needs were also met free of charge. The operation produced its own electricity in the first years of its establishment and supplied the electricity needs of the residents with the power plant it owned.

"My father started to work as a civil servant in the operation in 1938. I was born in 1942. We were living in the Cürekk Settlement and it was a beautiful site. The people who came there were very envious of our lifestyle. It was first set up by Etibank and in the first years of its establishment and Etibank installed the infrastructure facilities... There were more than 100 residences and they were very useful. At first, we used to keep warm with Zonguldak hard coal which was provided free of charge by the operation. A central heating system was installed in the late 1960s and the people were relieved. Hot water was running all the time and it was free of charge. In electricity, no fee was charged up to 100 kw." (Saffet Öztürk, Personal Interview, 7 January 2020)

Social Transformation in a New Cultural Space

As far as industrial enterprises were concerned, not only the buildings where production took place but also the means of introducing and spreading a new lifestyle and culture to the society at large through them were at the core of policies (Doğan, 2009: 77). Accordingly, the new architectural buildings representing modernization can also be regarded as the space of social transformation in line with the modernization movement in the region they are realized. In Cürekk, apart from the spatial needs of the employees, an architectural concept that took into

account their social-cultural needs was also adopted. There were also social facilities such as children's playgrounds, a movie theatre along with sports facilities such as a swimming pool, a tennis court and basketball, football and volleyball fields, which enabled residents and the ones living in Divriği and surrounding villages to improve their social and cultural relations.

The facilities offered by the operation caused changes not only in the habits and identities of employees but also made a huge impact on the residents living in the vicinity of the settlement. Especially, based on the workforce requirements of the operation, the people coming from other cities, particularly educated managers, engineers and civil servants, who were not from Divriği changed and diversified the social and cultural environment of the settlement. These administrators who were civil servants acted as representatives of modernization and contributed to the propaganda of the republican regime. Through the education they got, they played a key role in instilling new habits and a modern lifestyle in the settlement (Doğan, 2009: 92). It can be said that a cosmopolitan atmosphere was established. The experience of living together with different identities affected the social structure and enabled the formation of an institutional structure along with the regulations made in the new social order.

"You could go to the poolside, sit comfortably with your family, have dinner and spend an evening. My family didn't use to benefit from some activities like tennis. However, I personally used to play tennis and basketball, and I would swim in the pool. They couldn't speak out against me because I was working in the grocery store, I was in the union for a while, and then I was in touch with the managers and senior civil servants." (Murtaza Özkan, Personal Interview, 10 August 2019)

"We faced some minor discrimination, but we benefited from the facilities. There were some rules in the settlement. For example, as far as I remember, the civil servants on Monday and Tuesday, women on Wednesday and Thursday, and the young people would go to the pool on Friday, Saturday and Sunday. In addition, when we went there, we could easily buy a portion of meatball and we were drinking a small bottle of rakı even if the manager of the operation was sitting in front of us and having fun." (İhsan Aydoğan, Personal Interview, 14 August 2019)

"We were going to the poolside in the summer, and it was open to everyone. The distinction between workers and civil servants was clearly visible. The workers and the officers did not sit together very often. It was very rare that a unit manager could sit with his workers and officers. Everyone's sitting area was different. Managers and officers were sitting in separate groups among themselves. The poolside would only be open in the evenings for 3-4 months in summer and lunch service was not available. We were having dinner there as singles in the evening. Also, those who wanted to come from their home with their families could have dinner together there. Food service would start around 5-6 pm and be open until 11 pm. Sometimes, live music was also performed, and it

was banned in parallel with the view of the political power. In addition, families would come together and special entertainments were held on New Year's Eve, but after 1980 they banned them as well. There were even concerts and theatres in the movie theatre. We even gave plays when I was in secondary school." (Haydar Erkan, Personal Interview, 8 August 2021)

In this respect, the settlement also featured the characteristics of a closed community that mostly served the employees of the operation. Parallel to the project of forming individuals of a modernized nation, there was an atmosphere of an isolated settlement from the rest of the town. For instance, in order to meet the workforce of the operation, a policy such as giving priority to the family members of the employees living in the settlement was followed in personnel recruitment.

"The people in the settlement consisted of an elite class, lived very comfortably and seemed to know everything. They were called as if they were an elite group separate from the residents of Divriği and the surrounding places. Maybe they came from there, but once they got inside, they came into contact with a different atmosphere.... One of the reasons why the social structure was different is that some lived there and went to study in other cities, and those who did not go to study would start working in the operation through an acquaintance after a while since the management building was there. They didn't have a problem and so to speak they didn't have anything to worry about. At worst, those living in the settlement would become civil servants or workers, but the outsiders would look at them with envy and could not be employed. In other words, it was a little more difficult to get a job from the outside, but our position was an exception. We were desired employees and then we would start working there directly." (Haydar Erkan, Personal Interview, 8 August 2021)

These types of modernization projects put into practice directly by the state portrayed a totalizing understanding of modernization (Aritan, 2008: 49). The existence of social and residential spaces that contribute to the continuation of production more effectively in the mines made the employees more visible in the social space. Women who were recluses in their homes or farms had also the possibility to join the activities with their families. They all learned new modern patterns while benefiting from cultural activities. For instance, the movie theatre played a prominent role in the transformation of their daily routine and it operated as a cultural centre. The matinées were intended separately for families, workers and students.

"The movies would be at both 8 am and 5 pm on Mondays and Thursdays, according to the shift hours of the workers. They were aimed at civil servants and families on Tuesday and Wednesday. If not, they would also come on Fridays and Saturdays. On Monday mornings students would come, but if the school was in demand, they could watch films on Sundays... We showed lots of Yılmaz

Güney's films. People would pour in and we would make sacrifices as movie theatre operators. For example, we would show the same film 3 times instead of 2 times and tell the people coming from Divriği by bus and peasants coming from their villages by tractor to wait so that they could not return home without watching the film." (Abidin Akça, Personal Interview, 25 July 2021)

In these films, the modern lifestyle and new habits that the Republic wanted to convey to the people were shown. The films they watched left traces in the memory of people living until the theatre was shut down in the 1980s.

"While I was going to secondary school in Divriği in 1965, I was staying in my aunt's house in Cürek. I saw the cinema for the first time there. I went there to watch a film once and when I got home, I told my aunt about what I had seen. She said that it was good for me to have seen a lot of cars for the first time." (Şükrü Öztürk, Personal Interview, 4 August 2019)

In this regard, the movie theatre serving not only the employees but also the residents of the town and surrounding villages helped transform the town and the settlement of the operation where it was constructed as a spatial structure in which the modern lifestyle was depicted. The theatre and the workers' boarding house also hosted various entertainments or cultural events such as plays and concerts. These events would be organized by the operation or workers and they became a means of socialization for them.

"From time to time, the operation would invite some folk singers. For example, Aşık Veysel came and gave a concert for us. I never forget some others such as Nurettin Dadaloğlu, Daimi, Ali Akber Çiçek and Zaralı Halil. These concerts used to be arranged in both workers' boarding house and the movie theatre and they would sing folk songs to the civil servants and workers." (Mustafa Gürsoy, Personal Interview, 20 January 2019)

In the Cürek Settlement, the difference in status reflected in the construction of the houses also stood out in the separate social facilities for workers and civil servants. Workers' boarding house was a place where workers accommodated, ate in the cafeteria and socialized with each other. It was also a place where different ways of disciplining them were implemented so as to change their way of life. The attempt to transform the settled daily life and working habits of the people coming from the village is directly proportional to the modernization efforts of the republican state trying to form a more 'civilized' and modern identity. This effort to discipline the workers who used to live in their villages by subsisting on agriculture and husbandry was made to create a new working class which is an indispensable element of modern industrial society and a settled life.

"At first, there were strict rules. For example, those who first got a job in the mine had to be clean-shaven. The authorities of the operation would have their dress taken off and would give them a uniform. Then, they used to throw the worn clothes into the big iron cauldrons. The

people were poor and there was no medicine against lice, and they used to do so to secure cleanliness. There was such a rule during the first years, but after a few years, when vaccines and drugs were gradually released, these practices were abolished. Now that people learned about the world, their own cleanliness became their own responsibility, hence the rules were stretched and finally removed. They were right. There would be no long hair and beard. Moreover, the operation would give summer and winter clothes with shoes just like in the military. However, this practice changed over time because the nation developed and became modern. In the end, the workers did not talk about lice anymore.” (Mustafa Gürsoy, Personal Interview, 20 January 2019)

Similarly, the school enabled some children living in the village to get an education as boarding students under the auspices of the operation in order to have them meet the needs of the operation for employment in the future. It was regarded as appropriate to hire the children completing primary school as apprentices to get faster results in the efficiency of the workforce. Sadık Özgür, the founder of the Kale Lock brand, was one of these children who studied and worked in the operation from 1945 to 1948. In brief, becoming a worker was the indication of becoming a member of the modern world and, the operation in the early republican period helped peasant children get an education and create new members of the working class through primary school.

“I was also very happy with the dream and excitement of becoming a brand-new person. Now I came to believe that I was freed from a life as a shepherd and misery. Now I was going to school from morning to noon, and in the afternoons, I started to work as an apprentice in the workshop. My clothes had also changed. I was wearing my school clothes from morning to noon, and in the afternoons, I was wearing my overalls and going to my master at the lathe.” (Akar, 2011: 31)

The meeting centre where the civil servants came together when they knocked off work was the club. They used to play games, drink something and chat together when they finished up work. They also used to hold a feast for the ones who went into retirement and were appointed to other state enterprises.

“It was the place where the officers, whose shifts were over, drank tea and coffee in the evening, rested their minds, and sat down on the weekends, playing various games of cards and backgammon, chatting. All kinds of drinks were also consumed. It had both an indoor and an outdoor area with a front balcony. It was active in summer and winter. Since it was equipped with a heater, it was possible to sit outside in the summer and inside in the winter. There were also a separate TV room and a reading room.” (Haydar Erkan, Personal Interview, 8 August 2021)

“We had a very nice guesthouse. All kinds of drinks were available. They used to drink either alcohol or tea. It was a place where officers met and chatted. The manager

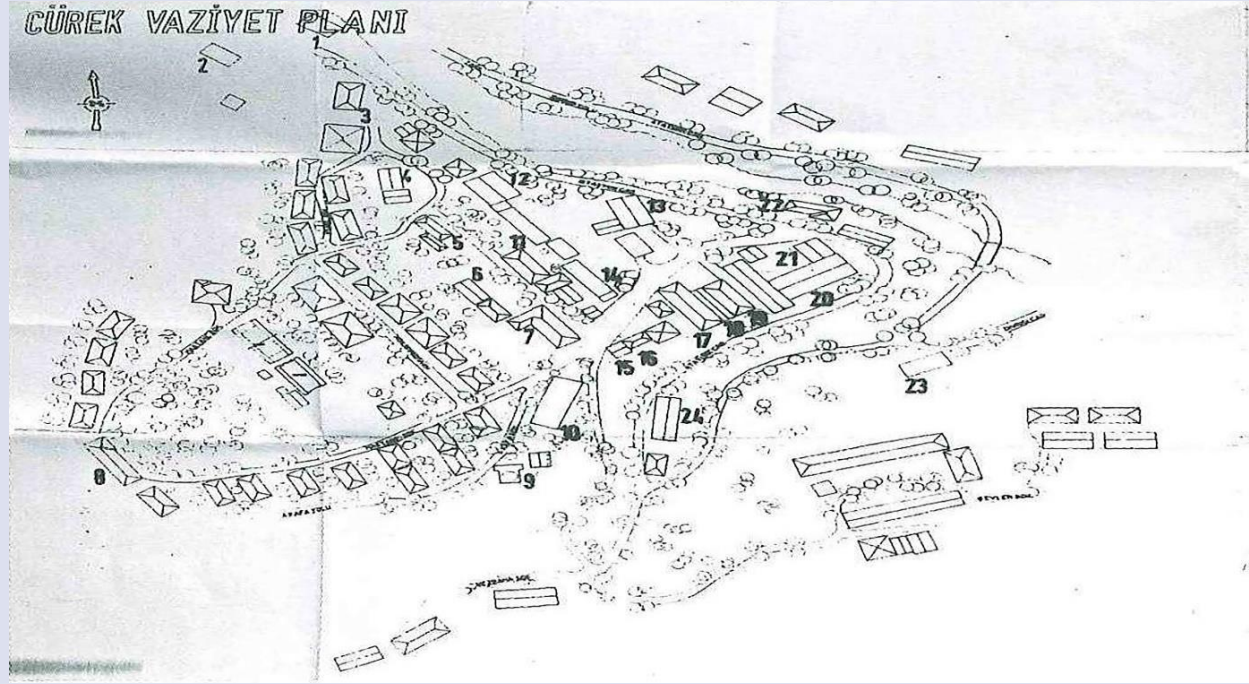
of the operation would go there with vice managers three or four days a week. Everyone certainly used to respect him. Special events used to be organized. For example, when someone was appointed to another state enterprise, we would have a farewell night with officers and engineers. It used to be a very nice atmosphere and everyone including the manager of the operation would come there. A list of the participants used to be made during the day and tables used to be arranged. In the evening the entertainment accompanied by live music used to take place.” (Abdurrahman Ömerbeyoğlu, Personal Interview, 9 August 2019)

Conclusion

Several industrial enterprises were established across many cities in Anatolia under the influence of the *etatist* industrial policy of the early republican period during the first half of the twentieth century. With the establishment of these enterprises, the housing problem of employees and everyday needs came to the fore, which were solved by constructing complex and comprehensive settlements nearby. These settlements did not only consist in providing housing and physical facilities but also a modernist life-style. Within this framework, the Divriği Iron Mines Operation which was opened in this period pioneered the formation of a modern settlement creating an urban culture from a small piece of land, parallel to the modern industrial policy developed by the state. The settlement of Cürekk, as presented above, was a spatial reflection of the modernization goal in total aspects of life, as set by the republican state. Parallel to the formation of a new urban space, various social practices helped change the social structure. Compared with the rest of the spatial and social structures found in Divriği, the town centre, the facilities and services offered in Cürekk differed in all aspects. The spatial and social standard of life offered by the operation provided an alternative and introduced to new generations a new horizon in working and living conditions, and a way of collective life as a new experience in work and recreation. In so doing, they set an example for communities and local residents outside the settlement per se, hence influencing a wider scale of geographical transformation.

However, the Cürekk Settlement lost its spirit in the late 1980s when the Divriği Iron Mines Operation moved to Selavattepe. After the evacuation of the settlement by the civil servants, only workers were allocated houses in Cürekk and then it was abandoned to its fate. Although a protection order was made as a registered cultural asset by the Sivas Regional Conservation Council in 2007, Erdemir Group, an economic enterprise specializing in mining gained the property of the area in the aftermath of the wide-scale privatization flows of this era and objected to the protection status.

Appendices



Map 1. Settlement Layout (Divriği Municipality Archive, as cited in E. Durusoy and E. O. Polat, 2017: 63).

(1) Station, (2) Aerial Ropeway, (3) Teacherage, (4) Movie Theatre, (5) Guesthouse, (6) Telephone Exchange Building, (7) Secondary and High School, (8) Hospital, (9) Mosque, (10) Heating Centre, (11) Primary School, (12) Repair Garage, (13) Warehouse, (14) Garage, (15) PTT (Post and Telegraph Organization), (16) Grocery Store, (17) Warehouse, (18) Warehouse, (19) Warehouse, (20) Workshop, (21) Fire Station, (22) Gendarmerie Station, (23) Coffeehouse, (24) Workers' Boarding House



Picture 1. Cürekk Settlement in the 1950s.



Picture 2. Single-Storey House.



Picture 3. Two-Storey House.



Picture 4. Manager's House



Picture 5. Workers' Boarding House.



Picture 6. Guesthouse.



Picture 7. Civil Servants' Club (Eti Bank).



Picture 8. Laundry Plant- Tailor Shop.



Picture 9. Grocery Store.



Picture 10. Bakery.



Picture 11. Mosque.



Picture 12. Hospital.



Picture 13. Primary School.



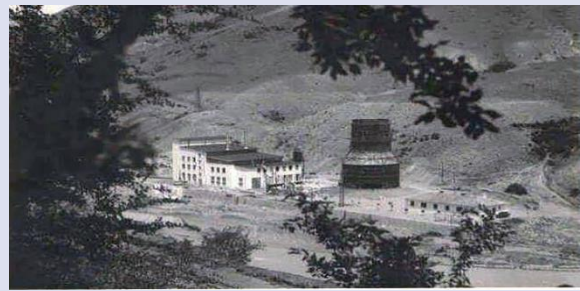
Picture 14. Secondary and High School.



Picture 15. Heating Centre.



Picture 16. Water Tank.



Picture 17. Power Plant.



Picture 18. Tennis Court (Eti Bank).



Picture 19. Basketball Field.



Picture 20. Swimming Pool.



Picture 21. Movie Theatre.



Picture 22. A concert held by Celal Yıldız in the Movie Theatre.



Picture 23. The manager's Wife, Müyesser Birkan, with Senior Civil Servants and Their Families, and Workers with Their Families in the Background by the Poolside in the Late 1950s.



Picture 24. Cürekk Settlement in Ruins.

References

- Akar, R. (2011). *Benim Kale'm: Sadık Özgür'ün Yaşam Öyküsü*. İstanbul: Kale Kilit ve Kalıp San. A.Ş.
- Aritan, Ö. (2008). Modernleşme ve Cumhuriyet'in Kamusal Mekân Modelleri. *Mimarlık*, (342), 49-56.
- Asiliskender, B. (2009). Cumhuriyet Sonrası Kalkınma Hareketi Olarak Sanayileşme ve Mekânsal Değişim. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (12), 153-169.
- Boratav, K. (2006). *Türkiye'de Devletçilik*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Bozdağan, S. (2001). *Modernizm ve Ulusun İnşası: Erken Cumhuriyet Türkiye'sinde Mimari Kültür*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Cengizkan, A. (2004). Türkiye'de fabrika ve işçi konutları: İstanbul Silahtarağa elektrik santrali. *ODTÜ Mimarlık Fakültesi Dergisi*, (20), 29-55.
- Cumhuriyet Halk Partisi. (1938). *On Beşinci Yıl Kitabı*. İstanbul: Cumhuriyet Matbaası.
- Doğan, Ç. E. (2009). Nazilli Basma Fabrikası Yerleşimi: Tarihçe ve Yaşantı. In A. Cengizkan (Ed.), *Fabrika'da Barınmak: Erken Cumhuriyet Dönemi'nde Türkiye'de İşçi Konutları: Yaşam, Mekan ve Kent* (pp. 77-110). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Durusoy, E. and Polat E. O. (2017). Unutulmaya Yüz Tutmuş Bir Maden Sitesi: Cürek. *Mimarlık*, (396), 63-69.
- Kaya, S. (2001). İdeoloji, Gündelik Yaşam Pratikleri ve Mekân Etkileşiminde Karabük Demir Çelik Fabrikaları Yerleşiminden Öğrendiklerimiz [Unpublished Master's Thesis]. Gazi Üniversitesi.
- Kepenek, Y. and Yentürk, N. (2004). *Türkiye Ekonomisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Ökyar, A. F. (1987). *Serbest Cumhuriyet Fırkası Nasıl Doğdu, Nasıl Fesh Edildi?* İstanbul. In D. Barlas. (1998). *Etatism and Diplomacy in Turkey: Economic and Foreign Policy Strategies in an Uncertain World, 1929- 1939*. Leiden: Brill.
- Onur, B. (2021). Endüstri Kenti Karabük'ün Modern Mahallesi Yenişehir'de Konut Tipolojileri, *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (23), 666-677.
- Önder, D. (2010). *Divriği- Cürek Yaşantım*.
- Sakaoğlu, N. (2008). Cumhuriyet'in Örnek Maden Sitesi Cürek. *Tarihi Kentler Birliği Dergisi*, (16), 46-49.
- Tekeli, İ. (1995). Bir Modernite Projesi Olarak Türkiye'de Kent Planlaması. *Ege Mimarlık Dergisi*, (16), 51-55.
- Tekeli, İ. and İlkin, S. (1982). *Uygulamaya Geçerken Türkiye'de Devletçiliğin Oluşumu*. Ankara: ODTÜ.
- Tekeli, İ. and İlkin, S. (2009). *1929 Dünya Buhranında Türkiye'nin İktisadi Politika Arayışları*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Türkiye Demir Çelik İşletmeleri Genel Müdürlüğü. (1988). *Divriği Madenleri Müessesesi 50. Yılında*. Ankara.
- Yazman, A. T. (Ed.). (1945). *Eti Bank 1935-1945*. Ankara: Eti Bank.



The Mediator Roles of Ways of Coping in the Relationship Between Perceived Stress and Emotional Eating Behaviour

Feride Özlem Elagöz^{1,a,*} Gaye Zeynep Çenesiz^{2,a,*}

¹Department of Psychology, Faculty of Letters, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye

²Department of Psychology, Faculty of Letters, Van Yüzüncü Yıl University, Van, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgement

This study was produced from the thesis that the author was preparing within the scope of Bolu Abant İzzet Baysal University Social Sciences Institute.

History

Received: 27/04/2022

Accepted: 06/06/2022

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the mediating roles of ways of coping with stress in the relationship between perceived stress and emotional eating. The sample of the study consisted of 1201 participants (355 male and 846 female) and age of the participants ranged from 18 to 50 (M = 26.38). Through the aim of the study, Demographical Information Form, Perceived Stress Scale, Ways of Coping Scale and Dutch Eating Behaviour Scale were administered to the participants. The relationships between the variables were examined by Pearson correlation analyses and mediation analyses were conducted with SPSS PROCESS MACRO plugin and confidence intervals were determined by bootstrap method. The results of the study showed that perceived stress positively predicts emotional eating behavior. Moreover, of the ways of coping, self-confident approach, helpless approach and submissive approach were found to mediate the relationship between perceived stress and emotional eating behavior. The results emphasized the importance of considering perceived stress and coping strategies of psychiatrists, psychologists and dietitians working with emotional eating behavior in clinical settings.

Keywords: Emotional eating, perceived stress and ways of coping

Algılanan Stres ve Duygusal Yeme Davranışı Arasındaki İlişkide Stresle Baş Etme Tarzlarının Aracı Rolü

Bilgilendirme

Bu çalışma yazarın Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü kapsamında hazırlamakta olduğu tezinden üretilmiştir.

Süreç

Geliş: 27/04/2022

Kabul: 06/06/2022

Öz

Bu çalışmanın amacı algılanan stres ve duygusal yeme arasındaki ilişkide stresle baş etme tarzlarının aracı rollerini incelemektir. Araştırmanın örneklemi 355 erkek, 846 kadın olmak üzere toplam 1201 kişiden oluşmaktadır ve katılımcıların yaşları 18 ile 50 arasında değişmektedir (Ort. = 26.38). Katılımcılara çalışmanın amaçları doğrultusunda Demografik Bilgi Formu, Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ), Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ) ve Hollanda Yeme Davranışı Anketi (HYDA) verilmiş, anketler kalem-kağıt testlerinin yanı sıra salgın nedeniyle çevrim içi olarak da sunulmuştur. Değişkenler arası ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile aracılık analizleri ise SPSS PROCESS MACRO eklentisi ile yürütülmüş ve güven aralıkları bootstrap yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre algılanan stres duygusal yeme davranışını olumlu yönde yordamaktadır. Ayrıca, stresle baş etme tarzlarından kendine güvenli yaklaşımın, çaresiz yaklaşımın ve boyun eğici yaklaşımın algılanan stres ile duygusal yeme davranışı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları klinikte duygusal yeme davranışı ile çalışan psikiyatr, psikolog ve diyetisyenlerin algılanan stres ve baş etme tarzlarını ele almasının önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal yeme, algılanan stres ve stresle baş etme tarzları

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ozlemelagoz@yahoo.com

<https://orcid.org/000-0002-6646-070X>

gayecenesiz@yyu.edu.tr

<https://orcid.org/000-0003-2835-9851>

How to Cite: Elagöz F Ö, Çenesiz G Z (2022) The Mediator Role of Ways of Coping in the Relationship Between Perceived Stress and Emotional Eating Behaviour, CUJOSS, 46(1): 75-83

Giriş

Stresli yaşam olayları fiziksel ve psikolojik sağlık durumuyla oldukça ilişkilidir (Çelik-Örücü ve Demir, 2009). Aşırı ve uzun süreli strese maruz kalan bireyler sağlık sorunları yaşamakta ve bu bireylerin yaşam kaliteleri düşmektedir (Eskin, Harlak, Demirkıran ve Dereboy, 2013). Alanyazında algılanan stresin duygusal yemeyle ilişkili olduğu (Nguyen-Rodriguez, Chou, Unger ve Spruijt-Metz, 2008; Shen, Long, Shih ve Ludy, 2020) ve yeme davranışı üzerinde stresin oldukça belirleyici olduğu bulgulanmıştır (Bennett, Greene ve Schwartz-Barcott, 2013; Oliver, Wardle ve Gibson, 2000).

Stres, bireyin herhangi bir olay ya da durum karşısında yorumlamaları ve bu yorumlamalara ilişkin verdikleri tepkidir (Lazarus ve Folkman, 1984). Bu tepki özellikle bireyin çevresiyle olan ilişkisinin yanı sıra yorumlamalarından da etkilenmektedir (Cohen, Kessler ve Gordon, 1997). Durum ya da olaya ilişkin yapılan yorumlamaların farklı olması sebebiyle de strese karşı verilen tepkiler, bireyden bireye farklılık göstermektedir (Lazarus ve Folkman, 1984). Stres karşısında bireyin yapmış olduğu ilk değerlendirme “birincil değerlendirme” olarak adlandırılmaktadır. Birey durumun ya da olayın sonuçlarını kendisi için tehdit oluşturup oluşturmayacağına göre değerlendirmektedir. Birincil değerlendirmenin ardından duruma yönelik baş etme kaynaklarının ve yeteneklerinin değerlendirilmesi ise “ikincil değerlendirme” olarak ifade edilir. İkincil değerlendirmede ise, karşılaşılan olumsuzluğu yok etmek ya da bunun etkisini hafifletmek için ne yapılabileceğinin değerlendirilmesi durumu söz konusudur. Karşılaşılan stres durumu yüksek, baş etme kaynakları ve yetenekleri düşük olarak değerlendiriliyorsa birey için zorlayıcı bir süreç söz konusudur. Diğer taraftan karşılaşılan stres durumu düşük, baş etme kaynakları ve yetenekleri yeterli olarak düşünülüyorsa süreç daha kolay atlatılabilmektedir. Başka deyişle stresörler baş edilemez veya kaynaklar yetersiz olduğunda bireyler stres yaşayabilir (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis ve Gruen, 1986). Baş etme kaynakları ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki “problem odaklı baş etme” diğeri de “duygu odaklı baş etme”dir. Problem odaklı baş etme stres ya da sıkıntı yaratan durumun üstesinden gelmek olarak tanımlanırken; duygu odaklı baş etme kavramı ise çözülemeyeceği düşünülen soruna yönelik duyguları kabul etmek veya düzenlemek olarak tanımlanmaktadır. (Folkman, Lazarus, Gruen ve DeLongis, 1986; Lazarus ve Folkman, 1984; Schuster, Hammitt ve Moore, 2006). Problem odaklı yaklaşım; kendine güvenli ve iyimser yaklaşımdan oluşmaktadır. Var olan stresli duruma yönelik gidişatın değiştirilebileceğine yönelik algıya sahip bireyler, aktif baş etme biçimi olarak tanımlanan kendine güvenli ve iyimser yaklaşıma başka deyişle problem odaklı yaklaşıma başvururlardır. Duygu odaklı yaklaşım ise; boyun eğici ve çaresiz yaklaşımdan oluşmaktadır. Var olan duruma yönelik durumu değiştirilemez olarak algılayan bireylerin duygularını değiştirmeye yönelik baş etme yöntemlerine başvurdukları ifade edilmektedir. (Carver, 1989; akt. Şahin ve Durak, 1995). Problem ya da duygu odaklı yaklaşımlardan hangisinin daha işlevsel olduğu ise mevcut

soruna ve bireye göre değişmektedir (Raspopow, Matheson, Abizaid ve Anisman, 2013).

Yaşanılan güçlükler (stres, kaygı, depresyon vb.) karşısında duygu durumunu düzenleyebilmek, duygulardan kaçmak, duyguları bastırmak ya da daha iyi hissedebilmek için günlük besin ihtiyacından fazlasını alarak yeme eğiliminin artması duygusal yeme olarak tanımlanmaktadır (Macht ve Simons, 2000; Paans ve ark., 2019). Duygusal yeme davranışını açıklayan dört kuram bulunmaktadır. Bunlardan biri olan psikosomatik kurama göre duygusal yeme kavramı, açlık tokluk hissine bakılmaksızın duygusal uyarılmalar karşısında yemek yemenin öğrenilmiş bir davranış olduğunu ifade eder (Kaplan ve Kaplan, 1957). Dışsal kuramın bakış açısından ise duygusal yeme davranışı, dışsal uyaranlar (görüntü, tat ve koku) tarafından etkilenmektedir (Van Strien, Schippers ve Cox, 1995). Schachter, (1968) tarafından yürütülen deneysel çalışmada obezitesi olan bireylerin, içsel uyarımların (açlık tokluk hissi) etkisi olmaksızın dışsal uyaranlara karşı koyamadıkları gözlenmiştir. Duygusal yeme davranışını açıklamada psikosomatik ve dışsal kuramın aksine kısıtlama kuramı ise, aşırı yeme örüntüsünü besin alımının sınırlandırılmasına başka deyişle diyetle bağlamaktadır (Heatherton, Polivy ve Herman, 1990). Son olarak kaçış kuramına göre duygusal yeme, yoğun stres kaynağından uzak durmak (Macht, Haupt ve Ellgring, 2005) ya da endişe gibi baş edilmesi güç olan duygularla temas kurmamak (Lindeman ve Stark, 2001) adına dikkatin başka yöne kaydırılması (Heatherton ve Baumeister, 1991) amacıyla yemenin bir araç olarak kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Dohle, Hartmann ve Keller, 2014; Wallis ve Hetherington, 2004).

Alanyazında duygusal yemenin özellikle çikolata, hamur işi, kurabiye gibi aşırı tatlı, kalorili ve yağlı gıdaların tüketimi ile ilişkili olduğu dolayısıyla bu şekilde beslenmenin beden kitle indeksini arttırdığı bulgulanmıştır (Dohle ve ark., 2014; Konttinen, Männistö, Sarlio-Lähteenkorva, Silventoinen ve Haukkala, 2010; Paans ve ark., 2019). Duygular yemeyi, yemek yeme de duyguları etkilerken birey kendisini işlevsel olmayan bir döngüde bulmaktadır (Macht, 2008). Zorlayıcı duygular karşısında hazır ya da paketli gıdaların aşırı şekilde tüketilmesi kilo artışının yanı sıra (Blair, Lewis ve Booth, 1990) çeşitli fiziksel ve psikolojik sorunlara yol açtığından, duygusal yeme davranışının sağlık açısından günden güne önemli hale geldiği belirtilmektedir (Wang ve Li, 2017). Duygusal yeme ile ilişkili olan beden kitle indeksindeki artışın (Clum, Rice, Broussard, Johnson ve Webber, 2014; Geliebter ve Aversa, 2003) endişe verici olduğu vurgulanmaktadır (Arnou, Kenardy ve Agras, 1995; Oliver ve ark., 2000). Alanyazında işlevsel ve sağlıklı olmayan baş etme davranışı olarak tanımlanan duygusal yeme (Cleary ve Crafti, 2007) davranışına yönelik yapılan araştırmalarda duygusal yeme örüntüsü yüksek olan bireylerde stresle baş edebilmek, psikolojik açıdan rahatlamak ve zevk elde etmek için “rahatlatıcı yiyecekler” olarak ifade edilen yüksek kalorili yiyeceklerin tercih edildiği ifade edilmiştir (Camilleri ve ark., 2014; van Strien, Gibson, Baños, Cebolla ve Winkens, 2019; Wansink, Cheney ve Chan, 2003).

Olumlu ve olumsuz duyguların yemeyi nasıl etkilediğini yordamak oldukça karmaşık bir konudur (Bongers ve Jansen, 2016; Macht, 2008) çünkü duygusal yemenin sebebi olumlu ve olumsuz duygular olabilir yani duygular bir madalyonun iki yüzü gibidir. Olumlu ve olumsuz duyguların duygusal yeme üzerinde farklı etkileri bulunmaktadır (Meule, Reichenberger ve Blechert, 2018; van Strien, Donker ve Ouwens, 2016). Duyguların yeme üzerindeki etkisine bakıldığı deneysel çalışmada sevinç hisseden bireyler daha çok yeme eğilimi göstermişlerdir (Macht, Roth ve Ellgring, 2002). Diğer taraftan alan yazındaki çoğu çalışmaya göre öfke, üzüntü, kaygı, korku, stres gibi olumsuz duygular tarafından tetiklendiğinde de bireylerin yeme davranışı artmaktadır (Arnou ve ark., 1995; Bennett ve ark., 2013; Braden, Musher-Eizenman, Watford, ve Emley, 2018; Emond ve ark., 2016; Lazarevich, Camacho, del Consuelo Velázquez-Alva ve Zepeda, 2016; Macht ve Simons, 2000; Oliver ve ark., 2000; Wang ve Li, 2017; Wong ve Qian, 2016). Alan yazında duyguların duygusal yeme ilişkisine dair çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Stres, baş etme ve duygusal yeme ile ilgili çalışmalar ise kısıtlıdır. Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde duygusal yeme ile baş etme tarzlarından sadece duygu odaklı baş etmenin üzerine odaklanılmıştır (Yılmaztürk, Demir ve Çelik-Örücü, 2022). Dolayısıyla bu çalışmada, toplum ve üniversite örneğinde algılanan stresin stresle baş etme türleri üzerinden duygusal yeme davranışını nasıl etkilediğinin araştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırma kapsamında üniversite öğrencileri ve toplumdaki veri toplanmıştır. Çalışmanın örnekleme % 70.4’ü kadın (n=846) ve % 29.6’sı erkek (n= 355) olmak üzere toplam 1201 gönüllü katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 18-50 yaş arasında olup yaş ortalaması 26.38’dir (ss = 7.82). Katılımcıların eğitim durumuna ilişkin bilgilere bakıldığında % 1.1’i ilk öğretim mezunu (n=13), % 8.2’si lise mezunu (n=99), % 31.1’i üniversite mezunu (n=373), % 13.3’ü lisans üstü (n=160) mezundur. Araştırma kapsamında Türkiye’de 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde pek çok farklı üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin %22.1’i devlet üniversitesinde (n= 266) ve % 24.2’si özel üniversitede (n=291) okumaktadır. Toplamda 557 üniversite öğrencisi çalışmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu

Bu formda katılımcılara yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi, medeni durum gibi demografik bilgilerin yanı sıra boy ve kilo bilgilerini, ruhsal ve fiziksel sorun yaşayıp yaşamadıklarını belirlemek amacıyla sorular yöneltilmiştir.

Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ)

Karşılaşılan durumların ne kadar stresli algılandığını ölçmek için Cohen, Kamarck ve Mermelstein (1983) tarafından geliştirilen ve 10 sorudan oluşan Algılanan Stres Ölçeği, 5’li Likert (0= Hiç, 4= Çok sık) üzerinden değerlendirilmektedir. Ölçeğin psikometrik özellikleri Çelik-Örücü ve Demir (2009) tarafından incelenmiş ve orijinal ölçekle paralel şekilde iki faktörlü yapı elde edilmiştir. Algılanan Çaresizlik alt boyutunda “Son bir ay içinde, hangi sıklıkta kendinizi stresli hissettiniz?” Algılanan Öz-yeterlik boyutunda ise “Son bir ay içinde hangi sıklıkta her şeyin üstesinden geldiğinizi düşündünüz?” gibi sorular bulunmaktadır. Algılanan Öz-yeterlilik boyutunda bulunan olumlu (4, 5, 7 ve 8.) ifadeler ters maddeler olup ölçek 0 ile 40 arasında puanlanmakta ve ölçekten elde edilen yüksek puan aşırı stresle ilişkilendirilmektedir. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .85 olarak bulunmuştur.

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ)

Temelini, Folkman ve Lazarus’un 1980’de geliştirip ardından 1985’de revize ettiği “Başa Çıkma Yolları Envanterinden (Ways of Coping Inventory)” alan Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği, stres verici yaşam olayları karşısında kullanılan başa çıkma tarzlarını saptamak amacıyla kısaltılarak Şahin ve Durak (1995) tarafından Türkçeye adapte edilmiştir. 30 madde ve 5 alt boyuttan oluşan ölçek 4’lü Likert biçiminde (%0 ve %100) derecelendirilmektedir. Bu alt boyutlar; “Kendine Güvenli Yaklaşım”, “Çaresiz Yaklaşım”, “Boyun Eğici Yaklaşım”, “İyimser Yaklaşım” ve “Sosyal Destek Arama”dır. Bu çalışmada ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .61 ile .84 arasında değişmektedir.

Hollanda Yeme Davranışı Anketi (HYDA)

Anket, duygusal, dışsal ve kısıtlı yeme davranışlarını ölçmek amacıyla Van Strien, Frijters, Jan, Bergers ve Defares (1986) tarafından geliştirilmiştir. Ankette, 10 maddesi kısıtlayıcı yeme (örn. “Bilinçli olarak zayıflatıcı besinler yer misiniz?”), 13 maddesi duygusal yeme (örn. “Biri sizi üzdüğünde yemek ister misiniz?”) ve 10 maddesi de dışsal yeme (örn. “Eğer bir kafe ya da büfenin önünden geçerseniz sizde yemek yemek ister misiniz?”) davranışlarını değerlendiren toplamda 33 soru ve üç faktör yer almaktadır. 5’li Likert üzerinden puanlanan ankette (1= Hiçbir zaman, 5= Çok sık) 31. soru ters olarak puanlanmaktadır. Anketin psikometrik özellikleri Bozan, Baş ve Aşçı (2011) tarafından test edilmiş ve orijinal ölçekle paralellik gösterecek şekilde üç faktörlü alt yapı doğrulanmıştır. Bu çalışmada alt boyutların Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı duygusal yeme için .90, kısıtlı yeme için .94, dışsal yeme için .96 olarak bulunmuştur.

İşlem

Bu çalışma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları etik kurulu tarafından 15.11.2020 tarihli ve 2020/11 toplantısında değerlendirilerek (Protokol No. 2020/259) etik olarak uygun görülmüştür. Etik iznin alınmasının ardından katılımcıların ulaşılabilirliğine göre

anketin basılı ve çevrimiçi formu oluşturulmuştur. Basılı formlar katılımcılara dağıtılarak araştırma hakkında bilgi verilmiş ve anketler toplanmıştır. Salgın nedeniyle ulaşılması mümkün olmayan katılımcılara ulaşabilmek adına SurveyMonkey adlı çevrimiçi veri toplama platformuna ölçüm araçlarının tümü yüklenmiştir. Araştırmanın duyurusu sosyal medya platformları aracılığıyla yapılmıştır. Basılı ve çevrimiçi anketlerin doldurulması yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Basılı ve çevrimiçi toplanan veriler arasında istatistiki açıdan anlamlı fark olmadığından veriler birleştirilerek analizler yapılmıştır. Bu işlemde sonra verileri istatistiksel analize hazır hale getirebilmek amacıyla veri temizliği yapılmıştır. İlk olarak veri girişi kontrol edilmiş ardından kayıp ve uç değerlere bakılmıştır. Son olarak yapılacak analizlerin sayıltıları test edilmiş (Tabachnick ve Fidell, 2013) ve bu analizler SPSS 22 programında yapılmıştır.

Bulgular

Çalışmadaki Ölçeklere Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Bu çalışma kapsamında algılanan stres, duygusal yeme ve stresle baş etme tarzları ölçeğinin alt boyutlarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Algılanan Stres (Ort = 4.08, SS = 1.28), kendine güvenli yaklaşım (Ort = 1.99, SS = 0.56), çaresiz yaklaşım (Ort = 1.41, SS = 0.59), boyun eğici yaklaşım (Ort = 0.99, SS = 0.50), iyimser yaklaşım (Ort = 1.66, SS = 0.61), sosyal destek (Ort = 1.80, SS = 0.55) ve duygusal yeme için (Ort = 2.11, SS = 1.03) olarak bulunmuştur. Çalışmada kullanılan ölçeklere ait tanımlayıcı bilgiler Çizelge 1’de gösterilmiştir.

Çizelge 1: Çalışmadaki Ölçeklere Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Table 1. Descriptive Information About the Scales in the Study

	Ort.	SS
Algılanan Stres	4.08	1.28
Kendine Güvenli Yaklaşım	1.99	0.56
Çaresiz Yaklaşım	1.41	0.59
Boyun Eğici Yaklaşım	0.99	0.50
İyimser Yaklaşım	1.66	0.61
Sosyal Destek	1.80	0.55
Duygusal Yeme	2.11	1.03

Ort: Ortalama, SS: Standart Sapma.

Değişkenler Arası Korelasyon Analizine İlişkin Sonuçlar

Çalışma kapsamında kullanılan değişkenler arası ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Çalışmanın bağımlı değişkeni olan duygusal yeme ile algılanan stres ($r = .21, p < .001$), çaresiz yaklaşım ($r = .24, p < .001$) ve boyun eğici yaklaşım ($r = .23, p < .001$) arasında anlamlı ve pozitif ilişki vardır. Duygusal yeme ile kendine güvenli yaklaşım ($r = -.20, p < .001$) ve iyimser yaklaşım ($r = -.10, p < .001$) arasında anlamlı ve negatif ilişki vardır. Duygusal yeme ile sosyal destek arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($r = -.02, p = .616$). Algılanan stres ile kendine güvenli yaklaşım ($r = -.40, p < .001$) ve iyimser yaklaşım arasında ($r = -.41, p < .001$) anlamlı ve negatif ilişki vardır. Algılanan stres ile çaresiz ($r = .47, p < .001$) ve boyun eğici yaklaşım ($r = .19, p < .001$) arasında anlamlı ve pozitif ilişki vardır. Sonuçlar Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2: Değişkenler Arası Korelasyon Analizi
Table 2. Correlation Analysis Between Variables

	AS	KGy	ÇY	BY	İY	SD	DY
AS	-						
KGy	-.40***	-					
ÇY	.47***	-.32***	-				
BY	.19***	-.13***	.50***	-			
İY	-.41***	.68***	-.32***	.04	-		
SD	-.06	.08**	-.03	-.13***	.00	-	
DY	.21***	-.20***	.24***	.23***	-.10***	-.02	-

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$. AS: Algılanan Stres, KGy: Kendine Güvenli Yaklaşım, ÇY: Çaresiz Yaklaşım, BY: Boyun Eğici Yaklaşım, İY: İyimser Yaklaşım, SD: Sosyal Destek, DY: Duygusal Yeme

Aracılık Analizleri

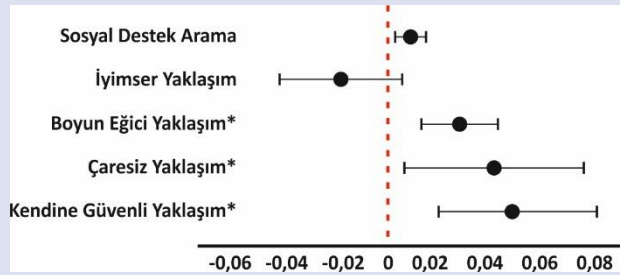
Bu bölümde, çalışmanın temel hipotezleri aracılık analizi ile incelenmiştir. Aracı etkili model testinin incelendiği bu analizde; algılanan stres bağımsız değişken, duygusal yeme bağımlı değişken olarak tanımlanırken, kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal destek aracı değişken olarak analize dahil edilmiştir. Analizler Preacher ve Hayes’in (2008) PROCESS MACRO uzantısında yer alan 4. Model ile test edilmiştir. Aracı etkilerin anlamlılığı önyüklemeye yöntemi olan bootstrapping tekniği kullanılarak hesaplanmıştır. Aracılık analizlerinde, 5000 tekrarlanan hipotetik örneklem önyüklemesi sonucu elde edilen güvenlik aralığı, aracı etkinin anlamlılığını test etmek üzere kullanılmıştır. Analizlerden elde edilen standart olmayan regresyon katsayıları ve bu değerlerin anlamlılıkları Şekil 1’de verilmiştir.

Modelde öncelikli olarak bağımsız değişkenin (algılanan stres) bağımlı değişken (duygusal yeme) üzerindeki doğrudan etkisi test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda algılanan stres duygusal yeme davranışını anlamlı şekilde yordamaktadır ($F(1,1140) = 51.89, p < .001$). Algılanan stres duygusal yeme davranışındaki varyansın %4’ünü açıklamakta ve duygusal yemeyi olumlu yönde yordamaktadır ($B = .17, SH = .02, p < .001$).

Aracı değişkenler ile ilişkileri incelendiğinde algılanan stresin kendine güvenli yaklaşım değişkenini anlamlı şekilde yordadığı gözlenmektedir ($F(1,1140) = 214.91, p < .001$). Bu sonuçlara göre algılanan stresin kendine güvenli yaklaşım üzerinde olumsuz yönde yordayıcılığı söz konusudur ($B = -.17, SH = .01, p < .001$). Ayrıca, algılanan stresin ($B = .21, SH = .01, p < .001$) çaresiz yaklaşım değişkenini anlamlı şekilde yordadığı gözlenmiştir ($F(1,1140) = 316.65, p < .001$). Boyun eğici yaklaşım değişkeninin yordayıcısı olarak da algılanan stresin ($B = .08, SH = .04, p < .001$) anlamlı ilişki gösterdiği bulunmuştur. Buna göre algılanan stresin yüksek skorları boyun eğici yaklaşım değişkeninin düşük skorları ile ilişkilidir ($F(1,1140) = 43.87, p < .001$). Algılanan stresin iyimser yaklaşım değişkenini anlamlı şekilde yordadığı gözlenmektedir ($F(1,1140) = 231.14, p < .001$). Algılanan stresin ($B = -.19, SH = .01, p < .001$) iyimser yaklaşımı ters yönde anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Algılanan stres sosyal destek yaklaşımını anlamlı şekilde yordamamaktadır ($F(1,1140) = 3.74, p = .053$).



Şekil 1. Algılanan Stres ve Duygusal Yeme Arasındaki İlişkide Stresle Baş Etme Tarzlarının Aracılık Etkisi
Figure 1. Mediation Effect of Stress Coping Styles on the Relationship Between Perceived Stress and Emotional Eating



Şekil 2: Aracılık Analizine Ait Güven Aralıkları
Figure 2. Confidence Intervals for Mediation Analysis

Son olarak çalışmada, algılanan stres ve stresle baş etme tarzlarının alt boyutlarının birlikte duygusal yeme davranışı üzerindeki yordayıcı etkileri analiz edilmiştir. Model, bütün değişkenlerin toplam etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir ($F(6, 1135) = 21.51, p < .001$). Değişkenler, duygusal yeme davranışındaki toplam varyansın %10'unu açıklamaktadır. Algılanan strese ($B = .08, SH = .03, p < .01$) ek olarak, kendine güvenli yaklaşımın ($B = -.29, SH = .07, p < .001$), çaresiz yaklaşımın ($B = .17, SH = .07, p < .05$) ve boyun eğici yaklaşımın ($B = .29, SH = .07, p < .001$) duygusal yeme davranışını anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Diğer etkiler ise anlamsızdır.

Aracı ilişkilerin incelendiği dolaylı etki analizlerinin sonuçlarına göre, kendine güvenli yaklaşımın algılanan stres ile duygusal yeme davranışı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği bulunmuştur ($B = .05, SH = .01, 95\% CI [.02, .08]$). Ayrıca, çaresiz yaklaşım, algılanan stres ile duygusal yeme davranışı arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir ($B = .04, SH = .02, 95\% CI [.01, .07]$). Benzer şekilde boyun eğici yaklaşımın algılanan stres ile duygusal yeme davranışı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği bulunmuştur ($B = .02, SH = .01, 95\% CI [.01, .04]$). Aracılık analizlerine ilişkin güven aralıkları Şekil 2' de gösterilmiştir.

Söz konusu etkiler algılanan stresin doğrudan etkisi de hesaba katılınca tamamlayıcı aracı etki olarak değerlendirilebilir (Zhao, Lynch ve Chen, 2010). Tamamlayıcı aracı etki doğrudan ve dolaylı etkinin anlamlı olduğu ayrıca her ikisinin de aynı yönde olduğu durumları

içermektedir. Bu etki Baron ve Kenny'nin (1986) kısmi aracı etkisine karşılık gelmektedir. Dolayısıyla, algılanan stres duygusal yeme davranışını doğrudan ve olumlu yönde yordayarak doğrudan etki göstermektedir. Algılanan stres, kendine güvenli yaklaşımı, çaresiz yaklaşımı ve boyun eğici yaklaşımı yordayarak duygusal yemenin yüksek düzeyleri ile dolaylı olarak ilişkilidir. Başka deyişle, algılanan stres hem kendi başına hem de kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım üzerinden duygusal yemenin yüksek düzeyleri ile ilişkili olarak bulunmuştur.

Tartışma

Bu çalışmada algılanan stres düzeyi ile duygusal yeme arasında anlamlı ve pozitif ilişkilerin olduğu sonucu elde edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyla benzer nitelikte araştırma bulgularının olduğu görülmektedir (Tan ve Chow, 2014; Wilson, Darling, Fahrenkamp, D'Auria ve Sato, 2015). Kendine güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşım ile duygusal yeme arasındaki negatif yöndeki ilişkilere dair bulguların ise beklendiği söylenebilir. Nitelikli alanyazın incelendiğinde bu sonuçlarla tutarlı araştırma bulgularının olduğu görülmektedir (Yönder-Ertem ve Karakaş, 2021). Öte yandan duygu odaklı yaklaşım olarak adlandırılan çaresiz ve boyun eğici yaklaşım ile duygusal yeme arasında anlamlı ve pozitif ilişkilere dair bulgular alanyazındaki çalışmalarla örtüşmektedir (Spoor, Bekker,

Van Strien ve van Heck, 2007; Yilmaztürk ve ark., 2022; Yönder-Ertem ve Karakaş, 2021). Bu çalışmadaki bulgularla tutarlı şekilde sosyal desteğin duygusal yeme ile anlamlı ilişkilerinin olmadığına yönelik sonuçlar alanyazında mevcuttur. (Canetti, Berry ve Elizur, 2009; Yönder-Ertem ve Karakaş, 2021).

Bu çalışmada, bireyler karşılaştıkları stresörlere tepki olarak yeme davranışlarını arttırmışlardır. Algılanan stresin duygusal yeme davranışını yordayıcılığına ilişkin bulgu alanyazındaki çalışmalarla desteklenmiştir (Sims ve ark., 2008; Young, 2016). Aracılık analizi sonuçları incelendiğinde ise algılanan stresin stresle baş etme tarzları ölçeğinin alt boyutları olan çaresiz ve boyun eğici yaklaşımı artırarak duygusal yeme davranışını arttırdığı görülmektedir. Alan yazında boyun eğici ve çaresiz yaklaşımlar, duyu odaklı stresle baş etme stratejileri olarak adlandırılmaktadır (Şahin ve Durak, 1995). Yilmaztürk ve ark. (2022) tarafından üniversite öğrencilerinde algılanan stres ile duygusal yeme arasındaki ilişkide duyu odaklı baş etmenin aracı rolü incelenmiştir. Çalışmada kadınlarda algılanan stres ile duygusal yeme arasındaki ilişkide duyu odaklı başa çıkmanın aracı rolünün olduğu bulunmuştur. Alanyazındaki bu çalışma, bulgularımızı destekler niteliktedir. Karşılaştıkları stresör karşısında çaresiz yaklaşımı benimseyerek “mucize olmasını bekleyen, kendini kapana kısılmış gibi hisseden, olayın çözümüne yönelik harekete geçmek yerine, olaya takılıp kalan, sorunun kendisinden kaynaklandığını ve güçlü olmadığını düşünen ve sürekli kendini suçlayan” bireyler yeme davranışına yönelmektedir. Benzer şekilde karşılaştıkları stresör karşısında boyun eğici yaklaşımı benimseyerek problemin çözümü için çaba göstermek yerine daha pasif davranan, “adak adayan, kadere teslim olan, mücadele etmeyen, sonuca yönelik elinden bir iş gelmeyeceğine inanan” başka deyişle ne yapacağını bilemeyen, yeterli baş etme kaynaklarına sahip olmadığını düşünen bireyler de yeme davranışına yönelmektedir. Bu çalışmadaki bulgular, algılanan stresin fazla olması ve yeterli olmayan baş etme kaynaklarının duygusal yeme davranışına yol açtığı bulgusu ile örtüşmektedir (Wilson ve ark., 2015). Alanyazında uygun olmayan ya da zayıf baş etme kaynaklarına sahip bireylerin sağlıklı yeme davranışı (duygusal yeme) gösterdikleri bilinmektedir (Spor ve ark., 2007). Diğer taraftan karşılaştıkları stresör karşısında kendine güvenli yaklaşımı benimseyerek “sorunu değerlendirip en iyi kararı vermeye çalışan, sorunu küçük parçalara ayırıp sorunun çözümüne yönelik çare arayan ve sorununa göre mücadele eden, hakkını arayan, sorunlar karşısında güçlendiğini” hisseden bireyler kendilerine güvenmektedirler. Başka deyişle ne yapacağını bilen, yeterli baş etme kaynaklarına sahip olduğunu düşünen bireylerdir. Ancak, algılanan stresin kendine güvenli yaklaşımı düşürmesi nedeniyle yukarıda bahsedilen kendine güvenli yaklaşıma yönelik becerileri uygulayamadıkları için bireylerin yeme davranışını arttırdıkları söylenebilir. Böylelikle, algılanan stresin bireylerde olumlu baş etme stratejisi olan kendine güvenli

yaklaşımı azaltarak duygusal yemeği arttırdığı düşünülebilir.

Sınırlılıklar

Çalışmaya katılan katılımcıların cinsiyet açısından dağılımları farklıdır. Erkeklerin katılım oranının düşük olmasının sebebi anket çalışmalarına katılmak istememeleri olabilir. Bu çalışmada kullanılan ölçeklerin tümü öz bildirim ölçeğidir. Son olarak duygusal yeme davranışının kesitsel yerine boylamsal olarak çalışılması ayrıca konuya ilişkin deneysel çalışmaların yapılması daha zengin bulgular sunacaktır.

Sonuç

Duygusal yeme davranışı henüz Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nda (2013) sınıflandırılmamışsa da yeme bozukluklarıyla önemli derecede ilişkili olduğu bilinen (Echeverri-Alvarado, Pickett, ve Gildner, 2020; Masheb ve Grilo, 2006; Ricca ve ark., 2009) bir yeme sorunudur ve hatta duygusal yemenin yeme bozukluklarının bir öncülü olduğu ifade edilmektedir (Pinaquy, Chabrol, Simon, Louvet ve Barbe, 2003; Ricca ve ark., 2012). Duygusal yeme davranışının da psikolojik ve fiziksel sağlık açısından önemi (Wang ve Li, 2017) göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışma kapsamında başa çıkma tarzlarının duygusal yemeyle olan ilişkisinin açıklanması duygusal yeme sorunuyla baş etmeye çalışan bireylere sunulacak müdahale programının belirlenmesi açısından kıymetlidir. (Andrews, Lowe ve Clair, 2011). Böylelikle işlevsel ve sağlıklı olmayan baş etme davranışı olarak tanımlanan duygusal yeme (Cleary ve Crafti, 2007) davranışını bertaraf etmeye yönelik atılacak adımlar planlanmalıdır. Alanda çalışan profesyoneller tarafından duygusal yeme sorunu yaşayan bireyin yaşamsal zorluğunu, stresini ve bu durumla ilişkili baş etme becerilerini göz önünde bulundurarak müdahale planı oluşturulmalıdır. Uygulanacak müdahale programında, algılanan strese yönelik stres yönetimi konusunda psiko-eğitim verilmesi ve gevşeme egzersizlerinin öğretilmesi (Wilson ve ark., 2015), stresle baş edebilmek için bireye uygun baş etme stratejilerinin belirlenmesi, (Goossens, Braet, Van Vlierberghe ve Mels, 2009; Nguyen-Rodriguez ve ark., 2008) ayrıca duygusal yeme konusunda bireyin farkındalık kazanması için beslenmeye yönelik psiko-eğitimle birlikte etkili baş etme stratejilerinin öğretilmesi gerekmektedir (Lazarevich ve ark., 2016). Bunlara ek olarak, duygusal yeme davranışına zemin hazırlayan duygusal, fizyolojik, çevresel, sosyal veya zihinsel tetikleyicilerin fark edilebilmesi, zorlayıcı duygularla ve yaşam stresleriyle etkili şekilde başa çıkabilmesi için daha sağlıklı duyu düzenleme stratejileri kazandırılmalıdır (Gianini, White ve Masheb, 2013). Bu noktada farkındalık temelli yaklaşımların duygusal yeme davranışında etkili olduğuna dair bulgular mevcuttur (Höppener ve ark., 2019; Katterman, Kleinman, Hood, Nackers ve Corsica, 2014). Bu çalışmanın sonuçlarının, araştırma alanının yanında özellikle uygulama alanında çalışan

profesyonellere duygusal yeme konusunda risk faktörü olabilecek hususlarda yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Extended Summary

Eating is often a source of pleasure when enjoying a delicious meal with friends and family. However, it can also become a source of physiological and psychological problems when the eating behavior in question goes to extremes. Emotional eating is defined as an increase in the tendency to eat more than the daily nutritional needs in order to escape from emotions, suppress emotions or feel better in stressful situations. Starting from childhood to old age, emotional eating significantly affects both the psychological and physiological health of many individuals, with different demographic characteristics such as gender, socio-economic and educational level. Therefore, individuals seek professional help due to their emotional eating behaviors. Thus, emotional eating becomes a prominent subject in psychology research in recent years. Although the emotional eating pattern has been discussed within the scope of different variables, studies reflecting its relationship with both stress and coping are limited. As a result, the aim of the present study was to examine the mediating role of coping styles in the relationship between perceived stress and emotional eating. Within the scope of the research, data were collected from both university students ($n = 557$) and community sample ($n = 644$) in Turkey. The ages of the participants ranged from 18 to 50 ($\bar{x} = 26.38$, $sd = 7.82$). The data were gathered by using Demographic Information Form, Perceived Stress Scale, Ways of Coping Scale and Dutch Eating Behavior Scale. Questionnaires were administered either online (due to Covid-19 pandemic) or as paper-pencil form. The relationships between the variables were examined by Pearson correlation analyses and mediation analyses were conducted with SPSS PROCESS MACRO plugin and confidence intervals were determined by bootstrap method. The results indicated that emotional eating had significant positive relations with perceived stress ($r = .21$, $p < .001$), helpless coping ($r = .24$, $p < .001$), and submissive coping ($r = .23$, $p < .001$). There were significant negative relations between emotional eating and self-confident coping ($r = -.20$, $p < .001$) and optimistic coping ($r = -.10$, $p < .001$). There was no significant relationship between emotional eating and social support ($r = -.02$, $p = .616$). The main hypotheses of the study were examined by mediation analysis, in which perceived stress was defined as independent, emotional eating was defined as dependent variables. Self-confident, helpless, submissive, optimistic coping approaches and social support were included in the analysis as mediator variables. According to the results of the research, perceived stress has a direct positive effect in predicting emotional eating behavior. Also, perceived stress is indirectly associated with higher levels of emotional eating, predicting self-confident, helpless, and submissive coping approaches. In other words, perceived

stress was associated with higher levels of emotional eating, both on its own and on the self-confident, helpless, and submissive approaches. According to these results, individuals increased their emotional eating behaviors in response to the stressors they encountered. The present study has reached similar findings with the related literature: By adopting a helpless approach in the face of the stressors they encounter, individuals who “wait for a miracle, feel trapped, get stuck in the event instead of taking action towards the solution of the event, think that the problem is caused by themselves and that they are not strong, and constantly blame themselves” tend to engage emotional eating behaviors. Therefore, it is important to explain the relationship between coping styles and emotional eating for determining an intervention program to be presented to individuals who are trying to cope with emotional eating. It is thought that the results of this study would shed a light to the researchers and also would guide the professionals working in the field of practice on issues that may be a risk factor for emotional eating.

Kaynaklar

- Andrews, R. A., Lowe, R., & Clair, A. (2011). The relationship between basic need satisfaction and emotional eating in obesity. *Australian Journal of Psychology*, 63(4), 207-213
- Arnou, B., Kenardy, J., & Agras, W. S. (1995). The emotional eating scale: The development of a measure to assess coping with negative affect by eating. *International Journal of Eating Disorders*, 18, 79-90.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173.
- Bennett, J., Greene, G., & Schwartz-Barcott, D. (2013). Perceptions of emotional eating behavior. A qualitative study of college students. *Appetite*, 60, 187-192.
- Birliği, A. P. (2013). Ruhsal bozuklukların tanınması ve sayımsal elkitabı, beşinci baskı (DSM-5). Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı. Çeviri editörü: Köroğlu E. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Blair, A. J., Lewis, V. J., & Booth, D. A. (1990). Does emotional eating interfere with success in attempts at weight control? *Appetite*, 15, 151-157.
- Bongers, P., & Jansen, A. (2016). Emotional eating is not what you think it is and emotional eating scales do not measure what you think they measure. *Frontiers in Psychology*, 7, 1932.
- Bozan, N., Baş, M., & Aşçı, F. H. (2011). Psychometric properties of Turkish version of Dutch Eating Behaviour Questionnaire (DEBQ). A preliminary results. *Appetite*, 56, 564-566.
- Braden, A., Musher-Eizenman, D., Watford, T., & Emley, E. (2018). Eating when depressed, anxious, bored, or happy: Are emotional eating types associated with unique psychological and physical health correlates?. *Appetite*, 125, 410-417.
- Camilleri, G. M., Méjean, C., Kesse-Guyot, E., Andreeva, V. A., Bellisle, F., Hercberg, S., & Péneau, S. (2014). The associations between emotional eating and consumption of energy-dense snack foods are modified by sex and depressive symptomatology. *The Journal of nutrition*, 144(8), 1264-1273.

- Canetti, L., Berry, E. M., & Elizur, Y. (2009). Psychosocial predictors of weight loss and psychological adjustment following bariatric surgery and a weight-loss program: The mediating role of emotional eating. *International Journal of Eating Disorders*, 42(2), 109-117.
- Cleary, J. M., & Crafti, N. (2007). Basic need satisfaction, emotional eating, and dietary restraint as risk factors for recurrent overeating in a community sample. *Electronic Journal of Applied Psychology*, 3(2), 27-39.
- Clum, G. A., Rice, J. C., Broussard, M., Johnson, C. C., & Webber, L. S. (2014). Associations between depressive symptoms, self-efficacy, eating styles, exercise and body mass index in women. *Journal of behavioral medicine*, 37(4), 577-586.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior*, 385-396.
- Cohen, S., Kessler, R.C., & Gordon, L.U. (1997). Strategies for measuring stress in studies of psychiatric and physical disorders. In S. Cohen, R.C. Kessler, & L.U. Gordon (Eds), *Measuring stress: A guide for health and social scientists* (122-148). New York: Oxford University Press.
- Çelik-Örücü, M., & Demir, A. (2009). Psychometric evaluation of perceived stress scale for Turkish university students. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 25(1), 103-109.
- Dohle, S., Hartmann, C., & Keller, C. (2014). Physical activity as a moderator of the association between emotional eating and BMI: evidence from the Swiss food panel. *Psychology & Health*, 29(9), 1062-1080.
- Echeverri-Alvarado, B., Pickett, S., & Gildner, D. (2020). A model of post-traumatic stress symptoms on binge eating through emotion regulation difficulties and emotional eating. *Appetite*, 150, 104659.
- Emond, M., Ten Eycke, K., Kosmerly, S., Robinson, A. L., Stillar, A., & Van Blyderveen, S. (2016). The effect of academic stress and attachment stress on stress-eaters and stress-undereaters. *Appetite*, 100, 210-215.
- Eskin, M., Harlak, H., Demirkiran, F., & Dereboy, Ç. (2013). The adaptation of the perceived stress scale into Turkish: a reliability and validity analysis. *New Symposium Journal*, 51(3), 132-140.
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during 3 stages of a college-examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 992-1003.
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Gruen, R.J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health-status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 571-579.
- Geliebter, A., & Aversa, A. (2003). Emotional eating in overweight, normal weight, and underweight individuals. *Eating behaviors*, 3(4), 341-347.
- Gianini, L. M., White, M. A., & Masheb, R. M. (2013). Eating pathology, emotion regulation, and emotional overeating in obese adults with binge eating disorder. *Eating behaviors*, 14(3), 309-313.
- Goossens, L., Braet, C., Van Vlierberghe, L., & Mels, S. (2009). Loss of control over eating in overweight youngsters: the role of anxiety, depression and emotional eating. *European Eating Disorders Review: The Professional Journal of the Eating Disorders Association*, 17(1), 68-78.
- Heatherton, T. F., Polivy, J., & Herman, C. P. (1990). Dietary restraint: Some current findings and speculations. *Psychology of Addictive Behaviors*, 4(2), 100.
- Heatherton, T. F., & Baumeister, R. F. (1991). Binge eating as escape from self-awareness. *Psychological Bulletin*, 110(1), 86-108.
- Höppener, M. M., Larsen, J. K., van Strien, T., Ouwens, M. A., Winkens, L. H., & Eisinga, R. (2019). Depressive symptoms and emotional eating: Mediated by mindfulness?. *Mindfulness*, 10(4), 670-678.
- Kaplan, H. I., & Kaplan, H. S. (1957). The psychosomatic concept of obesity. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 125, 181-201.
- Katterman, S. N., Kleinman, B. M., Hood, M. M., Nackers, L. M., & Corsica, J. A. (2014). Mindfulness meditation as an intervention for binge eating, emotional eating, and weight loss: a systematic review. *Eating behaviors*, 15(2), 197-204.
- Kontinen, H., Männistö, S., Sarlio-Lähteenkorva, S., Silventoinen, K., & Haukkala, A. (2010). Emotional eating, depressive symptoms and self-reported food consumption. A population-based study. *Appetite*, 54(3), 473-479.
- Lazarus, R. S. ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarevich, I., Camacho, M. E. I., del Consuelo Velázquez-Alva, M., & Zepeda, M. Z. (2016). Relationship among obesity, depression, and emotional eating in young adults. *Appetite*, 107, 639-644
- Lindeman, M., & Stark, K. (2001). Emotional eating and eating disorder psychopathology. *Eating Disorders*, 9(3), 251-259.
- Macht, M. (2008). How emotions affect eating: A five-way model. *Appetite*, 50(1), 1-11.
- Macht, M., Haupt, C., & Ellgring, H. (2005). The perceived function of eating is changed during examination stress: a field study. *Eating behaviors*, 6(2), 109-112.
- Macht, M., & Simons, G. (2000). Emotions and eating in everyday life. *Appetite*, 35, 65-71.
- Macht, M., Roth, S., & Ellgring, H. (2002). Chocolate eating in healthy men during experimentally induced sadness and joy. *Appetite*, 39(2), 147-158.
- Masheb, R. M., & Grilo, C. M. (2006). Emotional overeating and its associations with eating disorder psychopathology among overweight patients with binge eating disorder. *International Journal of Eating Disorders*, 39(2), 141-146.
- Meule, A., Reichenberger, J., & Blechert, J. (2018). Development and preliminary validation of the Salzburg Emotional Eating Scale. *Frontiers in psychology*, 9, 88.
- Nguyen-Rodriguez, S. T., Chou, C. P., Unger, J. B., & Spruijt-Metz, D. (2008). BMI as a moderator of perceived stress and emotional eating in adolescents. *Eating behaviors*, 9(2), 238-246.
- Oliver, G., Wardle, J., & Gibson, E. L. (2000). Stress and food choice: a laboratory study. *Psychosomatic medicine*, 62(6), 853-865.
- Paans, N. P., Gibson-Smith, D., Bot, M., van Strien, T., Brouwer, I. A., Visser, M., & Penninx, B. W. (2019). Depression and eating styles are independently associated with dietary intake. *Appetite*, 134, 103-110.
- Pinaquy, S., Chabrol, H., Simon, C., Louvet, J. P., & Barbe, P. (2003). Emotional eating, alexithymia, and binge-eating disorder in obese women. *Obesity research*, 11(2), 195-201.

- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior research methods*, 40(3), 879-891.
- Raspopow, K., Matheson, K., Abizaid, A., & Anisman, H. (2013). Unsupportive social interactions influence emotional eating behaviors. The role of coping styles as mediators. *Appetite*, 62, 143-149.
- Ricca, V., Castellini, G., Sauro, C. L., Ravaldi, C., Lapi, F., Mannucci, E., Rotella, C. M. & Faravelli, C. (2009). Correlations between binge eating and emotional eating in a sample of overweight subjects. *Appetite*, 53(3), 418-421.
- Ricca, V., Castellini, G., Fioravanti, G., Sauro, C. L., Rotella, F., Ravaldi, C., Lazerretti, L. & Faravelli, C. (2012). Emotional eating in anorexia nervosa and bulimia nervosa. *Comprehensive psychiatry*, 53(3), 245-251.
- Schachter S. (1968). Obesity and eating: Internal and external cues differentially affect the eating behavior of obese and normal subjects. *Science*. 161, 751-756.
- Schuster, R., Hammitt, W.E., & Moore, D. (2006). Stress appraisal and coping response to hassles experienced in outdoor recreation settings. *Leisure Sciences*, 28, 97-113.
- Shen, W., Long, L. M., Shih, C. H., & Ludy, M. J. (2020). A humanities-based explanation for the effects of emotional eating and perceived stress on food choice motives during the COVID-19 pandemic. *Nutrients*, 12(9), 2712.
- Sims, R., Gordon, S., Garcia, W., Clark, E., Monye, D., Callender, C., & Campbell, A. (2008). Perceived stress and eating behaviors in a community-based sample of African Americans. *Eating behaviors*, 9(2), 137-142.
- Spoor, S. T., Bekker, M. H., Van Strien, T., & van Heck, G. L. (2007). Relations between negative affect, coping, and emotional eating. *Appetite*, 48(3), 368-376.
- Şahin, N.H., Durak, A.(1995). Stresle Başaçıkma Tarzları Ölçeği: Üniversite Öğrencileri İçin Uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*. 10(34), 56-73.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson.
- Tan, C. C., & Chow, C. M. (2014). Stress and emotional eating: The mediating role of eating dysregulation. *Personality and Individual Differences*, 66, 1-4.
- van Strien, T., Donker, M. H., & Ouwens, M. A. (2016). Is desire to eat in response to positive emotions an 'obese' eating style: Is Kummerspeck for some people a misnomer?. *Appetite*, 100, 225-235.
- van Strien, T., Gibson, E. L., Baños, R., Cebolla, A., & Winkens, L. H. (2019). Is comfort food actually comforting for emotional eaters? A (moderated) mediation analysis. *Physiology & behavior*, 211, 112671.
- van Strien, T., Frijters, Jan, E. R., Bergers, G. P. A., & Defares, P. B. (1986). The Dutch Eating Behavior Questionnaire (DEBQ) for assessment of restrained, emotional, and external eating behavior. *International Journal of Eating Disorders*, 5(2), 295-315.
- van Strien, T., Schippers, G. M., & Cox, W. M. (1995). On the relationship between emotional and external eating behavior. *Addictive behaviors*, 20(5), 585-594.
- Wallis, D. J., & Hetherington, M. M. (2004). Stress and eating: The effects of ego-threat and cognitive demand on food intake in restrained and emotional eaters. *Appetite*, 43(1), 39-46.
- Wang, H., & Li, J. (2017). Positive perfectionism, negative perfectionism, and emotional eating: The mediating role of stress. *Eating behaviors*, 26, 45-49.
- Wansink, B., Cheney, M. M., & Chan, N. (2003). Exploring comfort food preferences across age and gender. *Physiology & behavior*, 79(4-5), 739-747.
- Wilson, S. M., Darling, K. E., Fahrenkamp, A. J., D'Auria, A. L., & Sato, A. F. (2015). Predictors of emotional eating during adolescents' transition to college: Does body mass index moderate the association between stress and emotional eating? *Journal of American College Health*, 63(3), 163-170. <https://doi.org/10.1080/07448481.2014.1003374>
- Wong, M., & Qian, M. (2016). The role of shame in emotional eating. *Eating behaviors*, 23, 41-47.
- Yılmaztürk, N. H., Demir, A., & Çelik-Örücü, M. (2022). The Mediator Role of Emotion-Focused Coping on the Relationship Between Perceived Stress and Emotional Eating. *Trends in Psychology*, 1-17.
- Young, DA. (2016). *Emotional Eating, Stress, and Coping Styles in Early Adolescence* (Doctoral Thesis). Graduate Faculty of Baylor University, US. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1834505601).
- Yönder Ertem, M., & Karakaş, M. (2021). Relationship between emotional eating and coping with stress of nursing students. *Perspectives in Psychiatric Care*, 57(2), 433-442.
- Zhao, X., Lynch Jr, J. G., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 37, 197-206



A Child-Focused Understanding for the Protection and Safety of Children and Prevention of Sexual Abuse: Child-Centered Environments

Burak Miraç Gönültaş^{1,a}

¹Department of Social Work, Faculty of Letters, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 26/02/2022

Accepted: 04/06/2022

ABSTRACT

In the cases of sexual abuse, which have increased significantly in recent years, it has been observed that victimization mostly occurs in areas outside the home. This situation necessitates focusing on the characteristics of the environments outside the home where children live and the effectiveness of adults in the role of guardians of children, especially in terms of preventing maltreatment of children such as sexual abuse. In this context, first and foremost, the present study aims to discuss the criminological dimension of the subject, the concept of a child-centered environment, and possible standards for the effective protection of children, to ensure a child-centered environment. According to the criminological point of view, to prevent children from sexual abuse, it is required 1- to understand how places, where children are not under parental supervision, should be in terms of safety and protection of children, 2- to know the methods of perpetrators to approach to children, 3-being aware of the effectiveness of protectors who play an important role in the protection of children and how they will be effective. As a result, to prevent sexual abuse and other child maltreatment, whatever environment is concerned with the child should be organized, designed, and managed with a focus on the child. It should be ensured that there are conscious and active professionals-protectors and parents should be aware of these environments, so it is thought that a holistic perspective is needed.

Keywords: Sexual abuse, child-centered environments, criminology, teacher, parents, child safety

Çocuğun Korunması, Güvenliği ve Cinsel İstismarın Önlenmesinde Çocuk Odaklı Bir Anlayışın Gerekliliği: Çocuk Odaklı Ortamlar

Süreç

Geliş: 26/02/2022

Kabul: 04/06/2022

ÖZ

Son yıllarda önemli artışlar gösteren cinsel istismar vakalarında, mağduriyetlerin çoğunlukla ev dışındaki alanlarda meydana geldiği görülmüştür. Bu durum özellikle cinsel istismar gibi çocuğa yönelik kötü muamelelerin önlenmesi açısından çocukların buldukları ev dışındaki ortamların özelliklerini ve çocukların koruyucusu rolündeki yetişkinlerin etkinliğini sorgulamayı gerektirmektedir. Bu bağlamda çalışma; öncelikle çocukların bulunabileceği tüm ortamların çocuk odaklı ortamlar niteliğine kavuşabilmesine yönelik, konunun kriminolojik boyutunu, çocuk odaklı ortam kavramını ve çocukların etkili korunmasına yönelik muhtemel standartları tartışmayı amaçlamaktadır. Kriminolojik bakışa göre çocukların cinsel suçlara maruz kalmasının önlenmesi için bu suçların meydana gelmesinde; 1- Çocukların ev dışında ebeveyn gözetiminde olmadıkları yerlerin, çocukların güvenliği ve korunması açısından nasıl olması gerektiğinin, 2- Çocuklara yönelik istismar davranışında bulunan kişilerin çocuklara yaklaşma şekillerinin, 3- Çocukların korunmasında önemli rol oynayan ve çocuklarla birlikte olan koruyucuların (ebeveyn, öğretmen, bakıcı, eğitici vs.) etkinliğinin ya da nasıl etkin olacağıının anlaşılması gerekmektedir. Sonuç olarak, cinsel istismar ve diğer çocuğa yönelik kötü muamelelerin önlenmesi adına çocukla ilgili hangi ortam söz konusu ise hepsinin çocuk odağında organize edilmesini, tasarlanmasını, yönetilmesini, buralarda bilinçli/etkin profesyonellerin/koruyucuların bulunmasını ve bu ortamlar konusunda ebeveynlerin bilinçli olmasını sağlayacak bütüncül bir bakış açısına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Cinsel istismar, çocuk odaklı ortam, kriminoloji, öğretmen, ebeveyn, çocuk güvenliği

Copyright



This work is licensed under
Creative Commons Attribution 4.0
International License

mburakgonultas@gmail.com

<https://orcid.org/000-0003-4182-6098>

How to Cite: Gönültaş MB (2022) A Child-Focused Understanding for the Protection and Safety of Children and Prevention of Sexual Abuse : Child Centered Environments, CUJOSS, 46(1): 85-93

Giriş

İçinde bulunduğumuz zaman içerisinde, çocuklara yönelik ihmal veya kasıtlı şiddet mağduriyetlerindeki artış dikkat çekicidir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2017) verilerine göre son üç yılda kötü muamele ve şiddete maruz kalan çocuk sayısında artış vardır: 2016 ve 2017 yıllarında mağdur çocuk ortalama oranı %12 artarken 2015 yılına kıyasla çocuklara yönelik cinsel şiddet (artış %30) ve yaralama suçlarına (artış %8) maruz kalmada önemli artışlar olmuştur. Her gün ülkenin bir yerinde çocuklara yönelik kötü muamele ve istismar edici davranışlarla bir şekilde maalesef karşılaşmaktadır. Bunlar genel olarak, çocuğa yönelik fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar, kaçırılma ve silahlı şiddet gibi vakalardır.

Gönültaş (2018: 19-20) mağdur çocuğu, dış dünyanın olumsuzluklarına maruz kalarak ve/veya olumsuzluklara maruz bırakılarak zarar görmesi olarak tanımlamıştır. Ayrıca çocuğun savunmasız koşullar altında olmasının çocuğun mağduriyeti üzerinde dinamikleştirici bir etkisinin olduğunu belirtmiştir. Çocuklar içinde buldukları koşullar nedeniyle savunmasız ve dezavantajlı durumda olabilmekte veya savunmasız hale getirilebilmekte ve bu iki koşul altında bulunmak çocukların istismara uğramalarını hızlandırabilmektedir (Finkelhor, 2008; Gönültaş, 2018). Savunmasız çocuklar, diğerlerine göre daha fazla ihmal ve istismar riski altındadır, bu nedenle özel bakım, dikkat ve korunmaya ihtiyaçları vardır. Bu bağlamda çocuğun savunmasızlığının önüne geçecek şekilde ortamların oluşturulması sağlanmalıdır.

Bu çalışmanın odak noktası, çocukların etkin bir şekilde korunması ve güvenliğin sağlanabilmesi için çocuk odaklı bir anlayışın oluşmasına yönelik önerilerde bulunmaktır. Bu bağlamda çocukların bulunduğu ya da bulunabileceği tüm ortamların (okul, kurs, etkinlik alanları vs. gibi) çocuk odaklı ortamlar niteliğine nasıl kavuşabileceğine yönelik asgari standartları ve bu standartların kapsamalarını belirlemeyi ve başta öğretmenler olmak üzere çocukla birlikte olan/çocuğa bakım veren yetişkinlerin etkin gözetim yapabilmeleri konusunda önemlerini ortaya koymaya yönelik önerilerde bulunulması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda,

- Zaman ve mekân unsurları bağlamında çocuğa yönelik işlenen suçların kriminolojik boyutu tartışılacaktır.
- Çocuk odaklı ortam kavramının ne olabileceği tartışılarak, çocukların etkin korunmasında bütüncül yaklaşımın nasıl olabileceğine yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Çocuklara Yönelik Suçlarda Zaman ve Mekân İlişkisi: Çevresel Kriminoloji Bakışı

Çocuklara yönelik suç teşkil eden şiddet, saldırganlık, kötü muamele ve istismar davranışlarını tartışabilmek adına, bu suçların hangi faktörlere göre değiştiğinin ayrıntılı olarak görülmesi öncelikle yerinde olacaktır. Ancak TÜİK'in bu verileri ayrıntılı değişkenlere sahip değildir. Bu amaçla, alanda yapılan çalışmalardan, Gönültaş (2013)'in, İstanbul'da 2009-2012 yılları arasında

cinsel istismar mağduru çocuklar (n=202) üzerine yaptığı araştırmasındaki bulgulara başvurulabilir: Bu kapsamlı çalışmaya göre; istismara uğrayan çocukların %88'i kız çocuğudur, %54,5'i 0-12 yaş arasındayken, %45,5'i 13-15 yaş arasındadır, istismarcılar %65 ile hane dışından kişilerken, bunların %33'ü çocuğa tamamen yabancı kişilerdir, vakaların %70'inde istismarcı, çocuklara vaat, rüşvet, ayartıcı davranışları içeren metotlarla yaklaşmıştır, vakaların %88'i çocuğun evinin dışında bir yerde gerçekleştiği görülürken, ev dışında meydana gelen istismarlarda fail en fazla oranla hane dışından kişilerdir, istismarın şekli %53 ile en fazla penetrasyon içeriklidir, mağdurların %60'ı istismar sonrasında fail tarafından tehdit ve şantajla uğramıştır ve bu nedenle yaşadıkları istismarı anlatamadıklarını bildirmişlerdir, mağdurların ebeveynlerinin %56'sı istismardan haberdar olmadığını söylerken, %60'ı polis ya da öğretmen gibi araçlar vasıtası ile istismardan haberdar olmuştur, ayrıca ebeveynlerin %50'si istismarcıyı tanıdığını ya da aşına olduğunu söylerken %50'si ise ya hiç tanımadığını ya da görmediğini söylemiştir.

Bu faktörlerin, son dönemde artan çocuğa yönelik cinsel şiddet mağduriyetlerinin anlaşılması açısından önemli yön göstericileri olduğu düşünülmektedir. Şöyle ki; bulgular çerçevesinde çocukların mağduriyetinde şu üç faktör öne çıkmaktadır: 1-çocukların içinde buldukları gelişimsel dönem nedeniyle savunmasız bir konumda oldukları görülmektedir, bu durum onları hedef haline getirebilmekte ve istismarcılar, çocukların bu savunmasızlıklarını fırsata çevirerek kandırma, ayartma gibi bir takım manipülatif yöntem ve tekniklerle çocukları istismar etmektedirler, 2- istismarlar çoğunlukla çocukların evleri dışındaki yerlerde meydana gelmektedir (yukarıdaki çalışmanın verileri doğrultusunda) ve 3- çocukların ebeveynlerinin etkin bir koruma gerçekleştirme konusunda yetersiz oldukları görülmektedir. Bu üç faktörün belli bir zaman ve mekânda bir araya gelmesi, cinsel istismar vakalarının meydana gelmesi açısından önemli hazırlayıcı koşullar oldukları söylenebilir. Yani istismar etmek isteyen bir yetişkin, savunmasız bir çocuğa ulaştığı zaman, eğer etkin bir şekilde gözetilmeyen uygun bir mekânda, istismar vakasının gerçekleşmesi için tüm koşullar oluşabilir.

Suçları, zaman ve mekân faktörü çerçevesinde açıklamaya çalışan çevresel kriminolojiye (environmental criminology) göre, suçların meydana gelmesinde suç yerleri/mekânları önemli bir faktördür (Gönültaş, 2018, 94-95): "...çevresel kriminolojide, alanın özel yapısı ile o alan içerisinde işlenen suçun zamanlaması ve yeri arasındaki ilişki incelenir. Bu bağlamda suçun meydana gelmesinde çevresel özellikleri ele alan Rutin Aktiviteler Teorisine göre, suçun oluşumunda şu dinamikler vardır: 1- Motive olmuş suçlu; 2- Uygun bir hedef ve 3- Hedefi suçtan koruyabilecek koruyucuların yokluğu ya da etkisizliğidir. Suçun oluşumunda, bu üç unsurun uygun bir mekân veya yerde bir araya gelmesi gerekmektedir. Failin rutin faaliyetleri, işte, evde ve bu ikisi dışındaki mekanlarda gerçekleşir. Bu durumda çocuğu suçtan koruyabilecek unsurlar yoksa ya da yetersizse bu durumda suçlularla

karşılaşma ihtimalleri artmaktadır. Hele ki çocukların korunma eksikliğinin yanı sıra savunmasız durumları, bir çocuğu fail için uygun bir hedef haline getirebilir. Rutin aktiviteler teorisine göre bir şeyi ya da çocuğu, uygun bir hedef haline getiren faktörler şunlardır: Suça hedef olan eşya, yer ya da bir kimsenin; değerli, erişilebilir, görülebilir ve durağan olmasıdır. Bu faktörlerin varlığı suçlunun, mağdurla yakın hale gelmesine yardımcı olan uygun bir mekânın meydana gelmesine yardımcı olur. Başta cinsel istismar olmak üzere istismar vakaları açısından, motive olmuş bir fail için, etkin koruyucu gözetiminde olmayan bir çocuk, başta uygun bir mekân olmak üzere mağduriyete sebep olan faktörlerin (görünürlük, değerli-arzu edilir olmak, korumasız olmak, hareket kabiliyetinin kolaylığı, müsait ve erişilebilir olmak) de varlığı halinde, uygun bir hedef haline gelebilmektedir...”

Bu teorik bakış çerçevesinde çocukların cinsel suçlara maruz kalmasının önlenmesi için bu suçların meydana gelmesinde; 1- Çocukların ev dışında ebeveyn gözetiminde olmadıkları yerlerin, çocukların güvenliği ve korunması açısından nasıl olması gerektiğinin, 2- Çocuklara yönelik istismar davranışında bulunan kişilerin çocuklara yaklaşma şekillerinin, 3- Çocukların korunmasında önemli rol oynayan ve çocuklarla birlikte olan koruyucuların (ebeveyn, öğretmen, bakıcı, eğitici vs.) etkinliğinin ya da nasıl etkin olacağına anlaşılması gerekmektedir.

Çocukların Buldukları Yerler/Mekanlar ve Çocuğun Güvenliği

Günümüzde çocukların buldukları yerler genel olarak 3 kategoride ele alınabilir: 1- ailelerinin ya da bakımından sorumlu kişilerin yanları (evleri); 2- okullar, eğitim merkezleri, özel ve kamu kuruluşları, çocuklara hizmet veren organizasyonlar (örn. Kreşler vs.), eğlence ve etkinlik yerleri (örn. çocuk eğlence parkları, havuzlar vs.) ve 3- (1) ve (2) arasında çocukların ulaşımını sağlayan unsurlar (örn. Servis, toplu taşıma araçları vs.). Bu yerler içerisinde, özellikle okul dönemi ile birlikte (6 yaş ve üstü) çocukların mobilizasyonu artmakta ve ev dışındaki diğer ortamlarda daha fazla zaman geçirmektedirler (Lord ve ark, 2001). Bunun yanı sıra dünyada ve ülkemizde son 20 yıl içerisinde toplumun çocuğa bakışında önemli gelişmeler meydana gelmiştir (Erbay, 2011). “...Çocuğun yüksek yararı, çocuğun psikolojik gelişimi ve katılım gibi hakları çerçevesinde arttırılan imkanlar (çocuk oyun alanlarının artması, çocuklara özel kamplar ve kulüpler vs.) çocuk odaklı bir sektörün oluşmasını sağlamıştır. Bu anlamda çocukların mobilizasyonunu arttıran etkinlikler, çocuklara yönelik tüketim araçlarındaki (örn. oyun ve eğlence parkları) artışlar ve çalışan ebeveyn oranlarındaki yükseliş, çocukların ebeveyn gözetiminden uzak zamanlar geçirmelerine sebep olmaktadır” (Gönültaş, 2018, 95). Bu bağlamda içinde bulunduğumuz bu dönem ve sonrası, çocukların ailelerinin gözetiminden uzak kaldıkları sürelerin ve bir tüketim odağı olarak çocuklara yönelik ev dışında bulunan yerlerin artacağı yönünde önemli sinyaller verdiğini söyleyebiliriz.

Ülkemizde “çocuğun korunması ve mekân” üzerine birbirine yakın anlamları içeren birtakım kavramlar öne çıkmıştır. Örneğin çocuk dostu şehirler (UNICEF), çocuk dostu okullar (Millî Eğitim Bakanlığı), bebek dostu hastane (Sağlık Bakanlığı), çocuk dostu yerler/alanlar (Mimarlık ve Şehircilik alanı), çocuk dostu oteller (Turizm alanı) vs. bunlardan birkaçıdır. Bu kavramlar kısaca irdelenirse; çocuk dostu şehir, çocukların kaliteli eğitim ve sağlık hizmetlerine ulaşabildiği ve güvenli bir yerde oynayabildiği şehirler olarak tanımlanmıştır. Bu şehirlerde çocukla ilgili konular merkezdedir ve bu durum politikalara, uygulamalara, programlara ve bütçeye yansıtılır. Çocukların katılım hakları ön plandadır (UNICEF, 2016). Çocuk dostu bir şehirde çocuklar sömürüden, şiddetten ve istismardan korunur; sağlıklı bir ortamda yaşar ve yetişir; kaliteli bir sağlık, eğitim ve sosyal hizmete ulaşırlar, eğitim ve beceri ile ilgili gelişimi tecrübe ederler; kendilerini ifade edebilirler ve kendilerini etkileyen kararlara katılabilirler; ailevi, kültürel, sosyal ve toplumsal hayata katılabilirler; güvenli yerlerde ve yeşil alanlara ulaşılabilen ortamlarda yaşarlar; arkadaşları ile görüşebilecekleri ve eğlenebilecekleri yerlere ulaşabilirler ve etnik orijin, sosyokültürel, ekonomik farklılıklara bakılmaksızın eşit fırsatlara sahiptirler. Ülkemizde yapılan çalışmaların çoğunluğu çocuk dostu şehirler ve yapılaşma üzerinedir. Bu çalışmalarda genel olarak, çocuk dostu şehirlerin, olumlu şehir imajına önemli katkıları sunacağı vurgulanmıştır (Ermiyagil ve Gürçınar, 2015; Gökmen, 2013; Topsümer ve ark., 2009)

Çocuk dostu okulda ise, eğitim ortamının güvenli ve ilham verici bir şekilde dizayn edilmesi ve çocuğun refahının öne çıkartılması vurgulanmıştır (MEGEP, 2015, 17): Çocuk dostu okullar, “çocukların düşüncelerini ve ihtiyaçlarını karşılayan; barışçı, cinsiyetler arası eşitliği destekleyen, farklı sınıf, sosyal çevre ve inançlardan gelen çocukları kabul eden; çocukların katılımını sağlayacak fırsatları sunan; özel gereksinimli çocuklar da dâhil olmak üzere herkes için ulaşılabilen; istismar ve şiddetten uzak güvenli ve korunaklı; çocukların kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almalarını destekleyen; sağlıklı yaşam biçimlerini ve becerilerini destekleyen; tüm bunların yanında çocukların öğrenmelerini sağlayan bir ortamdır.” Ayrıca çocuk dostu okulda çalışan öğretmenlerin özellikleri de belirtilmiştir: “Çocukların bireysel farklılıklarını gözetken, çocukların aktif katılımını sağlayan; çocuk merkezli bir eğitim uygulayan; çocukların istenen öğrenme çıktılarına ulaşmaları için becerileri destekleyen; çocukların haklarını anlayan ve uygulayan; eğitime ilişkin aile ve toplumun diğer kesimleri ile iletişim hâlinde olabilen; çocukların anlayabildiği bir dille aktif öğrenmelerini destekleyen; cinsiyet ayrımı gözetmeyen materyaller, etkinlikler, öğrenme kaynakları oluşturabilen; okulun sorumluluklarına uygun olacak şekilde esnek programı olan; programdaki kilit noktalarda öğrenmeye ilişkin uygun yönergeler veren; okulu çocukların çalışacakları ve yaşayacakları bir biçimde kuran; öncelikli olarak çocukların öğrenmesi için eğitim sistemi kuran bireyler olmalıdır”. Konu ile ilgili Umutlu ’nun 350 öğrenci ile yaptığı çalışmaya göre, çocuk dostu olan okulda okuyan öğrencilerin, olmayana göre mutluluk-doyum özgüven puanları daha yüksek çıkmıştır (Umutlu, 2010, 102).

Bebek dostu hastane, anne sütünün önemi ve çocuğun emzirilmesi konusunda bilinç oluşturma ve danışmanlık vermeyi amaçlamaktadır (Sağlık Bakanlığı, 2017). Çocuk dostu yerler, kent alanının çocuk odaklı yerler haline gelmesi konusunda belediyelere yol göstermeyi hedeflemektedir. Bunlar genel olarak çocukların eğitim-oyun ve yaşam alanları, çocuk güvenliğine özgü şehir planlaması, okul-ev arası yolların güvenliği gibi konular üzerindedir (Tandoğan, 2014). Selçuk-Kirazoğlu (2012) tarafından İstanbul Beylikdüzü ve Bakırköy ilçelerinde yürütülen çalışmaya göre, çocukların serbest oyun alanlarının yeterli olmadığı görülmüş ve bu alanlar kısıtlanmış hareket alanları olarak tanımlanmıştır. Çocuk dostu oteller ise çocukların daha rahat tatil yapmalarına yönelik çocuğun konforunu öne çıkartan bir anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır. Hem akademik bulgular hem de uygulamalar açısından bakıldığında çocuk odaklı standartlara sahip olan mekanlar, bir yandan çocukların psikolojik gelişimine ve korunmasına katkıda bulunurken, bir yandan da ebeveynler tarafından tercih edilebilir yerler haline gelmektedir.

Bu kavramların hepsinde ortak nokta, standartlar belirleyerek bir yerin çeşitli açılardan çocuğa nasıl uygun olacağını vurgulanmış olmasıdır. Ancak hem resmi hem de sivil organizasyonların oluşturdukları bu standartlar en temelde çocukların haklarına saygılı ve onları merkeze alan uygun mekanların oluşturulmasını amaçlamasına rağmen, standartların neye göre ve nasıl oluşturulduğu bilinmemekte ve çocuklara yönelebilecek kötü muameleleri önlemeyi hedefleyen aktif yaklaşımlara ve bakış açılarına yeteri kadar sahip değildir. Yani mekanları çocuğun yararına dizayn etmek ve bunun sürekliliği için belli bir yaklaşımı oluşturmak tabii ki önemlidir, ancak aynı zamanda bu ortamlarda bulunan ve çocuğu gözetmekle/korumakla yükümlü yetişkinleri özellikle “çocuğun güvenliği” açısından daha etkin bir pozisyona getirmenin gerekli olduğu düşünülmektedir. Çünkü en değerli varlığın korunması için özenle birtakım yapılar oluşturulmakta, devam ettirilmekte ancak kötü niyetli bir yetişkin çok çeşitli teknik ve yöntemlerle yaklaşarak çocuklara zarar verebilmektedir (Gönültaş, 2016). Yine çocuk dostu özelliğinde olan bu mekanlarda, çocuklarla birlikte çalışacak profesyonellerin çocuk hakları, çocuğun korunması, geliştirilmesi ve çocuk güvenliği gibi konularda bilgi ve farkındalığı arttırıcı herhangi bir eğitim programına rastlanmamış, olanların da (örn. Millî Eğitim Bakanlığı) bütüncül (istismarcıyı tanıma, mağduru koruma, ebeveyn-öğretmenlerin etkin koruyucu haline getirilmesi) bir çocuk güvenliğine yönelik ayrıntıları içermedikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca hala bir takım organizasyonların çocukların korunması ve geliştirilmesini sağlamak adına politikalara, uygulamalara ve çocuğun korunmasını esas alan bir yaklaşıma sahip olmadığı görülmektedir: Örneğin serviste ya da araçta unutulmuş ve bu nedenle ölen çocuklar, okul merdivenlerindeki boşluktan düşerek yaşamını kaybeden çocuklar, yanlış dizayn edilmiş mekanlar nedeniyle yaralanan çocuklar, kaldıkları yurttan yanarak hayatını yitiren çocuklar, kendini öğretmen ya da eğitici olarak tanıtarak çocukların en yakınına gelmeyi

başaran ve çocukları istismar eden istismarcılar vs. bu örneklerden bir kaçıdır (Burada bahsedilen çocuğun zarar gördüğü vakalar, son on yıl içerisinde gündemde yoğun değinilen kalan medya haberlerinden derlenmiştir). Özellikle son üç yılda diğer istismar türlerine göre daha fazla artış gösteren cinsel istismar açısından (TÜİK, 2017) çocuklarla ilgili mekanların oluşturulmasında istismarcılara yönelik riski en az düzeye indiren yaklaşım ve uygulamalara ihtiyaç olduğu ortadadır.

Çocuk Odaklı Ortamlar: Kavram ve Kapsam

“Ortam” kavramı, Türk Dil Kurumu Sözlüğünde, “*canlı bir varlığın içinde bulunduğu doğal veya maddi şartların bütünü veya bir kimsenin-bir insan topluluğunun yaşayışını etkileyen ruhsal, toplumsal ve kültürel etkilerin bütünü*” olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda çocuğun doğal “ortamı”, çocuğun varlığını devam ettirebilmesi ve gelişimini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için bir takım maddi şartların (mekânsal özellikler, güvenlik, eğitimi profesyoneller, etkin araçlar vs.) sağlanmasını ve bu şartların çocuğa özgü bir formatta organize edilmesini gerektirmektedir. Yine tanım üzerinden bakıldığında bu ortamları sadece çocuğa özgü formatta oluşturmak yetmemekte, aynı zamanda bunların etkililiğini ve sürekliliğini sağlamak için, yani bir anlayışın oluşması adına çocuğu merkeze alan bir kültür ve atmosferin de oluşturulması gerekmektedir. Ancak ülkemizde çocuk mağduriyetleri (kayıp çocuklar, cinsel istismar başta olmak üzere çocuk istismarı) üzerine hazırlanan TBMM Araştırma Raporları (2010a ve 2010b) ve Kalkınma Planları (2014-2018) içerisinde çocuklara yönelik güvenli yer, ortam, çocuk hakları gibi kavramlara sıklıkla atıf yapılmasına rağmen, çocuğun korunması açısından uygun ortamların oluşturulmasına ya da nasıl oluşturulacağına spesifik olarak değinilmemiştir.

Çocukların olağan koşullarda çatışmadan uzak, mutlu ve sevgi ihtiyaçlarını karşılayan ortamlarda yaşaması beklenir. Bu ortamların çocukların kendilerini güvende hissedebilecekleri, yüksek yararlarını gözetken, herhangi bir olumsuz dış etkene maruz kalmayacakları ve böylece psikolojik, fizyolojik, ahlaki ve pek çok yönden kendilerini geliştirebilecekleri ve ifade edebilecekleri nitelikte olması gerekmektedir (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi-BMÇHS). Ancak yetişkinler tarafından çocuğun temel haklarını ihlal edecek şekilde bir takım şiddet davranışlarını yöneltmek onların bu ortamlarını bozmakta ve yetişkinlere göre daha farklı dinamiklerle zarar görmelerine neden olmaktadır. Bu zararların bazılarının etkileri kısa vadede görülebilirken, bazılarında ise çocuğun yaşamı boyunca sürebilmektedir; ayrıca bazıları tedavi edilebilirken, bazıları ise çocuğa geriye dönüşümsüz olarak zarar vermektedir (Doğangün ve ark., 2016; Gönültaş, 2013). Bu bağlamda çocukluk döneminin, tüm yaşam sürecinin ilk ve önemli dönemi olması ve bu süreçte yaşanabilecek olumsuzlukların tüm yaşamı etkileyebilecek bir potansiyeli içermesi çocukların tavizsiz bir şekilde, belli standartlar dâhilinde korunmasını ve kollanmasını zorunlu hale getirmektedir. Bu da çocuklar için sağlıklı ortamlar

meydana getirmekle gerçekleştirilebilir. Bu husus BMÇHS' de özellikle vurgulanmıştır: Sözleşmenin 12, 17, 25, 26, 27, 31. Maddeleri çocukların korunması, güvenliklerinin sağlanması ve gelişimlerinin desteklenmesi için gerekli ortamların oluşturulması konusunda taraf devletlere yükümlülükler vermektedir. Ayrıca 19. Maddede, “devlet çocukların hiçbir zarara uğramaması için her türlü önlemi almakla yükümlüdür” diyerek devleti güvenli ortamlar konusunda doğrudan sorumlu hale getirmektedir. Bu durum, özellikle çocuklara yönelik cinsel istismar gibi kötü muamelelerin önlenmesine yönelik çocuklarla ilgili ortamların ve bu ortamlarda bulunan yetişkinlerin, çocukların korunması ve esenliği açısından oldukça önemli bir noktaya getirmektedir.

Cinsel İstismarın Önlenmesinde Çocuk Odaklı Ortamlar, Ebeveynler ve Çocuklara Koruma ve Gözetim Veren Profesyoneller

Cinsel istismarın önlenmesi ile ilgili literatüre göre, önleme 3 boyutludur: Bunlar; birincil (ebeveynleri cinsel istismar ve çocukların istismar sonrası verdiği tepkilerin nasıl anlaşılacağı konularında bilgilendirme-bilinçlendirme eğitimleri), ikincil (istismar sonrası yaklaşım ve müdahale) ve üçüncül (istismar sonrası terapi ve rehabilitasyon) boyutlu önleme çalışmalarıdır (NSVRC, 2011). İstismarın önlenmesine yönelik çalışmalar içerisinde öncelikli olarak uygulanması gereken birincil düzey önleme çalışmalarıdır. Birincil düzey çalışmalar, okullarda öğrencilere, ebeveynlere ve çocuğun okul ortamında etkileşimde bulunduğu okul personeline yönelik olarak düzenlenmektedir (Bolen, 2003).

Cinsel istismarcıların doğası ve yaklaşım metotlarına yönelik çalışmaların genellikle yoğunlaştığı yerler olan Anglosakson ülkelerde (ABD, İngiltere, Avustralya vs.), cinsel istismarcıları daha iyi tanıyarak bu suçun önlenmesi ve bu kişilerin tedavi edilmesi amaçlanmaktadır (Leclerc ve ark., 2009). Yine yapılan çalışmalarda da eğitimler, programlar, bilgilendirici web siteleri (örneğin “Darkness to Light” web sitesi) gibi kanallarla cinsel istismar, cinsel istismarcı ve yaklaşım şekilleri, müdahale ve iletişim gibi konularda yapılan bilgilendirmeler, ebeveynlerin ve koruyucuların (örn. öğretmen) cinsel istismar riskini tanımlama ve çocukları ile bu konuyu görüşme istekleri konusunda “kendi-yeterliliklerini” arttırmıştır (Burgess ve Wurtele, 1998). Ülkemizde ise bu çalışmalar oldukça yenidir ve yeterli düzeyde değildir, ancak nasıl geliştirilebileceği konusunda bazı öneriler sunulmuştur (Bakınız: Gönültaş, 2013 ve 2016). Cinsel istismarın önlenmesine yönelik çalışmalara bakıldığında, NSVRC (2011) tarafından yapılan çalışmaya göre, önleme amaçlı yapılan çalışmalar cinsel istismara karşı çocuğa yönelik birtakım riskleri azaltmayı amaçlamaktadır ve çocukların koruyucularını (özellikle ebeveynleri) çocuklar ile cinsel istismarı konuşabilmeleri konusunda motive etmektedir. Ancak bunu ölçen çalışmalar yetersizdir. Babatsikos (2010), cinsel istismarın önlenmesine yönelik programlara katılan ebeveyn ve koruyucuların, katılmayanlara göre, daha yüksek oranda çocukların cinsel istismar riskinde

olup olmadığını değerlendirebildiklerini bulgulamıştır. Yani bu programlar çocukların koruyucularında bilgi düzeyinin arttırılmasında katkı sunmaktadır.

Cinsel istismarın önlenmesi ile ilgili çalışmalar, genel olarak ebeveynlere ve öğretmen gibi çocuğun koruyucularına yöneliktir. Bu çalışmaların dünya üzerinde ABD ve Avustralya gibi ülkelerde geçmişi 1980'lere kadar dayanmakta ve özellikle STK'ler bünyesinde pek çok programın olduğu görülmektedir. Ayrıca çocuklara karşı şiddetin önlenmesine yönelik kurumsal bazda merkezler vardır ve buralarda cinsel istismarın önlenmesine yönelik programlar yer almaktadır (NSVRC-ABD, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention- ABD, Stop It Now!-ABD). Avustralya'da kurulan “Royal Commission into Institutional Responses to Child Sexual Abuse” ise çocuklara yönelik cinsel istismarın önlenmesi ve tedavi yöntemlerinin geliştirilmesi için araştırmalar yapan ve eğitimler veren ve doğrudan alana yönelik spesifik bir birimdir. Bu birim, “önleme” kısmı içinde; kişileri, kurumları ve toplumları cinsel istismarın risklerine karşı eğitmeyi amaçlamaktadır.

Çocuk odaklı ortamlar açısından uygulamalara bakıldığında “child safe” adı altında çocuk odaklı ortamlar oluşturma konusunda Avustralya'da birtakım organizasyonların (örn. Child Wise gibi) çalışmalarının olduğu görülmüştür. Bu organizasyonlar, çocuk odaklı ortamların nasıl olması gerektiğine yönelik tavsiye ve bilgilendirmeler içeren birtakım standartlar belirlemektedir. Bu standartlara kavuşmuş çocuk odaklı bir ortam, çocukların fikirlerine ve görüşlerine değer verir ve bir takım önleyici yaklaşımlar benimseyerek onları potansiyel zararlara karşı korur. Bu ortamlar, çocuk, ailesi ve bu ortamlarda çalışan profesyonelleri koordine eder ve özellikle burada çalışanların çocuğun korunması konusunda profesyonel bir çizgide olmasını sağlar. Ancak bunların sağlanabilmesi ve devamlılığı için organizasyon içerisinde bir kültürün oluşturulması gerektiği, bunun zamanla oturacağı ve eğer bu standartlara uyulursa çocuklara yönelik potansiyel zarar riskinin en aza indirgeneceği vurgulanmıştır. Bu organizasyonlarda çocuk güvenliğini esas alan bir kültürün oluşmasında, bu ortamlarda yer alan unsurların bilgi ve farkındalıklarının arttırılması önemlidir ve bu da eğitimlerle sağlanmaktadır. Ayrıca çocuk odaklı bir ortamın tam bir güce ulaşması, organizasyonda yer alan kişilerin (profesyoneller, aileler ve gönüllüler) çocuk hakları ve sorumluluklarını açık bir şekilde anlaması ve çocuk koruma politikasını uygulama ve istekliliğine bağlı olduğu özellikle belirtilmiştir (Save the Children Australia and Child Wise, 2007, 6). Bu organizasyonlar, çocuklarla birlikte doğrudan ya da dolaylı olarak çalışan organizasyonlara eğitimler de vermektedir (Bakınız: <https://www.childwise.org.au/>). Ülkemizde de çocuğa yönelik şiddetin ve istismarın önlenmesine yönelik STÖ'ler ve platformlar, sivil inisiyatiflerce gerçekleştirilen çalışmalar vardır.

Ülkemizde çocuk istismarı ve cinsel istismarla ilgili çocuk, anne-baba ve öğretmenlere yönelik programlar özellikle son 10 yılda artış göstermeye başlamıştır. Hem STK'ler ve üniversiteler hem de kurumlar (özellikle Milli

Eğitim Müdürlükleri) öncülüğünde sempozyum, panel, kongre ve eğitim programları düzenlenmektedir. Örneğin bunlardan biri; Samsun Kamu Hastaneleri Birliği tarafından 19.11.2015 günü düzenlenen “Çocuk Cinsel İstismarı Farkındalık Sempozyumu” nda, çocuk istismarı ve özelde de cinsel istismarın önlenmesi ile ilgili çalışmalara yoğunluk verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. 2014 yılında İstanbul’da Çocuk İstismarını ve İhmalini Önleme Derneğince gerçekleştirilen 1. Uluslararası Çocuk Koruma Kongresi’nin sonuç bildirgesinde, olumsuz çocukluk çağı deneyimlerinin %42-70 arasında olduğu söylenmiş ve özellikle çocukların cinsel sömürüsü ile ilgili her ne kadar cezalar arttırılmış olsa bile, önleyici-tedavi edici tedbirlerin arttırılması gerektiği vurgulanmıştır. Yine İnsan Hakları Derneği tarafından 2008 yılında yayınlanan “Çocuk İhmal ve İstismarını Önleme Öğretmenler ve Aileler İçin Eğitim Kılavuzu” (Bu kılavuz Çocuk İstismarını ve İhmalini Önleme Derneği üyelerince hazırlanmıştır) ile de cinsel istismarla ilgili kavramlar, bu çocuklara yaklaşım ve iletişim, istismar sonrası prosedür, riskli aileler gibi konularda eğitici ve bilgilendirici bir kitapçık hazırlanmıştır. Sivas Milli Eğitim Müdürlüğü Rehberlik Araştırma Merkezleri öncülüğünde seminer dönemlerinde öğretmenlere yönelik birtakım programlar düzenlenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nün hazırlamış olduğu program kapsamında öğretmenlere, *Çocuk İhmal ve İstismar Kursu* verilmekte ve bu kursta da istismarın tanımı, risk etmenleri, yaklaşım ve müdahale, ilgili mevzuat ve bildirim şekilleri gibi konularda bilgiler verilmektedir.

Cinsel istismarın önlenmesi açısından çocukların koruyucularına yönelik çalışmalar çoğunlukla öğretmenler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenler gerek gün boyu yaptıkları etkinliklerle gerekse hazırladıkları eğitim programlarıyla ihmal ve istismarın önlenmesi yönünde ve sosyal duygusal gelişimin desteklenmesinde önemli rol oynamaktadır. Eğitimli ve çocuk istismarı konusunda bilgili bir öğretmen, öğrencisinin yüzünde ya da vücudunda gördüğü yara, bere ile ilgilenip çocuğun başına neler geldiğini araştırabilir, davranışlarındaki içe kapanma, mutsuz, keyifsiz görünme, dikkatini toplayamama hırçınlık, saldırganlık vb. değişiklikleri gözlemleyebilir. Örneğin Gönültaş (2013), İstanbul örnekleminde çalıştığı n=175 cinsel istismar vakasının %48’inin, okuldaki öğretmenlerin çocuklardaki değişimleri fark etmesi sonucunda ortaya çıktığını bulgulamış ve okullardaki rehberlik servislerinin yaygınlaşması gerektiğini önermiştir.

Öğretmenlere cinsel istismarla ilgili eğitimlerin meslekte iken hizmet içi eğitimlerle verildiği görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2018) ancak Tugay (2008) tarafından bu eğitimlerin arttırılması gerektiği önerilmiştir. Alanda yapılan çalışmalarda öğretmenlerin çocuk istismarını tanıma ve bildirim konularında yeterli olmadıkları görülürken (Doğan ve Bayar, 2018; Tugay, 2008), bu konu ile ilgili eğitim almış olan öğretmenlerin bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Walsh ve ark., 2012). Bu verilere bağlı olarak, öğretmenlerin

hizmet öncesinde aldıkları lisans eğitimleri içerisinde, çocuk istismarına yönelik eğitimlerinin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Küçük ve ark. (2017) tarafından n=331 ilköğretim öğretmeni ile yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin cinsel istismarın belirtilerini bilme, adli prosedür ve istismar sonrası süreçle ilgili bilgi düzeylerinin düşük olduğu; ancak çocuk istismarına yönelik daha öncesinde eğitim alan öğretmenlerin bilgi düzeylerinin anlamlı şekilde yüksek olduğu bulgulanmıştır. Eğitim alan öğretmenlerin (çoğunlukla PDR ve Okul Öncesi Eğitim alanı) %50’si ise bu bilgileri üniversite eğitimleri sırasında aldığını belirtmiştir. Çalışma sonucunda, tüm branştan öğretmenlerin, üniversite eğitimleri sırasında çocuğa yönelik cinsel istismar gibi çocuk istismarı konularında eğitim almasının gerekli olduğunu önermişlerdir. Doğan ve Bayar (2018)’in n=216 eğitim fakültesi öğrencisi ile yaptığı çalışmada, cinsel istismar üzerine eğitimler almış olmanın, öğretmen adaylarının cinsel istismarcılara yönelik farkındalık düzeyini arttırabileceği ifade edilmiştir.

Eğitimlerle öz değerlendirme fırsatı bulan öğretmen adayları, çocuklara yakın çalışan profesyoneller olarak farkında olmadan istismarcı konumuna düşmemek için daha çok özen gösterecektir. Böylelikle çocuk haklarının korunması ve ihlal edilmemesine dair bilgi edinen öğretmenler, “çocuk dostu” öğretmenler olarak, çocukların haklarının gözetilmesi konusunda hassas davranacaklardır. Pala (2011) çocuğun aileden sonra, birlikte en fazla vakit geçirdiği kişiler olan öğretmenlerin adaylık sürecinden başlayarak, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle çocuk istismarı ve ihmal konusunda desteklenmesi gereğine vurgu yapmıştır. Yine Can-Yaşar ve ark. vd. (2014) çalışmalarında öğretmen adaylarının meslek öncesi eğitimlerle, istismar ve ihmale yönelik bilgi ve farkındalıklarını desteklemeyi önermiştir.

Görüldüğü üzere her ne kadar öğretmenler özelinde olsa da verilen ya da verilecek eğitimlerin, profesyonellerin (çocuklarla birlikte çalışan yetişkinler, koruyucu rolündeki kişiler) hem çocuklara yaklaşımı hem de onların gözetimi konularında farkındalık ve bilinçlerinin artması açısından önemli bir araç olacağı ortadadır. Ayrıca cinsel istismarın önlenmesi üzerine olan çalışmalar değerlendirildiğinde her birinin önemli hizmetleri sunduğu görülmektedir; ancak literatürde (örn. NVSRC, 2001) cinsel istismarın önlenmesinde birincil düzey çalışmaların, ebeveynlerin cinsel istismar ve istismar sonrası çocukların verdikleri tepkiler açısından bilinçlendirilmesinin, oldukça önemli olduğu vurgulanmasına rağmen, çocukların evleri dışında daha fazla zaman geçirdiği ortamların (okul, oyun alanları, eğitim yerleri vs.) güvenliğine ve etkinliğine yönelik farkındalık kazanmalarına ve bilinçlendirilmelerine değinilmemiştir. Halbuki daha önce de belirtildiği gibi ebeveynler ne kadar bilinçli de olsa çocuk ev dışında bir yerde iken istismarcının hedefi olma konusunda potansiyel olabilmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin cinsel istismar konusunda bilinçli olmalarının yanı sıra çocukların ev dışındaki ortamların çocuğun güvenliği açısından yeterli olup olmadıkları konusunda da bilinçli olmaları gerekmektedir. Çünkü bilinçli olan ebeveynler, farkında oldukları için çocuklarını daha etkin gözeteceklerdir.

Yine bu çalışmalar ve verilen eğitimler cinsel istismarın öncelikle önlenmesi gerektiği vurgusunu yapmasına rağmen, genel olarak istismar sonrası çocuğa yaklaşım, idari ve adli prosedürler çerçevesinde kaldığı, çocukların ev dışında buldukları ortamların nasıl olması gerektiği ve en önemlisi de cinsel istismarcıların doğası ve bunların yaklaşım metot ve tekniklerini spesifik olarak ele almadıkları görülmüştür. Bu bağlamda çocukların ev dışında buldukları ortamların çocuk odağında etkinliğini, bu konuda ebeveynlerin bilinçli olmasını ve çocuklarla birlikte bulunan profesyonellerin çocukları daha etkin gözetebilmelerini bir arada ele alan bir yaklaşıma ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Öneriler: Çocuk Odaklı Ortamlara Yönelik Muhtemel Standartlar

Genel olarak özetlenecek olursa; cinsel istismar ve diğer çocuğa yönelik kötü muamelelerin önlenmesi adına çocukla ilgili hangi ortam söz konusu ise hepsinin çocuk odağında organize edilmesini, tasarlanmasını, yönetilmesini, buralarda bilinçli/etkin profesyonellerin/koruyucuların bulunmasını ve bu ortamlar konusunda ebeveynlerin bilinçli olmasını sağlayacak bütüncül bir bakış açısına (Tablo 2) ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çocuğun hem korunması hem de geliştirilmesi dengesini gözeterek;

- Çocukların sosyal yaşama bütünüyle ve aktif olarak katılabileceği güvenli yerler oluşturulmalıdır (Child Safe Organisation, 2018, 1),
- Çocuklarla ilgili ortamlar birtakım standartlara kavuşturulmalı ve böylece onların fiziksel, duygusal ve psikolojik olarak güvenliği sağlanmalıdır,
- Çocukların bu ortamlarda kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri ve kararlara katılabilecekleri şekilde bir ortamın ve kültürün oluşturulması gerekmektedir,
- Çocukların buldukları ortamlar, onların fizyolojik, psikolojik, ahlaki ve sosyal gelişimlerini gözetecekleri, kendi doğal hallerini yansıtabilecekleri ve gelişimlerine destek olacakları şekilde dizayn edilmelidir,
- Yukarıdaki standartlara kavuşmuş olan bu ortamların sürekliliğinin sağlanabilmesi için çocuk odaklı bir kültürün yerleşmesi sağlanmalı ve ebeveynlerin, çocuklarının ev dışında buldukları ortamların onları her türlü istismar ve kötü muameleden koruyacak ortamlar olabilmesi konusunda bilinçli olmaları sağlanmalıdır,
- Bu alanda bulunacak kişi ve profesyonellerin (çocukla birlikte olacak kişiler) çocuğun korunması, kollanması, yüksek yararı, katılım hakkı gibi konularda bilinçli ve eğitilmiş olmasına dikkat edilmelidir,
- Bu ortamların ilgili devlet mekanizmaları ve sivil toplum kuruluşlarınca sürekli denetlenmesi gerekmektedir.

Bu özellikler çerçevesinde çocuk odaklı ortamlar oluşturmak sadece onları istismar/istismarcı ve zarardan korumamakta aynı zamanda temel hakları olan refahlarının desteklenmesi ve kendilerini ifade

edebilmeleri de sağlanmaktadır. Böylece bu standartlara kavuşan ortamlar, çocuğun güvenliğini, haklarını ve refahını gözetmektedir ve bunların daha pozitif bir zeminde sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca çocukların güçlendirilmesi ve kendileri ile ilgili kararlara katılımlarını sağlamak, genellikle ortaya çıkması zor olan istismar gibi mağduriyetlerin çocuklar tarafından daha rahat ifade edilmesi konusunda onlara fırsatlar sunacaktır (Commission for Children and Young People, 2018, 2).

Çizelge 1. Cinsel İstismarın Önlenmesi Adına Çocuk Odaklı Ortamlarda Bileşenler

Table 1. Components in Child-Oriented Environments for the Prevention of Sexual Abuse

Bileşenler	Beklenen Netice
Güvenli ortamlar oluşturma + Bilinçli/etkin koruma ve bakım verenler (profesyoneller ve ebeveynler)	Cinsel istismarın önlenmesi, çocuğun korunması, refahı, esenliği

Bu bağlamdan hareketle;

- Çocuklara yönelik uygun ortamlar oluşturmayı amaçlayan girişimler, verdikleri hizmet şekillerine göre farklılaşmaktadır. Ancak başta UNICEF'in belirttiği çerçevede kalarak ülkemizde çocuklarla birlikte faaliyet yürüten resmi ya da özel tüm organizasyonların çocuklarla ilgili ortamları oluştururken benimseyeceği, anlam farklılıklarını önleyen ve çocukların korunmasına yönelik aktif bir bilincin oluşmasını sağlayacak üst bir kavramın, örneğin "Çocuk Odaklı Ortamlar", oluşturulmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Böylece konuya yönelik bütüncül bir bakışın (Tablo 1) oluşması sağlanabilir.
- Oluşturulacak üst kavramın çerçevesinde, çocuk odaklı ortamların oluşturulmasına rehberlik eden standartların belirlenmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir ve bu standartlar, çocuk odaklı ortamların dizaynını, çocuk haklarının/çocuğun korunmasının ve geliştirilmesinin gözetilmesini, çocuğa yönelik kötü muamelelerin önlenmesini, bu ortamlarda bulunan yetişkinlerin çocukları aktif bir şekilde gözetme konusunda eğitilmiş olmasını ve bu ortamların denetlenmesini kapsayacak özellikte olmalıdır.
- Alanda yapılan çalışmalar sıklıkla çocuk dostu şehir ve yerlerin dizaynı üzerinedir ancak fenomenin kriminolojik boyutunu ele alan çalışmalar oldukça azdır. Ayrıca çocuklara karşı kötü niyetli yaklaşan yetişkinlere yönelik bakış yeterli düzeyde değildir. Bu yetişkinlerin çocuklara nasıl yaklaştıkları, ne tür metot ve stratejiler uyguladıkları, çocukları ve koruyucularını nasıl manipüle ettikleri gibi konularda çocuklara koruma ve bakım veren konumundaki kişilerin bilgi ve farkındalık düzeylerinin belli bir düzeyde olması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle son iki yılda cinsel istismar mağduriyetindeki %30'luk artış, sadece çocukların güçlendirilmesini değil, aynı zamanda çocuklara yönelen bu kişilere karşı çocukların koruyucularını da çocukları daha etkin gözetmeleri açısından güçlendirmeyi gerekli kılmaktadır.

Extended Summary

The focus of this study is to make suggestions for the formation of a child-centered understanding to effectively protect children and ensure safety. In this context, it is aimed to present suggestions for determining the minimum standards and the scope of these standards on how all environments where children are or can be found can attain the quality of child-oriented environments. In addition, the importance of adults, especially teachers, who are the protectors of the child, for effective supervision will be discussed. In line with this,

- The criminological dimension of crimes against children will be discussed in the context of time and place elements.
- By discussing what the concept of child-centered environment might be suggestions will be made on how a holistic approach can be made in the effective protection of children. The findings of Gönültaş (2013)'s research on children who were victims of sexual abuse (n=202) between 2009 and 2012 in Istanbul can be referenced: According to this comprehensive study; 88% of abused children are girls, 54.5% are between 0-12 years old, 45.5% are between 13-15 years old, 65% of abusers are outside the household, 33% of them are completely strangers to the child. In 70% of the cases, the abuser approached the children with methods including promises, bribery, seducing behaviors, 88% of the cases are seen to take place outside the child's home, while the perpetrator is mostly outside the household in abuses that occur outside the home, the type of abuse is 53%. with the highest penetration content, 60% of the victims were threatened and blackmailed by the perpetrator after the abuse, and therefore they reported that they could not talk about the abuse they experienced, 56% of the victims' parents said they were not aware of the abuse, while 60% were through intermediaries such as the police or teachers. They were aware of the abuse, and 50% of the parents said they knew or were familiar with the abuser, while 50% said they had never known or seen the abuser. These factors are thought to be important guides in understanding the recent increase in victimization of sexual violence against children. Namely, within the framework of the findings, the following three factors come to the fore in the victimization of children: 1- it is seen that children are in a vulnerable position due to the developmental period they are in, this situation can make them a target and perpetrators exploit children by using some manipulative methods and techniques such as deception and seduction by turning these vulnerabilities into opportunities. 2- abuses occur mostly in the places than children's homes, and 3- it is seen that children's parents are insufficient to provide effective protection. It can be said that the combination of these three factors in a certain time and place are important predisposing conditions for the occurrence of sexual abuse cases. In other words,

when an abuser reaches a vulnerable child, if they are in an appropriate place that is not being actively supervised, all the conditions are met for the abuse to take place. It is thought that places where the children are is the starting point for the prevention of crimes against children.

In this context, by considering the balance of both protection and development of the child:

- Safe places should be constituted where children can participate fully and actively in social life (Child Safe Organization, 2018: 1),
- Environments related to children should be brought to some standards so that their physical, emotional, and psychological safety should be ensured,
- An environment and culture should be constituted in such a way that children can express themselves easily and participate in decisions in these environments,
- The environments in which children live should be designed in such a way that they can observe their physiological, psychological, moral, and social development, reflect their natural state, and support their development,
- To ensure the continuity of these environments, which have reached the above standards, a child-oriented culture should be established, and parents should be made aware that the environments where their children are outside the home can be environments that will protect them from all kinds of abuse and ill-treatment,
- Attention should be paid to ensure that the persons and professionals (people who will be with the child) in this field are conscious and educated on issues such as the protection of the child, its best interests, and the right to participate.
- These environments should be constantly supervised by relevant state mechanisms and non-governmental organizations.

Kaynaklar

- Babatsikos, G. (2010). Parents' Knowledge, Attitudes And Practices About Preventing Child Sexual Abuse: A Literature Review. *Child Abuse Review: Journal of the British Association for the Study and Prevention of Child Abuse and Neglect*, 19(2), 107-129.
- Bolen, R. M. (2003). Child Sexual Abuse: Prevention Or Promotion. *Social Work*, 48(2), 174-185.
- Burgess, E. S. ve Wurtele, S. K. (1998). Enhancing Parent-Child Communication About Sexual Abuse: A Pilot Study. *Child Abuse And Neglect*, 22(11), 1167-1175.
- Can-Yaşar, M., İnal-Kızıltepe, G. ve Kandır, A. (2014). Öğretmen Adaylarının Çocuklardaki Fiziksel İstismar Belirtilerine İlişkin Farkındalıkları. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(3), 286-303.
- Commision for Children and Young People. (2018). *A Guide for Creating a Child Safe Organisation*. 01.01.2021 tarihinde <https://www.ccp.vic.gov.au> adresinden erişildi.
- Doğan, T. ve Bayar, Ö. (2018). Çocuk Cinsel İstismarı: Geleceğin Öğretmenleri ve Okul Psikolojik Danışmanları Ne Kadar

- Biliyor. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 571-581.
- Doğangün, B., Gönültaş, B. M., Uzun-Oğuz, E., Oral, G. ve Öztürk, M. (2016). Psychological Complaints Reported By Sexually Abused Children During Criminal Investigations: Istanbul Example. *Child Abuse And Neglect*, 56, 54-61.
- Erbay, E. (2011). *Türkiye’de Çocuk Haklarını Tanıtma, Yaygınlaştırma ve İzlemeye Yönelik Uygulamaların Eleştirel Analizi ve Bir Model Önerisi* [Basılmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Ermiyagil, M. S. ve Gürçınar, C. (2015). Kentsel Mekân Gelişiminde Çocuk Oyun Alanlarının Rolü: KKTC’de Yeni Kent Gönyeli Örneği. *İdealkent*, 6(17), 12-45.
- Finkelhor, D. ve Dzuiba-Leatherman, J. (1994). Childrens As Victims Of Violence: A National Survey. *Pediatrics*, 84(4), 413-420.
- Finkelhor, D. (2008). *Childhood Victimization: Violence, Crime, and Abuse in The Lives Of Young People*. Oxford University Press.
- Gökmen, H. (2013). Çocuk Dostu Kent Üzerine Stratejiler. *TMMOB Dergisi*, 2, 28-30.
- Gönültaş, B. M. ve Şahin, B. (2016). Event Locations İn Extra-Familial Child Sexual Molestation Cases The İstanbul Example. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. <https://doi.org/10.1177/0306624X16673373>
- Gönültaş, M. B. (2016). Cinsel İstismarcıların Çocuklara Yaklaşım Metot ve Teknikleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 8(1), 289-305.
- Gönültaş, M. B. (2013). Çocuğa Yönelik Cinsel Şiddet Olaylarında Olay Kurgusunda ve Şüpheli İfadelerindeki Ortak Özelliklerin İncelenmesi [Basılmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Gönültaş, M. B. (2018). *Türkiye’de Kayıp ve Kaçırılan Çocuklar Sorununa Bütüncül Yaklaşım*. Nobel Yayınevi.
- Küçük, S., Faydalı, S., Yeşilyurt, M. (2017). Çocuk Cinsel İstismarını Önleme Sürecinde Öğretmenin Rolü. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1757-1767.
- Leclerc, B., Proulx, J., Beauregard, E. 2009. Examining the Modus Operandi of Sexual Offenders Against Children and Its Practical Implications. *Aggression and Violent Behavior*, 14(1), 5-12.
- Lord, B. W., Boudreaux, M. C. ve Lanning, K. V. (2001). Investigating Potential Child Abduction Cases. *FBI Law Enforcement Bulletin*, 70(4), 1-13.
- MEB. (2015). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Çocuk Hakları ve Çocuk Dostu Mekanlar. 01.01.2021 tarihinde <https://www.megep.meb.gov.tr> adresinden erişildi.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) (2010a). *Kayıp Çocuklar Başta Olmak Üzere Çocukların Mağdur Olduğu Sorunların Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi (Sayı: 589)*. 01.01.2021 tarihinde <https://www.tbmm.gov.tr> adresinden erişildi.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) (2010b). *Türkiye’de 2006-2010 Yılları Arası Kayıp Çocuk Sorunu Ve İlgili Risk Faktörlerinin İncelenmesi - Saha Araştırması*. 01.01.2021 tarihinde <https://www.tbmm.gov.tr> adresinden erişildi.
- National Sexual Violence Resource Center (NSVRC). (2011). *Child Sexual Abuse Prevention and Risk Reduction Literature Review for Parents & Guardians*. NVSRC Publications.
- Pala, A. (2011). The Need For Character Education. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 3(2), 23-32.
- Sağlık Bakanlığı, (2017). *Bebek Dostu Hastane Kriterleri*. <https://giresunkdceah.saglik.gov.tr/TR,37077/bebek-dostu-hastane-kriterleri.html>.
- Save the Children Australia and Child Wise (2007). *The 10 Steps to a Child Safe Organisation. A Handbook on Child Safety in Organisations in Cambodia, Penh: Australia*.
- Selçuk-Kirazoğlu, F. (2012). *Fiziksel Çevre - Çocuk İlişkileri, Açık Oyun Mekanları ve Çocuk Dostu Çevre Kriterleri Üzerine Bir Değerlendirme; Bakırköy ve Beylikdüzü Örnekleri* [Basılmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Tandoğan, O. (2014). Çocuk İçin Daha Yaşanılır Bir Kentsel Mekân: Dünyada Gerçekleştirilen Uygulamalar. *Megaron*, 9(1), 19-33.
- Topsümer, F., Babacan, E. ve Baytekin, P. (2009). Şehir ve Çocuk: Çocuk Dostu Şehir Girişiminin Şehir İmajına Katkısı. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1, 5-20.
- Tugay, D. (2008). *Öğretmenlerin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Farkındalık Düzeyleri* [Basılmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- TÜİK. (2017). *Çocuk Mağdurlar (2013-2017)*. 1.12.2018 tarihinde http://tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1070 adresinden erişildi.
- Umutlu, Ç. (2010). *Çocuk Dostu Okul Projesi Kapsamında Olan ve Olmayan İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Öz güvenleri ile Zorbalık Eğilimlerinin İncelenmesi* [Basılmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- UNICEF. (2016). *Child Friendly Cities Initiatives*. 01.01.2019 tarihinde <https://childfriendlycities.org/turkey/> adresinden erişildi.
- Walsh, K., Mathews, B., Rassafiani, M. ve Farrell, Butler, D. (2012). Understanding Teachers’ Reporting Of Child Sexual Abuse: Measurement Methods Matter. *Children and Youth Services Review*, 34, 1937-1946.



A Review on Teaching Methods and Methodology in Turkish Music Instruments

Zekeriya Kaptan^{1,a,*}

¹Department of Fine Arts Education, Faculty of Education, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 27/05/2022

Accepted: 08/06/2022

ABSTRACT

In the Ottoman Empire, especially with the Westernization that started in the 18th century, it is seen that there was a change/metamorphosis/innovation in the civil [Political-Social-Cultural] and military field. That this innovation makes itself felt in every aspect; In the 19th century, when the empire's state form, structuring and view towards the West gradually changed; It is a period that was the first of the practices for change and innovation that will gain momentum with the Republic. Although the field of art is also affected by this innovation, it completely contributes to this change as the main area where innovation hits and returns. This change has also manifested itself in the field of music. Although the Ottomans met the music of the West long before, II. Mahmud Era (1826) and the establishment of Mızık-a Hümayun appear as a turning point. Mızık-a Hümayun has now replaced the mehterhane and the meşkhane, which meets the musical needs of the palace the transition from the mehterhane to the tubing/ band is one of the first and radical examples of this change. The teaching and transmission of Turkish music, which has been going on for centuries, was entirely based on a method called meşk in the master-apprentice relationship. Meşk; unwritten; It is a method based on verbal-auditory and visual memory Along with westernization / modernization, the efforts of this method to be written on paper are seen. These efforts are mostly related to instrument teaching in Instrumental Music. Also known as Instrument Teaching Books; Methods. In this study; Methods written up to date will be evaluated in terms of methodology. The main question of the study is "How should Turkish Music instrument methods be?" is the question. The study is a Qualitative study. The Document Examination Model was used in the study. In order to apply the model, firstly, a Literature Search was made, and the sample of the study was created using the "random" method after the scan. At the end of the study, the situation was determined in line with the findings and recommendations were made.

Keywords: Turkish Music Instruments, Teaching, Methodology, Method.

Türk Müziği Çalgılarında Öğretim Metot ve Metodoloji Üzerine Bir İnceleme

ÖZ

Osmanlı İmparatorluğu'nda özellikle 18. yüzyılda başlayan Batılılaşma ile sivil [Siyasi-Sosyal- Kültürel] ve askerî alanda değişim/başkalaşım/yenileşmenin yaşandığı görülmektedir. Bu yenileşmenin her yönüyle kendini hissettirdiği; imparatorluğun devlet biçiminin, yapılanma ve önemli ölçüde Batı'ya bakışının giderek değiştiği 19. yüzyıl ise; Cumhuriyet'le birlikte hız kazanacak olan değişim ve yenileşmeye yönelik uygulamaların ilkleri olmuş bir dönemdir. Sanat alanı da bu yenileşmeden etkilenmekle birlikte, yenileşmenin çarpıp geri döndüğü başlıca alan olarak tamamen bu değişime katkıda bulunmaktadır. Bu değişim -özellikle- müzik alanında da kendini gösterir. Osmanlı, Batı'nın müziğiyle çok daha önceleri tanışmış olmasına rağmen, II. Mahmud Dönemi (1826) ve Mızık-a Hümayun'un kurulması dönüm noktası denilebilecek bir tarih olarak karşımıza çıkar. Artık, mehterhane ile sarayın müzikal gereksinimini karşılayan meşkhanenin yerini Mızık-a Hümayun almıştır. Mehterhaneden boru takımı/bandoya geçiş, değişimin ilk ve köklü/radikal örneklerinden biri olmuştur. 19. Yüzyılın sonlarına gelindiğinde, Batı notasının yaygınlaşması ve nota yayıncılığının başlaması, Türk Müziği' nin de yeni bir sürece girmesine vasıta olur. Yüzyıllardır süregelen Türk müziğinin öğretimi ve aktarımı, bütünüyle usta-çırak ilişkisi içerisinde meşk adı verilen bir yöntemle dayanmaktaydı. Meşk; yazılı olmayan, sözel-işitsel ve görsel olarak hafızaya/belleğe dayalı bir yöntemdir. Batılılaşma/modernleşmeyle birlikte bu yöntemin, kâğıda, yazıya geçirme çabaları görülür. Bu çabalar daha çok Çalgısal Müzikte, çalgı öğretimiyle ilgilidir. Çalgı Öğretim Kitapları olarak da tanımlana bilinen; Metotlar. Bu çalışmada; Türk Müziği çalgıları için günümüze kadar yazılmış metotlar, metodoloji-yöntembilim açısından değerlendirilecektir. Çalışmanın ana sorusu, "Türk Müziği çalgı metotları nasıl olmalıdır?" sorusudur. Çalışma nitel bir çalışmadır. Çalışmada Doküman İncelenmesi Modeli kullanılmıştır. Modelin uygulanabilmesi için öncelikle literatür taramasına gidilmiş, tarama sonrası random yöntemi ile çalışmanın örneklemleri oluşturulmuştur. Çalışmanın sonucunda bulgular doğrultusunda durum tespiti yapılarak, önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türk Müziği Çalgıları, Öğretim, Metodoloji, Metot.

Süreç

Geliş: 27/05/2022

Kabul: 08/06/2022

Copyright



This work is licensed under
Creative Commons Attribution 4.0
International License

^a zkaptan@hotmail.com

^{id} <https://orcid.org/0000-0002-9249-1155>

How to Cite: Kaptan Z, (2022) A Review on Teaching Methods and Methodology in Turkish Music Instruments, CUJOSS, 46(1): 95-101

Giriş

Günümüzde çalgı öğretimi alanındaki çalışmalar diğer sanatlara oranla yetersiz sayılabilir. Türk müziği alanındaki analitik çalışmalar arasında çalgılarla veya çalgı öğretimi ile ilgili olanlar da yok denecek kadar azdır. Çalgıların teknik imkânlarının artırılması, icrası, öğretimi ve yapımını ele alan araştırmalar son yıllarda bir ölçüde artmıştır. Bu çerçevede, Türk Müziği çalgılarına yönelik bazı metotlar oluşturulmuştur. Bu makale oluşturulan Türk Müziği çalgı metotlarını analitik olarak ele almaya çalışmıştır.

Türk müziğinde öğretim, gelenekselleşmiş meşk/usta-çırak yöntemine dayanır. Tavrı ve üslubun büyük önem taşıdığı bu müzik, yüzyıllar boyunca devamlılığını meşk ile sağlamıştır. Usta tarafından çırağa aktarılan bilgi, deneyim, eser, üslup, kısaca müzik, ezberleme ve pekiştirme yoluyla öğretilmiştir. Bu yöntemde ustanın deneyimi ve verdiklerini sabırla tekrar etmesi; çırağın da verileni dikkatle dinleyip hafızasına naksetmesi önemlidir. Usta-çırak yönteminin yüzyıllarca uygulanıyor olması, ezberlenen eserlerin hafızalardan zamanla silinmesi veya değişime uğrama tehlikesini beraberinde getirmektedir. Bu yüzden ki zamanla eserlerin bir işaret sistemi ile hatırlanmasına, yani notaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu durum özellikle çalgı öğretiminde çalgı metotların oluşturulmasıyla kendini göstermiştir.

Eğitimde bilimsellik gereği, bireysel yaratıcılığın dışında, öğretilen her türlü bilginin sistemli hale getirilmesi gereklidir. Bu bağlamda yazılacak olan yeni metotlarda içeriksel açıdan standartlar oluşturulmalıdır. Oluşturulan bu standartlar, metotlarda bulunması gereken temel konuları şekillendirmelidir. Çalgı metotları, çalgı öğretiminin başlangıcında ve sonraki evrelerinde çalgı öğrenmeyi etkileyen bir unsur olup, öğrenmeyi etkili ve sürekli hale getiren öğelerden biridir.

Bu çalışmada; Türk Müziği çalgı metotları tarihsel süreç içerisinde ele alınmış, örneklendirilmiş ve bir değerlendirmeye gidilmiştir. Değerlendirme sonucu Türk Müziği çalgı metotlarının metodolojiden uzak olduğu sonucuna varılmıştır.

Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde öncelikle çalışmanın konusuyla ilgili olan kavramlar ve terimlerin tanımlanmasına gidilmiştir.

Öğretim

(=İng. *Teaching*) En yalın tanımıyla **öğretim**; kişinin/bireyin tutum veya davranışının bir öğreticinin kontrolü/denetimi altında değiştirilmesi, bir bilgi veya beceri edindirilmesidir (Demirel, 2006). Başka bir tanımla, bireyin, öğrenmesini gerçekleştirme eylemi ve sürecidir (Duruhan, 2002).

Her faaliyete başlarken o faaliyetin amacına ulaşmasını kolaylaştıran kurallar, her zaman üzerinde durulmuş, düşünülmüş bir alan olmuştur. Bu kurallar ne ölçüde doğruysa amaca o kadar ulaşılır, eğer değilse amaçlardan uzaklaşılır. Öğretimde, amaca ulaşmayı kolaylaştırmak için 17. yüzyıldan günümüze kadar eğitim-bilimcilerin

çalışmaları/deneyimleri, birçok öğretim ilkeleri ortaya koymuştur (Küçükahmet, 2001). Küçükahmet (2001)'e göre bu ilkeler;

- Öğrenciye görelilik ilkesi
- Yakından uzağa ilkesi
- Bilinenden bilinmeyene ilkesi
- Açıklık ilkesi
- Somuttan soyuta ilkesi
- Basitten karmaşığa şeklindedir.

Küçükahmet (2001); ayrıca "öğretimde bu ilkelerin ayrı ayrı değil bütün halinde uygulanması önemlidir ve bu ilkeler arasında çok sıkı dinamik bir bağlantı vardır." ifadesini ekler. Konumuzla doğrudan ilgili olarak **çalgı öğretimi** kavramı ise şu şekilde tanımlanabilir. Uçan (1994)'a göre; "Bireyin çalgısı üzerinde bir öğretici kontrolünde, beceri kazanma, değiştirme ve geliştirme süreci" dir.

Uçan, bir öğretim sürecinde yerine getirilmesi gereken başlıca görevleri ise şu şekilde sıralamaktadır; **a) Bireyi/Öğrenciyi öğrenmeye hazırlama. b) Öğrenciye yol gösterme, ipuçları verme. c) Öğrencinin öğrenmeye katılımını sağlama. d) Öğrenciye pekiştireçler verme, öğrenmeyi pekiştirme. e) Öğrenciye, öğrenmenin sonucuna ilişkin bilgi(dönüt) verme. f) Öğrencinin, öğrenme eksikliklerini giderme, yanlışlıklarını düzeltme ve öğrenemediklerini yeniden öğretme. g) Öğrenciye öğrendiği davranışın, kullanımına ve yaşama geçirimine ilişkin örnekler verme, uyarı, öğüt ve önerilerde bulunma.** Bu görevler, türü, düzeyi, süresi ve içeriği ne olursa olsun, bir hedef davranışın kazandırılmasına ilişkin, öğretme durumlarında izlenen öğretim sürecinin özünü oluşturur (Uçan, 1994).

Metot: (= Fr. *Method*) Yöntem. Bilimde, belli bir sonuca erişebilmek için bir plana göre izlenen dizgesel yol (Jary, 1995). Kelimenin kökeni Yunanca olup Meta-Hodos' dur. Etimolojik olarak izleme, peşinden gitmeyi ifade eder. Fransızcadan dilimize geçen kelime, Türkçede; bir amacın gerçekleştirilmesi için izlenen yol, usûl, yöntem olarak tanımlanır. Aynı zamanda amaca ulaştıracak işlemler ve bir eylemin sistematik bir şekilde düzenlenmesi olarak da tanımlanabilir (TDK, 1998). Müzikte/çalgı öğretimin de ise metot, "belirli bir çalgı/enstrümanın öğretilmesi amacıyla hazırlanmış kitap" olarak tanımlanır. Çalgı metotları, çalgı öğretiminde başlangıç aşamasından itibaren kullanılan, kolaydan zora doğru tutarlı bir eğitsel çizgi içeren nota örnekli kitaplardır. Çalgı metotları ilk olarak 18.yy da geliştirilmiş, çağlar içinde gelişim göstererek modern eğitsel kavrayışlarla sürekli yenilenmiştir. Çağının tanımı içinde önemli olan, metodun, tutarlılık taşıması ve uygulamadaki sonuçlarıyla uluslararası ölçekte onaylanmasıdır (Say, 2002).

Metodoloji

Yöntembilim. Belirli disiplinler özelinde, gerçekliğin anlaşılması ve açıklanmasına yönelik bilgilerin üretilmesinde kullanılan yol, yöntem ve yordamları ele alan bilim dalıdır. Diğer bir tanım; amaca ulaşılabilmesi için

ne/hangi tür araç ve yöntemler kullanılması gerektiği konusunda geliştirilen bilgilerin sistemli ve düzenli olarak ifade edildiği kavramsal sistemdir (Jary, 1995).

Yöntem

Çalışma, bütünüyle Nitel (Yıldırım, Şimşek; 2005) bir araştırmadır. Betimsel bir yöntem kullanılarak yapılan bu araştırma için gerekli olan veriler, Doküman İncelenmesi/Literatür Analizi yoluyla elde edilmiştir. Veriler, araştırma konusuyla doğrudan veya dolaylı ilgili olabilecek, ulaşılabilen yazılı kaynaklar/metot kitaplar, dergiler, makaleler, tezler vb. kaynaklar incelenerek, kurgusal bir biçimde işlenmiştir. Çalışmanın örnekleme "random" (Karasar, 2004) yöntemi ile oluşturulmuştur. Çalışmanın sonucunda bulgular doğrultusunda Durum Tespiti (Creswell, 2007) yapılarak, önerilere yer verilmiştir. Durum tespiti çalışması, bir veya birkaç durumu çoklu veri toplama araçları ile derinlemesine inceleyerek, bu durumlara bağlı tema ve alt temaları ortaya çıkaran bir nitel yaklaşım olarak tanımlanmıştır. Durum çalışmaları sonucunda ortaya çıkan ürün, olayın niçin bu şekilde olduğunu ortaya koyma ve ileride yapılacak çalışmalar için bir ön çalışma olma özelliği taşımaktadır. Bu yüzden bu tür çalışmalar, hipotez veya test etmekten ziyade bir şey üretme veya ortaya koyma açısından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek 2005).

Bulgular

Osmanlı İmparatorluğu'nda özellikle 18. yüzyılda başlayan Batılılaşma ile yaşamın hemen her alanında değişim/başkalaşım/yenileşmenin yaşandığı görülmektedir. Sanat alanı da bu yenileşmeden etkilenmekle birlikte, yenileşmenin çarpıp geri döndüğü başlıca alan olarak tamamen bu değişime katkıda bulunmaktadır. Bu değişim - özellikle- müzik alanında da kendini gösterir. Osmanlı Batı'nın müziğiyle çok daha önceleri tanışmış olmasına rağmen, II. Mahmud Dönemi (1826) ve Mızıka-i Hümayun'un kurulması dönüm noktası denilebilecek bir tarih olarak karşımıza çıkar. Dönemin köklü/radikal değişimlerinden biri, Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılmasıyla, yerine Asakir-i Mensure-i Muhammediye adında yeni bir ordunun kurulmasıdır. Bu yeni ordunun kurulmasına paralel olarak mehterhane de kapatılmış olur. Kapatılan mehtehanenin yerine -mehter geleneğine hiç benzemeyen- kurulan boru takımı/bando artık yeni orduya eşlik edecektir. Bandonun başına İtalyan opera bestecisi Gaetano Donizetti'nin kardeşi, Giuseppe Donizetti (1788-1856) getirilir. 1831'de Muzıka-i Hümayun adını alan bu topluluk, önceleri saray ve ordu bandolarına eleman yetiştirmekle yükümlü iken, batı müziği eğitimi için ilk adımlar (1863) da atılmış olur. Donizetti Paşa zaman içinde bandosuna yaylı sazlar bölümü ekleyerek bir orkestra oluşturur, bu orkestra için -çok sesli- besteler yapar. Sadece sarayda çalmakla kalmayan orkestra, halk önünde verdiği konserlerle halkın çok sesli müzikle tanışmasını sağlar (Paçacı, 1999; Behar, 2015 ve Uçan, 2000).

19. yüzyılın sonlarına gelindiğinde, saray ve çevresinde batı müziğine ilgi artar, uğraşanların sayısı çoğalır. Ud,

tambur vb. gibi geleneksel çalgıların yerini piyano almıştır. 1850'den itibaren İstanbul'da kurulan çok sayıda müzik mağazası, Batı çalgıları getirmiş, Batı tarzı yaprak ve defter biçiminde nota yayıncılığına başlamıştır. Batı notasının yaygınlaşmasıyla, geleneksel müziğin de yazılabilmeye kaydedilme açısından yeni bir sürece girmesine neden olur (Paçacı, 1999-2000. Behar, 2015, Uçan, 2000, Vural, 2011. ve Beşiroğlu, 1999).

1870' li yıllara gelindiğinde Türk Müziği eserleri, notacı Hacı Emin Efendi (1845-1907) tarafından batı notasıyla basılmaya başlanır. Hacı Emin Efendi, 1876'da ilk fasıl külliyatları ile yaprak notaları yayımlar. Basılan parçaların çoğu piyano için düzenleme/armonize edilmiştir. Bu tarihten itibaren yapılan nota yayınlarının sayıca çok artması, toplumun Batı tarzı yaşama olan ilgisinin yanı sıra çoğalan batı müziği çalgıların eğitimi -özellikle piyano-Batı'dan çalgı metotlarının getirilmesinin önünü açar (Behar, 1998).

Diğer yandan; Türk Müziği'nin öğretimi ve aktarımı, bütünüyle usta-çırak ilişkisi içerisinde *meşk* adı verilen bir yöntemle dayanmakta, hem ses hem de saz öğrenimi/öğretimi meşk etmekle gerçekleştirilirdi. Meşk; 16. yüzyılın ortalarından itibaren Türk Müzik geleneği içinde varlığını sürdüren; müziğin yazıya aktarılmadığı - notaya alınmadığı- taklit ve tekrar üzerine kurulu kulaktan/hafızaya dayalı müzik öğretim/öğrenim yöntemidir. Müzik öğretimi/öğreniminde yazı ve nota kullanımının yaygınlaşmasıyla, meşk; ses ve saz öğretiminde işlevini giderek kaybetmiştir. Nota gerek öğrenimin, gerekse icranın temel dayanağı haline gelmiştir (Güner, 2014, Budak, 2006 ve Behar, 1998, 2015).

Osmanlı/Türk Müziği, başından beri bir ses/vokal müziği olmuştur. Müzik bütünüyle insan sesine dayalıdır. Repertuardaki eserlerin % 95'e yakını sözlü eserlerdir. Geri kalanını oluşturan saz/çalgi eserlerinin büyük çoğunluğunun konum, statü ve işlevlerinin tanımı sözlü eserlere atfen yapılmıştır. Örneğin; peşrev, saz semaisi, taksim ve daha sonraları geliştirilen şarkı aranağmeleri gibi. Çalgının görevi sadece insan sesine eşlik etmektir. 20. yüzyıl'a kadar gelen bu süreçte Osmanlı/Türk müziğinde farklı/çeşitli nota yazılarına rastlamak mümkündür. Daha çok "güfteye" ağırlık veren bir müzik yapısına sahip Osmanlı/Türk Müziği yine bu yüzyıla kadar nota kullanımına fazlaca ilgi gösterilmeden meşk usulü ile varlığını sürdürmüştür (Güner, 2014, Budak, 2006, Ak, 2006, Behar, 1998 ve Paçacı, 1999).

Osmanlı/Türk Müziğinde çalgısal müziğe yönelim, 20. yüzyılın başlarına rastlar. Klasik üslupta eser veren pek çok besteci: Dede Efendi'den Zekâi Dede'ye, romantik şarkı formu ağırlıklı eser veren Hacı Arif Bey'den Rahmi Bey'e ve çalgı icrasında ustalığı ile yeni bir anlayışın habercisi olan Tamburi Cemil Bey, Udi Nevres Bey'e birçok isim bu yüzyılın önemli örnekleri olarak gösterilebilir. Bu dönem müzik te çalgısal/saz eserlerinin sayısının oldukça arttığı dönemdir. Tamburi Cemil Bey (1873-1916)'le birlikte başlayan çalgıda virtüöz/ustalık kavramı yine bu dönemde gelişir. Çalgılar artık sadece insan sesine eşlik etmekle kalmayıp, kendi teknik becerilerini göstermek üzere de kullanılmaya başlanmıştır. (Aksoy, 1999 ve Öztuna, 1990).

Osmanlı/Türk Müziğinde Batılı anlamda ustalık/virtüözüte kavramıyla birlikte ilk **çalgı metotları** 20. Yüzyılın başlarında görülür. Çalgı Metodu; çalgı çalma ediminin/davranışının başta teknik (=başlangıç davranışlar) olmak üzere bir müzik duyarlılığı (=Fr. Musicalite) temelinde ve her çalgı özelinde, hazırlanmış öğretim/öğrenim kitabı olarak tanımlanabilir. Çalgı metotları, kolaydan zora doğru tutarlı bir çizgi içeren nota örnekli eğitsel kitaplardır (Say, 2005-2000).

Batı (Avrupa)'da çalgı metotlarına 18. yüzyılın başlarında rastlanır. Bu yüzyılda görülen ilk metot; 1716'da yayınlanan Fransız besteci François Couperin'in **L'art de toucher le clavecin** [Klavsen-Harpşichord Çalma Sanatı] adlı öğretici bilimsel eseridir. Eser 1717'de gözden geçirilerek yeniden basılmıştır/yayınlanmıştır. Çalışma, özellikle klavsen sanatçılarına performans/icra pratiği yapma konusunda talimat vermek için yazılmıştır. Dönemin günümüze kadar gelen en önemli eserlerinden biri olarak kabul edilir. 18. Yüzyıl'da geliştirilen ve eğitsel değerini uzunca bir süre koruyan tanınmış metotlar arasında: J.Joachim Quantz: "Flüt Çalma Metodu Üzerine Bir Deneme" (1752), Leopold Mozart: "Keman Çalma Okulu Üzerine Bir Deneme" (1756), C.F.Emmanuel Bach: "Klavveli Çalgılar Çalmanın Gerçek Yolu" (1753) gibi örnekler verilebilir (Say, 2002).

Virtüöze anlayışının Osmanlı/Türk Müziği'ne yerleşmeye başlamasıyla, bu müzikte kullanılan çalgı ve çalgılar için yazılan eserlerin sayısı da artmış/gelişmiş ve bu gelişmelerin paralelinde çalgı metotları da yazılmaya başlanmıştır.

Osmanlı/Türk Müziği tarihinde tespit edilen ilk çalgı metodu; 1900 tarihli Hafız Mehmed'in "Ud Muallimi" adlı ud metodudur. Sonraki tarihlerde Ali SALAHİ Bey'in 1910 yılında yayınlanan, "Hocasız Ud Öğrenmek Usulü" adlı metodu, 1914 yılında yayınlanan Abdülkadir Töre'ye ait "Keman Metodu", 1915 yılında Şerif Muhiddin Targan tarafından yazılan ancak 1995 yılında basılan "Ud Metodu"dur. Targan metodunda, batı anlayışı virtüözlük geleneğinden etkilenecek Kapris, Etüt, Konser Parçası gibi solo bir çalgı için ilk defa eserler bestelemiştir. 1920 tarihli; udi Fahri Kopuz'a ait "Nazari ve Ameli Ud Dersleri" adlı metodu, 1924 yılında yayınlanan Kemani Mustafa Bey'in "Alaturka Keman Muallimi" metodu bu yüzyılın ilk çeyreğinde yayımlanan metotlardır. 20. yüzyılın sonlarına gelindiğinde yayımlanan ud metotları; Sadi Eren'in 1956 tarihli "Ud Metodu", Kadri Şençalar'ın 1975 tarihli "Ud Öğrenme Metodu", Onur Akdoğu'nun 1987 tarihli "Ud Metodu", Bahattin Turan'ın 1993 tarihli "Uygulamalı Ud Metodu" ve Mutlu Torun'un 1993 tarihinden itibaren "Ud Metodu Gelenekten Geleceğe" adlı çalışmalar gösterilebilir. Tanbur çalgısı için bilinen ilk metot, Dr. Suphi Ezgi'ye aittir. Bu metot bir bütün halinde basılmamış, 1949 tarihli "Musîki Mecmuası"nda 17, 18 ve 19'uncu sayılarında bölümler halinde yayımlanmıştır. Sadun Aksüt'ün 1994 tarihli "Tanbur Metodu" ve Emin Akan'ın 1989 tarihli "Tanbur Metodu-Türk Musîkisi Nazari Bilgileri" adlı çalışmaları göze çarpmaktadır. Kemeçe çalgısına yönelik metot çalışması, Zühtü Rıza Tinel'in "Asri Kemeçe" isimli çalışmasının Dr. Ayhan Sarı tarafından

günümüze çevrilip yayımlanan metotdur. Tanburi Cemil Bey'in tasarımı halinde kalan "Kamus-ı Musîki" ve Cüneyd Orhon'a ait yayımlanmamış kemeçe metotları da bulunmaktadır. Yakın döneme geldiğimizde, Beril Çakmakçoğlu, Mehmet Yalçın ve Hasan Esen'in 2006 yılında yayımlanan "Kemeçe Metodu" adlı metotlar bulunmaktadır. Kanun çalgısı için yayınlanan metotlar; Ahmet Lütfü Taşcı'nın 1978 yılında yayınlanan "Kanun Öğrenme Metodu", Turhan Tezelli'nin 1997 tarihli "Kanun Metodu", Ümit Mutlu'nun 1998 tarihli "Kanun Metodu", yakın dönemde ise; Pinar Somakçı'nın 2001 tarihli "Kanun Öğretimine Giriş", Tahir ve Gültekin Aydoğdu'nun 2004 tarihli "Kanun Metodu", Özdemir Hafizoğlu'nun 2009 tarihli "Kanun Egzersizleri ve Eğitimi" Halil Karaduman'ın 2012 tarihli "Kanun Metodu" ve Oğuz Karakaya'nın 2012 tarihli "Kanun Metodu" başlıklı metotlar bulunmaktadır. Ney üzerine yapılan çalışmalar; Neyzen Emin Dede'nin 1942 tarihli yayımlanmamış "Ney Metodu", 1948 yılında Avni Zaimler ve Nurettin Kılıç'ın "Ney Metodu", Süleyman Erguner'in 1986 tarihinde itibaren çeşitli baskıları yapılan ve 2002 yılında yeniden yayımlanan "Ney-Metot", Hayri Tümer'in 1998 tarihli "Ney Üfleme Metodu", Sencer Derya'nın 2008 tarihli "Ney Öğretim Kitabı", Ahmet Kaya'nın 2011 tarihli "Ney Metodu", Burcu Karadağ'ın 2013 tarihli "Meşkte Ney Eğitimi" ve Ali Tüfekçi'nin 2014 tarihli "Neyde Teknik Çalışmalar", Sencer Derya'ya ait 2015 tarihli "Aşkın Sesi Ney Öğretim Kitabı" adlı metotlar örnek çalışmalar olarak verilebilir (Çolakoğlu Sarı, 2016).

Osmanlı/Türk Müziği'nde uzunca bir dönem kullanılan santur çalgısı için yapılan çalışma Darüelhan hocalarından Ziya Santur'a aittir. Metot Dr. Ayhan Sarı tarafından yüksek lisans tezi olarak çalışılmıştır. Diğer bir metot rebab çalgısı için yazılan Mehmet Refik Kaya'nın "Refik-i Rebab Metodu" adlı çalışmasıdır. Bunlara ek olarak; Gülçin Yahya Kaçar'ın 2005 tarihli "Ud Metodu", Güngör Sevdican'ın 2008 tarihli "Yeni Başlayanlar İçin Ud Metodu", Enver Mete Arslan'ın 2011 tarihli "Ud Alistirmaları" ve 2020 tarihli "İstanbul Lâvtası Metodu", Ali Kerim Öner'in 2021 tarihli "Ayrıntılı Mızrap Yönleri ve Süslemeleriyle Ud Alistirmaları", Deniz Göktaş'ın 2018 tarihli "Kanun İçin Armoni Uygulamaları", Emin Akan'a ait 2007 tarihli "Tanbur Metodu", Murat Aydemir'in 2018 tarihli "Tanbur Metodu" N.Levent Gökçedağ'a ait 2016 ve 2020 tarihli "Türk Müziği Sol Klarnet Metodu (3 Cilt)" verebileceğimiz örnek çalışmalardır (Işıktaş, 2016, Sarı, 2016 ve Çolakoğlu Sarı, 2016).

Bununla birlikte Ülkemizde yaygın olarak kullanılan çalgıların başında "Bağlama/saz" gelmektedir. Bağlama eğitimi/öğretimine yönelik tespit edilen ilk çalışma; 1959 yılında Şemsi Yastıman tarafından yayınlanan "Sazdan Düzenler" isimli yayındır. Sonraki yıllarda; Güray Taptık'ın 1970'li yıllarda yayımlanmış olduğu fakat basım tarihi bulunmayan dört ciltlik "Bağlama Büyük Metod" adlı kitabıdır. Daha sonrasında Sabri Yener'in 1987 yılında yayımladığı "Bağlama Metodu I-II-III" adlı kitaptır. Bunların devamında; 1989 yılında İrfan Kurt'un "Bağlamada Düzen ve Pozisyonlar" adlı kitabı, 1989 yılında Erdal Tuğcular'ın "Bağlama İçin Çokselsli Türküler Dağarcığı" adlı kitabı, 1992 yılında Nevzat Altuğ'un dört ciltlik "Temel-Teknik Bağlama

Eğitimi” metot kitabı, 2000 yılında Savaş Ekici’nin “Bağlama İçin Etütler ve Tezene Çalışmaları” adlı kitabı ve 2001 yılında Erol Parlak’ın “El İle Bağlama Çalma (Şelpe) Tekniği Metodu II” adlı metot, 2017 yılında Arif Sağ-Erdal Erzincan’ın yayımladıkları “Bağlama Metodu (2 Cilt) bu alandaki yapılmış akademik çalışmaların ilk örneklerini oluşturmaktadır. Bağlama için yayınlanan metot örneklerini çoğaltmak mümkündür. Halk müziği nefesli çalgılar için yazılan metotlar; Songül Karahasanoğlu Ata’ya ait 1996 tarihli “Mey ve Metodu”, Temel Hakkı Karahasan’a ait 2003 tarihli “Mey Metodu”, Cebrail Kalın’ın 2013 tarihli “Mey Metodu”, Ali Yılmaz’ın 2017 tarihli “Mey Metodu”, Zafer Küçük’e ait 2014 tarihli “Zurna ve Metodu”. Bu metot Ülkemiz’de yayımlanan ilk zurna metodudur. Diğer bir çalgımız kaval için tespit edebildiğimiz metot, Burhan Tarlabası’na ait İTÜ. TMDK. Ders Müfredatları arasında yer alan “Kaval Metodu” dur. Bu metot ayrıca MEB Talim-Terbiye Kurulu tarafından 1989 yılında Ortaöğretime Yardımcı Ders Kitabı olarak tavsiye edilmiştir. Dilli veya dilsiz kaval için yazılmış metot örnekleri çoğaltılabilir. Halk müziğimizde kullanılan yaylı çalgılara ilişkin kabak kemane için yazılmış 2019 tarihli Cafer Nazlıbaş’a ait “Kabak Kemane Metodu 1” ve Özgür Çelik’e ait yine 2019 tarihli “Kabak Kemane Metodu 1” isimli çalışmaları görmekteyiz (Kaya, 1993, Kurt, 1989, Parlak, 1998 ve Özdemir, 1992).

Osmanlı/Türk Müziği çalgıları için yazılan-yayınlanan metotların örnekleri çoğaltılabilir. Buraya kadar adı geçen metotlar, alanında ilk/akademik olması açısından önemli görülmüştür.

Metot-Metodoloji ve Çalgı Metodu Anlayışının Eleştirisi

Bilim etkinliklerinin ortak paydası ve bilim etkinliğinin eksiksiz bir biçimde gerçekleştirilmesini sağlayan metot/yöntem; bilimsel eğitim-öğretim/öğrenimin temel anahtarıdır. Yöntem, eksik-tam, doğru-yanlış eleştirisi alabilen, kendine kural konulabilen, nasıl olması gerektiği ya da nasıl olmaması söylenebilen bir alandır. Akıl yürütme biçimleri ile aklın işleyiş kurallarıdır. Akıl yürütme/ uslamama, zihnin adım adım ilerleyerek belli birtakım önermelerden belli bir sonuç çıkarması, yeni bir önermeye varması olarak tanımlanmaktadır. Yöntem uslamamayı içerir. Metodoloji/Yöntembilim ise; insan beynin anlayış, kavrayış ve algılama yetisinin, gerçek/reel olay/olgu üzerinde nesnel doğrulara varmak, yasalara/kurallara ulaşmak amacıyla harcadığı düşünme faaliyetini ifade eder. Tarihsel deneyimde, bilimsel ve sanatsal çalışmaların temel dayanağı olmuştur (Çelebi, 2004).

Çalgı metotları, ivmesi son yıllarda artan bir eleştiri fırtınasına maruz kalmıştır denilebilir. Çalgı metodu nedir? ne işe yarar? Çalgı icrasında; müzik mi? teknik mi? vb. Bu sorular için cevap şu olabilir; “çalgı metotları, ileri düzey teknikler için, müzik duyarlılığı/müzikalitenin hiçbir zaman göz ardı edilmediği sürece, çalgı öğretiminde önemli bir dayanaktır. Çalgı metotları ilk olarak 18. yüzyıl başlarında yazılmaya başlamış, yüzyılın ikinci yarısı itibarıyla yaygınlık kazanmıştır. Fakat günümüzde halen çalgı metotlarının vasat da kazandırdığı kaybettirdiği, ürettiği üretmediği,

anımsattığı unutturduğu tartışma konusudur. Bu tartışmanın daha çok “bir çalgı metodu nasıl olmalıdır?” sorusunun ekseninde döndüğünü görürüz.

Yöntem, “Ne öğretiyorum?” ve “Ne öğreniyorlar?” soruları arasındaki “Nasıl öğretiyorum?” sorusuna yanıt arar. Bu yanıt en temel anlamda dört boyutludur. Bu boyutlar; amaç, içerik, öğretim/öğrenme süreçleri ve çıktı/sonuçtur. Amaç; elde edilmesi ve ulaştırılması beklenen hedeflerdir. İçerik ya da muhteva; amaca ulaşmada “ne öğretelim?” sorusunun cevabını veren boyuttur. Kavramsal çerçeve, temel konu ve fikirler/kuramlar içeriğin tanımıdır. İçerik boyutu her şeyden önce bilimsel, geçerli ve öğrenebilirlik ölçütlerinde, dahası ardıllığı olmalıdır. Öğretim Süreçleri; içeriğin, belirlenen/tanılan zaman aralığında öğretimin gerçekleştirilmesini sağlayan her türlü etkin olma durumunu kapsar. Her türlü fırsat bu boyutun kapsamındadır. Sonuç boyutu; öğretimin amacına ulaşıp ulaşmadığı konusunda elde kalanlardır.

Öğretim, kazanılması istenen bilgi ve becerileri kapsar. Bu bilgi ve becerilerin öğrenen üzerindeki değişikliğinin niteliği, derinliği ve çeşitliliği bakımından farklı alanlarda ele alınır. Bloom (1976)’a göre bu alanlar şu şekildedir; 1) Bilişsel Alan 2) Duyuşsal Alan 3) Devinişsel Alan (Uçan, 1997).

Bilişsel Alan: Kuram-Bilgi Alanı. Bilgiyi alma, kavrama, uygulama, analiz ve sentez basamaklarından oluşur.

Duyuşsal Alan: Tutum-Değer ve Etki Alanı. Tepki, kabul etme, değer verme, organize/ilişkilendirme ve genelleme basamaklarından oluşur.

Devinişsel Alan: Beceri Alanı. Teknik ve pratik yapma basamaklarından oluşur (Taşpınar, 2002).

Çalgı öğretim sürecinde; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardaki çalgı çalma davranışlarının kazandırılması; bunların bir bütünlük içerisinde geliştirilmesi gerekmektedir. Çalgı öğretimi, bu davranışların gelişimini kapsayan çok karmaşık bir süreç olmakla beraber, öğretimin özünü oluşturan şey, müzik duyarlılığı olmalıdır. Bu müzikal ifade gücünü sağlayabilme, kazandırabilme ve geliştirilmesi anlamına gelir. Çalgı çalma; çalgı çalmakla ilgili davranışların öğrenilmesi ve öğrenilen bu davranışların beceriye dönüştürülmesi işidir. Çalgı çalma, güç ve karmaşık bir iştir. Çalgıyı öğretecek iyi bir öğreticinin, öğrenmeye hazır yetenekli bir öğrencinin ve uygulanacak düzenli bir programın olması gerekir (Kaptan ve Yöndem, 2010).

Çalgı metotlarının öğretimde başarı sağlayabilmesi, öncelikle hedeflenen grup veya topluluk/hedef kitle önemlidir. Bu, hedeflenen kitlenin eğitim-öğretim gereksinimlerini de belirler. Bireysel ya da düzeyel [yaşlar arası] farklılıklar ve özellikler her zaman için gereksinimleri değişken kılar. Bu farklılıkları göz önüne aldığımızda, öğretimde yöntemin uygunluğu ve pedagojik/ eğitimbilimsel olarak da basamaklandırılması, dizgesel olması oldukça önemlidir. Basamaklar, temel bilgi ve becerilerin kavranılmasından, üst düzey düşünme becerilerine doğru giden bir yol izlemektedir. Nunley tarafından gerçekleştirilen basamaklı/dizgesel öğretim sistemi, kademeli öğretim yaklaşımı olarak da ifade edilmektedir. (Gökbudak, 2013).

Düzey, bu çalışmanın konusu bağlamında yaşlar arası seviye/farklılıklara işaret etmektedir. Çalgı öğretimi sürecinde faktörlerin başında bireyin/öğrencinin “yaşı” gelir. Yaş bireyin, çocukluk, ergen/genç ve yetişkin evrelerinden her biridir. Bireyin öğretime hazır olması için öncelikle “olgunlaşma”nın gerçekleşmesi şarttır. Bireyin fizyolojik açıdan bir davranışı yapar hale gelmesi olgunlaşmanın gerçekleştiği anlamına gelir. Sorenson (1975)’a göre; öğretime hazır olmayı, bireyin zihinsel, bedenen ve sosyal olarak dönemde olması demektir, hiç kuşkusuz, bu yönlerle birlikte duyuşsal yön de çok önemlidir (Artut, 2009).

Müzik eğitimi-öğretimi Ulusal Konferansı müzik/çalgi öğretimi için, “Ulusal Standartlar” geliştirmiştir. Bu standartlar; “şarkı söylemeyi, çalgı çalmayı, müzik yaratmayı, müziğe cevap vermeyi ve müziği anlamayı içermektedir (Karakelle, 2013). Bireyin yaş evresi bu standartlarla örtüşmesi olmazsa olmazlardandır. Bireyin yaş evrelerinin sayısal aralıkları; 6(7)-11 yaş arası çocukluk dönem, 11-21 yaş aralığını ergen/gençlik ve 20-40 yaş; yetişkinlik yaşı olarak belirlenmiştir.

Sonuç

Çalgı öğretimi/öğrenimi temelde, zihinsel, devinişsel ve duyuşsal becerilerin gelişimini kapsayan çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte, bir çalgıyı görsel olarak tanıma ve teknik özellikleri hakkında bilgi sahibi olmanın yanında, çalgının nasıl çalınacağı konusunda çalgı metotları önemli çalışmalar olmuştur. Sun (1969)’a göre çalgı metotları; “Çalgı çalma sanatının teknik ve müzikalite yönlerinin bilimsel bir yöntemle öğretebilmek için her çalgının özelliklerine göre hazırlanmış çalgı öğretim kitabı olarak tanımlanabilen çalgı metotları, çalgıda sesi nasıl çıkarılacağından başlayarak virtüöziteye kadar uzanan önemli eğitim araçlarıdır.”

Bu bağlamda Türk Müziği çalgı metotlarını incelediğimizde, metotların genelinde hedef alınan kitlenin açık ve net olmadığı görülmektedir. Bu durum öğretim gereksinimlerini belirsiz hale getirmektedir.

Yabancı/Batı kaynaklarda birçok eğitimci, çalgı metotlarını genel olarak **başlangıç/temel, orta ve ileri düzey** olarak ele almış ve buna göre oluşturmuşlardır. Ülkemizde ise Türk Müziği çalgıları için yazılan birçok metotların basamaklandırılmasıyla ilgili olmadığı görülmektedir. (Gökbudak, 2013)’ a göre; piyano çalgısından örnek vererek “Türkiye’de piyano öğretiminin basamaklandırılmasıyla ilgili yayımlanmış çalışmalar yok denecek kadar azdır. Mithat Fenmen’in Piyanistin Kitabı yedi yıllık bir basamaklandırılmalı bir çalışmadır” ifadesini kullanmaktadır.

Diğer yandan Türk Müziği çalgıları için yazılan birçok metotlarda, bireyin/öğrencinin fiziksel, teknik ve müzikal yeterlilik gibi bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmadığı görülmektedir.

Bir diğer sorun yazılan çalgı metotlarında yaş faktörünün göz ardı edilmiş olmasıdır. Yani çalgı metodu hangi yaş [çocuk-ergen/genç-yetişkin] grubu için yazılmıştır? ... sorusudur.

Metodsuz ve sistemsiz çalgı eğitiminin ortaya çıkardığı sorunlar hakkında Tura şöyle demektedir: “Geleneksel çalgılar, standartları saptanmadan, standart üretimlerine geçilmeden, eğitim süreleri bilimsel ölçütlerle belirlenmeden, methodsuz, müfredatsız öğretilmeye başlanmıştır. Neyin nerede, nasıl ve ne kadar öğretileceği konularında ciddi araştırmalar yapılmamış, eğitim planları gereksiz yüklemelerle doldurulmuştur. Çağdaş öğrenme metodolojisinin değiştiğinin, herkese her şeyi değil, öğrenmeyi öğretmenin amaçlanması gerektiğinin farkında olan pek az kişi bulunmaktadır.” (Tura, 1999).

Metodoloji ve öğretim stratejileri öğrenci yaş seviyesi, ortam ve daha birçok durumları içerisinde barındırmaktadır. Metot hazırlamada, doğru bir program oluşturularak ve bu program doğrultusunda bir yol izlemek gerçekçi ve hedeflere ulaşılabilir bir süreç olacaktır.

Kaynaklar

- Ak, A.Ş. (2006). *Türk Musikisi Tarihi*. Ankara: Akçağ Basım Yayın Pazarlama A.Ş.
- Aksoy, B. (1999). *Cumhuriyet Dönemi Musikisinde Farklılaşma Olgusu*. Cumhuriyetin Sesleri İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Artut, K. (2009). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Behar, C. (1998). *Aşk Olmayınca Meşk Olmaz*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Behar, C. (2015). *Zaman Mekân ve Müzik*. İstanbul: Afa Yayınları.
- Beşiroğlu, Ş. (1999). *Türk Musikisi Çalgı Eğitiminde Metot Kavramı. İstanbul Türk Müziği Günleri Türk Müziğinde Eğitim Sempozyumu*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bloom, B.S. (1976). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. New York: Longmans Green.
- Budak, O.A. (2006). *Türk Müziğinin Gelişimi-Kökü*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Creswell, J. W. (2007). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelebi, N. (2004). *Sosyoloji ve Metodoloji Yazıları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çolakoğlu S, G. (2016). *Türk Makam Müziğinde Çalgı Metodolojisi Meşk Geleneği ve Metot*. İstanbul: Müzikle Metodoloji ve Müzikle İletişim Sempozyumu Bildiri Kitabı.
- Demirel, Ö. (2006). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duruhan, K. (2002). *Öğrenme-Öğretme Süreçleri ve Aktif Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı: 8, Anı Yayıncılık.
- Ercan, N. (2008). *Piyano Eğitiminde İlke ve Yöntemler*. Ankara: Sözkese Matbaası
- Gökbudak, Z.S. (2013). *Piyano Öğretiminde Pedagojik Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güner, B. (2014). *Meşk ve Metot. Sözlü Kültürden Yazılı Kültüre Çalgı Eğitiminde Değişim*. İstanbul: Porte Akademik.

- Işıktaş, B. (2016). *20 Yüzyıl Osmanlı-Türk Müziğinde Metodoloji Meselesi*. İstanbul: Müzikte Metodoloji ve Müzikle İletişim Sempozyumu Bildiri Kitabı.
- Jary, D.J. (1995). *Collins İnternet-Linked Dictionary Sociology*. Glasgow: Harper Collins Publishers.
- Kaptan, Z. & Yöndem, S. (2010). *Bağlama ve Klasik Gitarın Öğretim Süreçleri Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(1), 21-46.
- Karakelle, S. (2013). *Piyano Öğretiminde Pedagojik Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, G.E. (1993). *Bağlama Metotlarının Karşılaştırmalı Yöntemle İncelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurt, İ. (1989). *Bağlamada Düzen ve Pozisyon*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, M.A. (1992). *Bağlamanın Solo Bir Çalgı Olarak Çok Sesli Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Öztuna, Y. (1990). *Büyük Türk Musikisi Ansiklopedisi*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Paçacı, G. (1999). *Cumhuriyetin Sesli Serüveni*. Cumhuriyetin Sesleri İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Paçacı, G. (2000). *Osmanlı Müziğini Okumak*. İstanbul: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Parlak, E. (1998). *Türkiye’de El İle (Tezenesiz) Bağlama Çalma Geleneği ve Çalış Teknikleri*Yayımlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi, İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarı, A. (2016). *Geleneksel Türk Müziğinin Kayıp İlk Ney Metodu ve Santur Metodunun Bulunuşundan Yayına*. İstanbul: Müzikte Metodoloji ve Müzikle İletişim Sempozyumu Bildiri Kitabı.
- Say, A. (2000). *Müzik Tarihi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A. (2002). *Müzik Ansiklopedisi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A. (2005). *Müzik Sözlüğü*, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Sun, M. (1969). *Türkiye’nin Kültür Müzik Tiyatro Sorunları*. Ankara: Kültür Yayınları.
- Taşpınar, M. (2002). *Öğretim Model Strateji Yöntem ve Becerileri/Teknikleri Kavramsal Boyut*. Ankara: Eğitim Araştırmaları Dergisi Anı Yayıncılık.
- T D K. (1998). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tura, Y. (1999). *Türkiye’de Müzik Eğitiminin Güncelleştirilmesi. İstanbul Türk Müziği Günleri Türk Müziğinde Eğitim Sempozyumu*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Uçan, A. (1994). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler ve Yaklaşımlar* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler- Yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları,
- Uçan, A. (2000). *Türk Müzik Kültürü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



The Use of Rewards and Punishments in Education: The Effect of the Book 'Beni Ödülle Cezalandırma' On Teachers' Views

Osman Keleş^{1,a,*} Hilal Kahraman^{2,a,*}

¹Ministry of National Education, Türkiye

²Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 31/03/2022

Accepted: 01/06/2022

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine whether there is a differentiation in the views of teachers on the use of reward and punishment in educational activities after reading Dr. Özgür Bolat's book "Don't Punish Me with Reward". The study was designed as phenomenology, one of the qualitative research designs. The study group of the research consists of 10 teachers from different branches. Data were collected through a semi-structured interview form. Content analysis technique was used in the analysis of the data obtained from the research. According to the results of the research, it was observed that the teachers' views on the use of reward and punishment were significantly affected by the relevant book. In the general evaluation of the book by the interviewees, it was seen that the readers found the book useful, created awareness about the use of rewards and punishments, expressed the clarity of the narrative and the strikingness of the examples. Negative evaluations about the book, on the other hand, are due to its repetitions, the fact that the recommendations of the book do not coincide with the social reality, and therefore the chance of implementation is weak. As a result of the research, it is suggested that especially teachers should be directed to read professionally qualified books as an alternative method in pre-service and in-service development programs. In addition, the increase in the number and quality of such books that can create professional awareness is considered important in terms of contributing to both teachers and parents.

Keywords: Reward, Punishment, Book, Teacher

Eğitimde Ödül ve Ceza Kullanımı: 'Beni Ödülle Cezalandırma' Kitabının Öğretmen Görüşlerine Etkisi

Süreç

Geliş: 31/03/2022

Kabul: 01/06/2022

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin eğitim öğretim etkinliklerinde ödül ve ceza kullanımına ilişkin görüşlerinde Dr. Özgür Bolat'ın "Beni Ödülle Cezalandırma" kitabını okumalarından sonra bir farklılaşma olup olmadığını belirlemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenemoloji) olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı branşlardan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin ödül ve ceza kullanımına ilişkin görüşlerinin, ilgili kitaptan önemli ölçüde etkilendiği izlenmiştir. Kitabın görüşmeciler tarafından genel değerlendirmesinde ise okuyucular kitabı faydalı bulduklarını, ödül ve ceza kullanımına ilişkin farkındalık yarattığını, anlatımının duruluğunu ve örneklerin çarpıcılığını ifade ettikleri görülmüştür. Kitaba yönelik olumsuz değerlendirmeler ise tekrarlarla düşmesi, kitabın önerilerinin toplumsal gerçeklikle örtüşmemesi ve dolayısıyla uygulama şansının zayıf olduğuna yöneliktir. Araştırma sonucunda özellikle öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içi gelişim programlarında alternatif bir yöntem olarak onların mesleki anlamda nitelikli kitapları okumaya yönlendirilmeleri önerilmektedir. Ayrıca mesleki anlamda farkındalık yaratabilecek bu türden kitapların sayısının ve niteliğinin artması hem öğretmenlere hem de ebeveynlere katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ödül, Ceza, Kitap, Öğretmen

Copyright



This work is licensed under
Creative Commons Attribution 4.0
International License

osmankeles1946@gmail.com

<https://orcid.org/000-0003-4835-6308>

hyucel@cumhuriyet.edu.tr

<https://orcid.org/000-0002-5680-8362>

How to Cite: Keleş O, Kahraman H (2022) The Use of Rewards and Punishments in Education: The Effect of The Book "Beni Ödülle Cezalandırma", on Teachers' Views, CUJOSS, 46(1): 103-117

Giriş

Okullarda öğrenilmesi gereken bilginin içeriği ile birlikte öğretim yöntem ve teknikleri iktisadi, sosyal ve ideolojik saiklerle güç ilişkileri temelinde biçimlenir. İçeriğin etkili aktarımı ve öğrenmenin niteliğinde ise, eğitimde program oluşturmadan eğitim ortamlarının düzenlenmesine, öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme-öğretme yaklaşımlarından biyolojik özelliklerine kadar birçok faktörden söz edilir (Duman, 2009; Elstad, Christophersen ve Turmo, 2012; Erdem, 2005; Fidan, 1986; Mumford, 1992; Seven ve Engin, 2008). Öğrenme, bireyin yaşam deneyimleri sonucu ortaya çıkan fark edilebilir ve kalıcı değişim (Bacanlı, 2001; Curzon, 2004) olarak tanımlanırken etkili öğrenme yaklaşımlarında dönemselsel olarak farklı stratejilerin izlendiği görülmektedir. Bu bağlamda klasik yaklaşım, bireyin daha çok pasif alıcı, bilginin hareketsiz ve aktarılabilir niteliğini ön plana çıkarmaktadır (Reeves ve Reeves, 1997). Günümüz modern etkili öğrenme yaklaşımı ise Matson'un (2005) "aktif öğrenme" kavramı ile açıkladığı, öğrencileri kendi öğrenme sürecinin öznesi kılan, öğrenmenin kişiye özgü olduğu ilkesiyle de en verimli öğrenme yolunu keşfetmesine olanak sağlayan bir süreci ifade eder (Şendurur, 2001).

Okul özelinde gerçekleşen öğrenmenin niteliğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının ve iletişim becerilerinin rolü büyüktür. Öğretmenlerden bireysel farklılıkların zenginleştirildiği ve her öğrencinin yeteneklerini ortaya çıkarabildiği öğrenme ortamlarının oluşturulması beklenir. Yumuşak ve Balcı (2018) öğretmenin, olumlu davranışların desteklenmesi, olumsuz davranışların azaltılması ve bu süreçte bireyin psikolojik denge içerisinde kalmasına yardımcı olması gerektiğini ifade eder. Dolayısıyla öğretmenin bir takım davranışları ön plana çıkarmak, istenilmeyenlerin tekrarını engellemek için sahip olması gereken beceriler ve kullandığı bazı yöntemlerden söz edilebilir (Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011; Uysal, Burçak, Tepetaş ve Akman, 2014). Bu yöntemlerin başında ödül ve ceza kullanımı gelir. Bilgin (1981) ödül ve ceza kullanımının etkilerine yönelik tartışmalara rağmen ailede, okulda, sokakta, toplumsal yaşamın her alanında bir ödül-ceza sarmalının içerisinde olduğumuzu söyler.

Gündüz ve Balyer (2011) ödülü bir kişinin olumlu davranışı sonucu elde ettiği mutluluk, maddi bir kazanım ya da hak olarak tanımlar. Öğretmenin gülümsemesi, onaylaması, sorumluluk vermesi (Aydın, 2000: 62) şeklindeki ödüller içsel ödül niteliği taşır. Koyuncu (2016) içsel ödüllerin maddi değeri olmayan, genelde takdir ifadesi taşıyan nitelikte olduğunu ifade eder. Dışsal ödül ise bireyde içsel bir doyumdan ziyade daha çok maddi bir ödüle ulaşma isteği uyandıran ödül çeşidi olarak tanımlanır (Deci ve Ryan, 2000). Cüceloğlu (1999: 249) "İnsan ve Davranışı" kitabında iç kaynaklı ödülü, sergilenen davranışın içeriğinde gizli zevk ve doyum duygusu olarak tanımlarken (bulmaca çözmek gibi); dış kaynaklı ödülün ise dışarıdan bir koşullanmayla davranışın yapılması veya tekrar edilmesini amaçlayan nitelikte olduğunu ifade eder. Öğrencilere istenen davranış sonucunda herhangi bir yiyecek (şeker, çikolata vb.)

verilmesi ya da başarısı nedeniyle bir belge düzenlenmesi gibi maddi ödüller bu kapsamdadır (Pehlivan, 2006).

Ödülle iç içe geçmiş ve birlikte anılan bir kavram olarak "ceza" ise daha çok caydırıcı niteliğiyle, olumsuz bir eylem sonucu hak edilen bir yaptırım olarak algılanır. Alkan (2007) cezanın istenmeyen davranışa bir tepki olduğunu vurgularken Yavuzer, (1995: 94) çocukta görülen bir davranış bozukluğunun giderilmesinde ve istenen davranış değişiminin oluşturulmasında kullanılan katı bir yöntem olduğunu ifade eder. Özüne inildiğinde, ödülün de cezanın da kullanılış mantığının benzerlikler gösterdiği söylenebilir. Temel kullanım amacı her ikisinde de birey, toplum ya da diğer kural koyucuların oluşturduğu normlara göre beklenen/istenilen davranışın ortaya çıkmasını/tekrarlanmasını sağlamak, yine bu normlara göre istenmeyen davranışların da ortaya çıkmasını/tekrarlanmasını önlemektir.

Ödül ve buna bağlı ceza kullanımı genel anlamda aile ve iş yaşamında, özelde ise eğitim alanında tartışılmaktadır. Ödül gerçekten olumlu bir motivasyon aracı mıdır, ödülün sağladığı düşünülen mutluluk kalıcı ve geliştiren nitelikte midir, ödülle yaptırılan davranışlar içselleşir mi, ödül öğrencilerin yaratıcılık, problem çözme ve sorumluluk alma becerilerini gerçekte nasıl etkiler gibi sorulara cevap arayan farklı yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimde ödül kullanımının etkilerine yönelik yeni yaklaşımların, öğretmen ve öğrenciye yönelik analizlerini ayrı ayrı yapabilmesi beklenmektedir. Zira öğretmenin ne amaçla ödül verdiği kadar öğrencilerin bunu nasıl algıladığı da önem taşımaktadır.

Literatürde ödül ve buna bağlı ceza kullanımının istenen davranışı ortaya çıkarmada kalıcı bir etki oluşturmadığı, ödül alanların dışındaki grup için neredeyse bir cezaya dönüşebildiği ve bağımlılık oluşturması gibi önceden öngörülemeyen olumsuz zihinsel süreçlere neden olabileceğinden söz edilir (Binici, 2020; Bolat, 2016; Buz ve Ülküer, 1988; Kutlu, Batmaz, Bozkurt, Gençtürk ve Gül, 2007; Dökmen, 2005; Hayamizu, 1997, Warneken ve Tomasello, 2008). Zira ödülün bir yöntem ya da yaklaşım olarak değerlendirilmesi için kullanıcının öğrencinin öğrenme ve gelişim sürecini göz önünde bulundurması ve belli bir sistematik içerisinde hareket etmesi gerekir. Özdemir ve Yılmaz'ın (2019) araştırma bulgularında, ödül ve buna bağlı ceza kullanımında yapılan yanlışlıkların uzun vadede kalıcı zararlara neden olabileceği belirtilmektedir. Aynı şekilde Aydın (2000) ödül sistematığının doğru oluşturulmadığı durumlarda öğrencinin güdülenme düzeyinin düştüğünü savunur. Bolat (2016) ise içsel ve dışsal ödüllerin her ikisine de karşı çıkarak başarmanın ödül olması gerektiği, öğrencinin iç güdülenmesini kendi değer yargılarıyla oluşturabileceği ve dıştan verilen ödüllerin de geçici bir etki niteliğinde olduğu görüşündedir. Bolat "Beni Ödülle Cezalandırma" kitabında ayrıca ödülün öğrenci motivasyonunu düşürdüğünden, yaratıcılığını olumsuz etkilediğinden, ödülün yapay bir sevgi gösterisine dönüşebildiğinden ve ödülle büyüyen çocuğu bekleyen (etik dışı davranışlar, bağımlılık duygusu yaratması vb.) bir takım tehlikelerden söz etmektedir.

Ödül ve buna bağlı ceza kullanımının eğitim ortamlarında yer alıp almaması, ödül olacaksa ne olacağı, ne tür davranışlara, nasıl ve hangi aralıklarla verileceği, eğitim ortamlarından çıkarılacaksa da doğan boşluğun nasıl doldurulacağı günümüz ve geleceğin sınıf yönetimi ve davranış değişimi süreçlerinin planlanmasında başat rol oynayacaktır. Bu önemle araştırmanın çıkış noktası, Dr. Özgür Bolat'ın "*Beni Ödülle Cezalandırma*" kitabının farklı yaklaşımı olmuş, araştırmada eğitim alanında ödül kullanımına ilişkin farkındalık oluşturulmasına odaklanılmıştır. Araştırmanın amacı, hizmet içi eğitim faaliyeti olarak da düşünülebilecek biçimde "*Beni Ödülle Cezalandırma*" kitabının öğretmenler tarafından okunmasının ardından, öğretmenlerin ödül ve buna bağlı ceza kullanımıyla ilgili düşüncelerinde bir değişimin yaşanıp yaşanmadığını belirlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde ulaşılmak istenen alt amaçlar şu şekildedir:

- Ödül kullanımının; öğrencide beklenen davranışları içselleştirmesi ve yapılı hale getirmesi konusunda, öğretmen görüşleri kitaptan nasıl etkilenmiştir?
- Ödül kullanımının; öğrenci motivasyonuna etkisi konusunda öğretmen görüşleri kitaptan nasıl etkilenmiştir?
- Ödül kullanımının; öğrenci mutluluğu üzerine etkileri konusunda öğretmen görüşleri kitaptan nasıl etkilenmiştir?
- Ödül kullanımının; öğrencilerin yaratıcılığına ve problem çözme becerilerine etkileri konusunda öğretmen görüşleri kitaptan nasıl etkilenmiştir?
- Ceza kullanımının öğrencilerde istenilen davranışın ortaya çıkarılmasındaki rolü konusunda öğretmen görüşleri kitaptan nasıl etkilenmiştir?
- Kitabı okuyup etkilenen öğretmenlerin, ödül ve cezanın kullanılmadığı bir eğitim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
- "*Beni Ödülle Cezalandırma*" kitabının değerlendirilmesine ilişkin katılımcı görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Çalışma, nitel bir araştırma yaklaşımı olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kapsamında yapılandırılmıştır. Araştırmanın bir kitaba ait ödül ve buna bağlı ceza uygulamalarına getirmiş olduğu farklı bakış açısının öğretmenlerin görüşlerine nasıl yansıtıldığının belirlenmesine yönelik amacı, çalışmanın nitel bir araştırma olarak yürütülmesinde belirleyici olmuştur. Baltacı (2019) nitel araştırma yöntemlerinin insana ait durum ve özelliklerin derinlemesine incelenmesine imkân tanıdığını ifade eder. Bu bağlamda insana ait olguların ayrıntılı biçimde ele alındığı fenomenoloji deseni bu araştırma için uygun görülmüştür. Fenomenoloji deseni

katılımcının ilgili olguyu nasıl algıladığı, nasıl bir anlam yüklediğini anlamaya çalışmaktadır (Greasley ve Ashworth, 2007). Zira araştırmada katılımcıların ödül ve ceza konusundaki bakış açıları, değerlendirmeleri ve dış uyarılara (okunan kitap) verdikleri tepkiler anlaşılmalı çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" yöntemi ile oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme yöntemi; ölçütün araştırmacı tarafından oluşturulduğu ya da önceden hazırlandığı, önemli görülen durumların önceden tespit edilerek çalışıldığı örnekleme yöntemidir (Başaran, 2017). Bu araştırmada, çalışma grubu oluşturulurken bir takım ölçütler önceden belirlenmiştir. Çalışma grubunun her okul düzeyindeki öğretmenlerden (anaokulu, ilkököl, ortaokul, lise) ve kitap okuma konusunda istekli olanlardan oluşturulması amaçlanmıştır. Dolayısıyla katılımcılar çalışmanın amacıyla ilgili bilgilendirilerek istekli olan öğretmenlerin araştırmaya dâhil edilmesi sağlanmıştır.

Belirlenen ölçütlere göre ulaşılan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 14 öğretmene "*Beni Ödülle Cezalandırma*" kitabı verilmiş, dört katılımcı çeşitli nedenlerle kitabı okuyamadıkları için araştırma dışında kalmışlardır. Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubunu 2018/2019 eğitim-öğretim yılında Tokat ili Turhal ilçesinde görev yapan 10 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcı öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler aşağıdaki Çizelgede sunulmuştur.

Çizelge 1. Katılımcı öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler

Table 1. Personal information about participating teachers

Değişkenler	n	
Cinsiyet	Kadın	6
	Erkek	4
Yaş	30 Yaş ve altı	1
	31-40 yaş arası	7
	40 yaş ve üzeri	2
Mezun Olunan Üniversite	Pamukkale Üniversitesi	1
	Cumhuriyet Üniversitesi	3
	Erciyes Üniversitesi	1
	Gazi Üniversitesi	1
	Karadeniz Teknik Üniversitesi	1
	Ondokuzmayıs Üniversitesi	3
Branş	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	1
	İngilizce Öğretmenliği	1
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	1
	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği	1
	Sınıf Öğretmenliği	5
	Teknoloji Tasarım Öğretmenliği	1

Katılımcılara ilişkin Çizelge incelendiğinde kadın katılımcı sayısının altı, erkek katılımcı sayısının dört ve katılımcıların yedisinin 31-40 yaş aralığında oldukları görülmektedir. Katılımcıların altısı, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Ondokuzmayıs Üniversitesi'nde lisans eğitimlerini tamamlamışlardır. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu sınıf öğretmenliği branşında (beş) görev yapmaktadırlar.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri yüz yüze gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerden elde edilmiştir. Derinlemesine görüşme; araştırma nesnesini tüm boyutlarıyla ele alan, çoğunlukla açık uçlu soruların yer aldığı, cevapların ayrıntılı şekilde elde edildiği, yüz yüze ve bire bir şekilde veri toplamaya olanak sağlayan görüşme tekniğidir (Tekin ve Tekin, 2006). Araştırmada veri toplamak üzere “yarı yapılandırılmış görüşme tekniği” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin görüşme esnasında sağlamış olduğu esneklik (Karasar, 1999) bu çalışma kapsamında araştırma verilerinin çok boyutlu elde edilmesine imkân sağlamıştır.

Görüşme soruları hazırlanırken kitapta ödülün etkisinin incelendiği değişkenler esas alınmış, ödülün sorumluluk duygusu, motivasyon, mutluluk gibi farklı durumlarla ilişkisi çalışmanın alt problemlerini oluşturmuştur. Görüşme formu oluşturulurken uzman görüşüne başvurularak görüşme soruları çalışmanın amacı doğrultusunda sınırlandırılmıştır. Örneğin; ödül ve cezanın tanımlanması ve katılımcıların hangi tür ödül-cezaya başvurduğuna ilişkin sorular görüşme formundan çıkarılmıştır. Daha sonra kitapla kurulan ilişki literatürle desteklenerek görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Araştırma verileri katılımcılarla yapılan iki farklı görüşme sonucunda elde edilmiştir. İlk olarak kitap okunmadan önce iki bölümden oluşan bir görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formunun ilk bölümünde katılımcılara ait kişisel bilgileri içeren beş soru ve ikinci bölümünde ödül ve buna bağlı ceza kullanımına ilişkin görüşlerin sorulduğu altı soru yer almaktadır. Bu ilk uygulamanın ardından kitabın okunmasından sonra katılımcılarla diğer sorular aynı kalmak suretiyle ilk görüşme sorularına bir soru eklenerek (kitabın değerlendirilmesine ilişkin bireysel düşünceleri) ikinci bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada katılımcılardan kitapla ilgili genel görüşleri istenmiş ve kitabın olumlu-olumsuz yönlerinin değerlendirilmesi istenmiştir. Katılımcıların tamamı her iki görüşmede yer alan alt problemlere ilişkin sorulara yanıt vermişlerdir. Tüm görüşmeler görüşmeci tarafından kayıt edilmiş, daha sonra tekrar dinlenerek yazılı metne dönüştürülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenmeye çalışılmıştır. İçerik analizi araştırılan konunun içeriğine ilişkin tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar elde etmeye yönelik bir veri analiz tekniğidir (Krippendorff, 1980). Araştırmada içerik analizinin temel aşamalarından olan kodlama kullanılarak verilerle ilgili anlam bütünlüğünün sağlanmasına (Keller, 1995) çalışılmıştır. Araştırmacılar tarafından ifade edilen ve birbiri ile ilişkili olduğu düşünülen kavramlar aynı kodlar altında toplanmıştır. Sonraki aşamada belirlenen kodlar, alt temalar başlığında verilerek sistematik olarak verilerin azaltılması yolu izlenmiştir. Strauss’a (1987) göre verilerin azaltılması süreci, baştan birbiriyle ilişkisiz gibi duran verilerin

düzenlenme ve biçimlendirilme aşamalarında ilişkilendirilmesidir. Dolayısıyla çalışmada, kodların alt tema ve temalar altında sistematik biçimde yapılandırılmasıyla veriler analiz edilerek Çizelgeler halinde sunulmuştur. Toplam 10 öğretmenle iki aşamada gerçekleştirilen görüşmelerde kitap okunduktan sonra ödül ve buna bağlı ceza kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinde bir değişim yaşanıp/yaşanmadığı analiz edilmiştir.

Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada geçerlik, araştırmanın ölçtüğünü iddia ettiği özelliği ne kadar ölçebildiği (Tanyaş, 2014) anlamına gelirken güvenirlilik ise araştırmanın tekrar edilebilirliği ile ilişkilidir (Baltacı, 2019). Bu bağlamda araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla görüşme soruları hazırlanmadan önce kapsamlı biçimde alanyazın taraması yapılarak sorunun tüm boyutları ele alınmaya çalışılmıştır. Görüşmecilerle yapılan ön görüşmede araştırmanın amacı aktarılmış; görüşme yeri, saati ve diğer koşulların onların isteği doğrultusunda düzenleneceği ifade edilmiştir. Görüşmede ses kaydının yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve ancak onların onayı doğrultusunda kayıt yapılabileceği söylenmiştir. Tüm görüşmecilerin onayı ile birlikte toplam iki görüşmede 760 dakikalık ses kaydı elde edilmiştir. Araştırmanın dış geçerliği (aktarılabirliği) kapsamında araştırmaya ait sürecin aşamaları yaşanan gerçeklik doğrultusunda ve ayrıntılı biçimde verilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın iç güvenirliliği bağlamında veriler aslına uygun biçimde, doğrudan görüşmecilerin ifade ettiği şekliyle verilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla görüşme formu hazırlanırken uzman görüşüne başvurulmuş, görüşme soruları araştırma amacı kapsamında sınırlandırılarak son hali verilmiştir. Araştırmanın dış güvenirliliği açısından ise bulguların ayrıntılı biçimde verilmesine özen gösterilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya ilişkin bulgular, katılımcı öğretmenlerin ödül ve buna bağlı ceza kullanımına ilişkin görüşlerinde “Beni Ödülle Cezalandırma” kitabını okuduktan sonra farklılık yaşanıp/yaşanmadığı bağlamında yapılandırılmıştır. Ödül ve ceza kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri kitap okunmadan ve okunduktan sonra olmak üzere iki ayrı tema olarak Çizelge halinde sunulmuştur.

Ödül kullanımının davranışları içselleştirmedeki rolüne ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen görüşlerine göre ödülün davranışları içselleştirmedeki rolünü belirleyebilmek amacıyla “Size göre eğitim sürecinde öğrencilere ödül vermek, davranışların içselleştirilip yapılabilir duruma gelmesini nasıl etkiler” sorusu sorularak alınan cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2. Öğretmenlerin ödül kullanımının davranışları içselleştirmedeki rolüne ilişkin görüşleri

Table 2. Teachers' views on the role of reward use in internalizing behaviors

Tema	Alt tema	Kodlar	Görüşmeciler
Kitap okunmadan önce	Koşullu etkilidir	Ödül kullanımı uzun süreli olmamalı	KÖ1
		Öğrenci ödüle alıştırmamalı	EÖ4
		Ödül çeşitlendirilmeli	KÖ1
		Öğrenci neden ödül aldığını bilmeli	KÖ1
		Ödül/ceza kullanımı zaman zaman etkili	KÖ2
		Ailenin desteği şart	KÖ2, KÖ4
		Evde de okulda da ödüllendirilmeli	KÖ4
	Etkisizdir	İlkokul döneminden itibaren başlanmalı	KÖ4
		Uygun yer ve zamanda verilmeli	KÖ5
		Etkili değil	EÖ1
Kitap okunduktan sonra	Koşullu etkilidir	Kalıcı değil	EÖ2, EÖ3, KÖ3
		Anlık başarı sağlıyor	EÖ3
		Ceza kullanımı güce itaati doğuruyor	EÖ3
	Etkisizdir	Ceza verildiğinde davranışın bedeli ödeniyor	KÖ6
		Yapay bir başarı hissi sağlıyor	KÖ6
		Motivasyon için kısa süreli kullanılabilir	KÖ1
Kitap okunduktan sonra	Koşullu etkilidir	Manevi ödülün katkısı olabilir	KÖ6
		Öğretmenin tavrı belirleyicidir	KÖ5
	Etkisizdir	Geçici davranış değişimi sağlar	KÖ1, EÖ1, KÖ3 EÖ2, EÖ1, EÖ4
		Amaç günü kurtarmaktır	EÖ3, EÖ1
		İçselleşmez	KÖ6, KÖ2, KÖ4
		Ödül amaç haline gelir	EÖ1, KÖ3
		Ödülün verilmiş amacından sapma yaşıyor	KÖ4
		Sürekli ödül duyarsızlaştırır	KÖ5

Çizelge 2’de kitap okunmadan önce katılımcıların yarısının (KÖ1, EÖ4, KÖ2, KÖ4, KÖ5) ödülün davranışları içselleştirmede birtakım koşulların yerine gelmesi şartıyla etkili olabileceğini düşündükleri görülmektedir. Öne sürülen koşulların; ailenin desteği, kullanıcının ödülün niteliği ve zamanlamasıyla ilgili tutarlı/bilinçli davranması, çocuğun erken dönemlerden itibaren evde ve okulda ödül sistematığının içerisinde yer alması gibi daha çok ödülün verilmiş şekliyle ilgili olduğu gözlenmiştir.

Katılımcıların diğer yarısı ise (EÖ1, EÖ2, EÖ3, KÖ3, KÖ6) ödülü, davranışları içselleştirmede etkisiz bulmaktadır. Ödülün kalıcılık sağlamadığı, ödülün kendisinin amaç haline gelerek, gerçek amaçtan uzaklaştırdığı, günü kurtarma niteliğinde olduğu, bir süre sonra duyarsızlaştırdığı gibi nedenler sıralanmıştır.

Kitap okunduktan sonra bazı katılımcıların (KÖ1, KÖ4, KÖ5) ödül kullanımının davranışları içselleştirmede “koşullu etkili” yönündeki görüşlerinin “etkisiz” olarak değiştiği izlenmiştir. Bu bağlamda KÖ4’ e ait ifadeler kitabı okumadan önce (K.Ö) ve Kitabı okuduktan sonra (K.S) şu şekildedir:

“Bu sadece okul ve öğretmenle sağlanabilecek bir durum değil. Bu konuda veliye de çok iş düşüyor. Bir davranış okulda ödüllendirilip evde karşılık bulmuyorsa alışkanlık haline gelmesi çok zor. Ayrıca içselleştirilmesi için özellikle ilkokul yaşlarından itibaren uygulanması gerektiğini düşünüyorum.” (K.Ö)

“Ödül kullanımının davranışı içselleştirme ve sürekli yapılabilir hale getirebileceğine katılmıyorum. Her seferinde ödülü artırmanız gerekecektir. Sonunda hedeften sapılacak, öğrenci ya da eğitimci vazgeçecektir.” (K.S)

Kitabı okumadan önce ödülün uzun süreli olarak kullanılmaması, sürekli aynı ödülün verilmemesi ve öğrenciye neden ödül aldığının doğru kavratılması koşullarıyla davranışın içselleştirilebileceğini söyleyen KÖ1’in kitap okunduktan sonraki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Ödülle yaptırılan davranışlar geçici davranışlardır. Ödül ortadan kalktığında davranış da ortadan kalkar. Ayrıca öğrencilerin nasıl bir aileden geldikleri, sosyo-ekonomik durumları da önemlidir. Sürekli ödülle büyüyen çocuklar okula geldiklerinde ödül beklentisi içerisinde olacaklar, ödül için bir şeyler yapacak, ya da yapmayacaklar.” (K.S)

Ayrıca kitabın okunmasından sonra öğretmenlerin ödül kullanımına bağlı geçici davranış değişimi (KÖ1, EÖ1, KÖ3, EÖ2, EÖ1, EÖ4) ve ödülün amaç haline gelmesi (EÖ1, KÖ3) gibi bir takım farklı kavramları kullandıkları “ödülle davranış içselleştirilemez” gibi kesin yargılara ulaştıkları da görülmüştür. Yalnızca bir katılımcının (KÖ6) görüşlerinde kitabı okuduktan sonra da bir değişim yaşanmadığı izlenmiştir. Kitabı okumadan önce ödülün neden sonuç ilişkisine bağlı yapay bir başarı sağladığını ifade eden KÖ6, kitabı okuduktan sonra manevi ödülün işe yarayabileceğinden söz etmiştir.

Ödül kullanımının öğrenci motivasyonuna yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen görüşlerine göre ödülün öğrenci motivasyonundaki rolünü belirleyebilmek amacıyla “Size göre eğitim sürecinde öğrencilere ödül vermek onların motivasyonunu nasıl etkiler” sorusu sorularak elde edilen bulgular Çizelge 3’te sunulmuştur.

Çizelge 3'te katılımcıların tamamına yakınının kitap okunmadan önce ödül kullanımının öğrenci motivasyonunu olumlu etkilediği görüşünde oldukları görülmektedir. Yalnızca iki görüşmeci (EÖ3, EÖ1) ödülün sınırlı-kısıtlı bir etkiye sahip olduğunu düşünmektedir. KÖ6, ödülle öğrencinin daha istekli çalışacağını, KÖ2, okulla bağının güçleneceğini ve kendini özel hissedeceğini, KÖ1 ise çabasını artıracığını ifade etmiştir.

Kitabın okunmasından sonra iki katılımcının (EÖ3, EÖ4) görüşlerinin, ödülün öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediğine yönelik değiştiği izlenmiştir. Ayrıca kitap okunmadan önce doğrudan motivasyonu artıracağına yönelik çoğunluğa ait düşüncelerin büyük bölümünün sınırlı-kısıtlı bir etki bağlamında dönüştüğü gözlenmiştir. EÖ4 kitaptan önce "Ödül vermek çoğu zaman işe yarar ve motivasyonu artırır." derken kitap okunduktan sonra "Motivasyonu olumsuz etkiler. İlk başta artırır gibi görünür ancak uzun vadede çıkar ilişkisine dönüşür ki bu da olumsuz motivasyona yol açar." ifadelerini kullanmıştır. KÖ2'ye ait düşünceler ise aşağıda paylaşılmıştır.

"Bazen olumlu sonuçları olabiliyor. Ödülü alan çocuk kendini iyi hissediyor. Öğretmenin kendi yaptığı işi beğendiği, onu takdir ettiğini düşünüyor. Kendini özel hissediyor ve tüm bunlar onun okulla olan bağına da güçlendiriyor." (K.Ö)

"Ödülle yapılan davranış öğrenci tarafından içselleştirilmediği için motivasyon konusunda geçici bir etki sağlıyor. Kalıcı bir öğrenme için ödülün motivasyonu artırmada etkili olmadığını düşünüyorum." (K.S)

İki katılımcının (EÖ1, EÖ3) görüşlerinde ise kitap okunduktan sonra da değişim yaşanmadığı, ödülün motivasyonu artırmada geçici bir etkiye sahip olduğu dolayısıyla ödülle sağlanan motivasyonda istenen sonucun uzun vadede elde edilemeyeceği düşüncesinde oldukları izlenmiştir.

Ödül kullanımının öğrenci mutluluğuna yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmenlere, ödülün öğrenci mutluluğu üzerindeki rolünü belirleyebilmek amacıyla "Eğitim sürecinde ödül kullanmanın öğrencilerin mutluluğunu nasıl ve ne yönde etkilediğini düşünüyorsunuz" sorusu soruldu. Öğretmen ifadelerine göre oluşturulan bulgular Çizelge 4'te yer almaktadır.

Çizelge 4'e göre katılımcıların tamamına yakınının kitabın okunmasından önce (KÖ1, EÖ2, EÖ3, KÖ2, KÖ4, KÖ5, EÖ4, KÖ3) ödülün öğrenci mutluluğuna katkı yaptığı görüşünde oldukları görülmektedir. Görüşmecilerden bir kısmı (EÖ2, KÖ2, EÖ1) ödül geri çekildiğinde diğer bir kısmı da (KÖ3, KÖ6) ödülün süreklilik arz etmesi durumunda mutsuzluk yaşanabileceğini ifade etmişlerdir.

Çizelge 3. Öğretmenlerin ödül kullanımının öğrenci motivasyonuna yansımalarına ilişkin görüşleri
Table 3. Opinions of teachers on the reflections of reward use on student motivation

Tema	Alt tema	Kodlar	Görüşmeciler
Kitap okunmadan önce	Motivasyonu artırır	Olumlu etkiler	KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ5, EÖ4
		Daha istekli çalışır	KÖ1
		Daha çok çaba sarf eder	KÖ1
		Motivasyonu artırır	EÖ2
		Yarışa sevk eder	KÖ6
		Okulla bağına güçlendirir	KÖ2
Okunduktan sonra	Sınırlı-kısıtlı artırır	Kendini özel hissettirir	KÖ2
		Motivasyonu anlık artırır	EÖ3, EÖ1
Okunduktan sonra	Olumsuz etkiler	Rüşvete alıştırmıyor	EÖ3
		Olumsuz etkiler	EÖ4
	Sınırlı-kısıtlı artırır	Kalıcı olmuyor	EÖ3, KÖ2, EÖ1, KÖ3
		Manevi ödül artırıyor	KÖ6
		Ödül bireysel olursa motive eder	KÖ4

Çizelge 4. Öğretmenlerin, ödül kullanımının öğrenci mutluluğuna yansımalarına ilişkin görüşleri
Table 4. Opinions of teachers on the reflections of reward use on student happiness

Tema	Alt tema	Kodlar	Görüşmeciler
Kitap okunmadan önce	Etkilidir	Ödül mutluluk sağlar	KÖ1, EÖ2, EÖ3, KÖ2, KÖ4, KÖ5, EÖ4, KÖ3
		Davranışların yapılmasını sağlar	KÖ1
	Sınırlı-kısıtlı etkilidir	Ödül çekildiğinde mutsuzluk yaşanabilir	EÖ2, KÖ2, EÖ1
		Sürekli olursa mutsuz eder	KÖ3, KÖ6
Okunduktan sonra	Etkilidir	Ödül mutluluk sağlar	KÖ6
		Anlık mutluluk sağlar	EÖ2, EÖ1, EÖ4, KÖ3
	Sınırlı-kısıtlı etkilidir	Düzensiz aralıklarla mutluluğu artırabilir	KÖ4
		Olumsuz etkiler	KÖ1, KÖ3
		Ödül almak amaç haline gelir	KÖ1, KÖ2, EÖ4
		Başarının hazı tattırılmalıdır	KÖ1
Okunduktan sonra	Olumsuz etkiler	Ödüle bağımlı kılar	EÖ2
		Sürekli ödül beklentisi mutsuzluk yaratır	EÖ2, KÖ2
		Ödüle yönelik beklenti sürekli büyür	EÖ1
		Sahte bir mutluluk sağlar	EÖ4
		Yaptığı işten keyif almasını engeller	EÖ4

Kitabın okunmasından sonra yalnızca bir katılımcının (KÖ6) ödülün doğrudan öğrenci mutluluğuna olumlu etki ettiği düşüncesinde olduğu görülürken anlık bir mutluluğa neden olabileceği (EÖ2, EÖ1, EÖ4, KÖ3) görüşünün ağırlık kazandığı izlenmiştir. Kitap okunmadan önce ödül-mutluluk ilişkisinde olumsuz duygulardan bahsetmeyen katılımcıların çoğunluğunun (KÖ1, KÖ3, KÖ2, EÖ4, EÖ2, EÖ1) kitap okunduktan sonra ödüle ilişkin bağımlılık yarattığı, amaç haline geldiği, sahte bir mutluluk yarattığı ve yapılan işten keyif alınmamasına neden olduğu gibi nitelermeler yaptıkları gözlenmiştir. EÖ4 ve KÖ1'in ifadeleri sırasıyla şu şekildedir:

EÖ4: "Eğitim sürecinde ödül kullanmanın öğrencilerin mutluluğunu olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. Kabul etmek lazım ki ister büyük olalım ister küçük, ödül almak herkese haz veren hepimizi mutlu eden bir durumdur." (K.Ö)

EÖ4: "Hayatın her alanında ödül sahte mutluluğu getirir, kalıcılık sağlamaz. Böyle olunca iç huzur da olmuyor. Etrafımızda var olan bir sürü sahte mutlulukların bir sebebinin de bu olduğunu düşünüyorum. Sadece ödül için yapılan işten keyif alınmaz. Örneğin, yeğenim babasının baskısıyla kazandığı fen lisesinde babasının takdir alması karşılığında cep telefonu sözü ile ilk dönem aldı. Ödül ikinci dönem olmadığında teşekkürü son anda alabildi." (K.S)

KÖ1: "Öğrenci ödül kazandığı için mutlu olur. İstendik davranışları yapmaya devam eder. Ödülün türü, sıklığı; öğrencinin yaşına, cinsiyetine, kişiliğine hatta sosyo-kültürel yapısına uygun olmalı. Hangi öğrenciye ne tür ödül verilmesi gerektiği iyi araştırılmalı." (K.Ö)

KÖ1: "Sürekli ödül vermek ya da vaat etmek öğrenciyi olumsuz etkiler. Gerçek ödül öğrencinin kendi kendine verdiği yani kazanmanın ya da başarılı olmanın sonucu alacağı haz olmalıdır. Sınavı kazandığında hayatında ne gibi değişiklikleri olacağını hissettirilmesi o iç motivasyonu ve mutluluğu sağlayabilir." (K.S)

Ödül kullanımının öğrencilerin yaratıcılık ve problem çözme becerilerine yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri

Ödülün öğrenci yaratıcılık ve problem çözme becerilerindeki rolünü belirleyebilmek amacıyla öğretmenlere "Sizce ödül, öğrencinin yaratıcılığını ve problem çözme becerisini nasıl etkiler" sorusu sorularak alınan yanıtlar bağlamında elde edilen bulgular Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlasının (KÖ1, KÖ4, KÖ5, KÖ3, KÖ2, EÖ4) kitap okunmadan önce öğrencilerin yaratıcılık ve problem çözme becerilerinde ödül kullanımının olumlu etkiye sahip olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bazı öğretmenlerin (EÖ3, KÖ6, KÖ2) doğru uygulamaya bağlı olarak kısmen fayda sağlayacağı ve yalnızca bir öğretmenin (EÖ1) olumsuz bir etkiden bahsedip öğrencileri körelteceği inancında oldukları gözlenmiştir.

Kitap okunduktan sonra ise yalnızca bir öğretmenin (EÖ2) ödül kullanımının öğrenci yaratıcılık ve problem çözme becerilerine katkı sağlayacağı inancında olduğu, iki katılımcının (EÖ3, KÖ5) kısa zamanlı olumlu bir etkiden bahsettiği, katılımcıların yarısına yakınınsa (KÖ1, KÖ2, KÖ3, EÖ1) ödül kullanımının olumsuz etkilere yol açtığı yönünde görüşlerinde değişim izlendiği görülmektedir. Bu katılımcılardan EÖ1'in kitap okunmadan önce de olumsuz görüşe sahip olduğu yukarıda ifade edilmişti. Katılımcılardan KÖ6'nın doğru uygulamaya bağlı olarak "olumlu etkiler" görüşü "nötr" bir etki ifadesine dönüşürken, EÖ4'ün ödülün problem çözme becerisini geliştireceği görüşünün, kitaptan sonra yine nötr bir etki bağlamında değiştiği izlenmiştir. KÖ3' e ait ifadeler ise aşağıda verilmiştir.

Öğrencinin yaratıcılığı ve problem çözme becerisine olumlu katkı yapacağını düşünüyorum. Ödülün varlığı ile çocuk daha motive biçimde yapması gerekene odaklanacaktır. Yine de sürekli olmaması gerektiğini düşünüyorum." (K.Ö)

"Yaratıcılık ve problem çözmeye olumsuz etki ediyor. Ödül amaç haline geliyor. Ödüle ulaşmak için o davranışı yapıyor. Dolayısıyla çocuk özgün davranmıyor, yaratıcılık gösteremiyor." (K.S)

Ceza kullanımının öğrencide istenilen davranışın ortaya çıkarılmasındaki rolüne ilişkin öğretmen görüşleri

Ceza kullanımının öğrencide istenen davranışın ortaya çıkarılmasındaki rolünü belirleyebilmek amacıyla öğretmenlere "Size göre eğitim sürecinde öğrencilere ceza vermek onların istenilen davranışları yapmasını ya da istenmeyen davranıştan vazgeçmesini nasıl etkiler" sorusu sorularak, elde edilen bulgular Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 5. Öğretmenlerin, ödül kullanımının öğrenci yaratıcılık ve problem çözme becerilerine yansımalarına ilişkin görüşleri
Table 5. Opinions of teachers on the reflection of reward use on student creativity and problem solving skills

Tema	Alt tema	Kodlar	Görüşmeciler
Kitap okunmadan önce	Olumlu etki	Olumlu etkiler	KÖ1, KÖ4, KÖ5, KÖ3
		Onu harekete geçirebilir	KÖ2
		Problem çözme becerisini geliştirir	EÖ4
	Koşullu olumlu etki	Anlık olumlu etkileri olabilir	EÖ3
		Doğru uygulanırsa olumlu etkiler	KÖ6
		Kısmen olumlu etkiler	KÖ2
Kitap okunduktan sonra	Olumsuz etki	Köreltir	EÖ1
		Olumlu etki	EÖ2
		Başlangıçta olumlu etkiler	EÖ3
	Koşullu olumlu etki	Zaman zaman olumlu etkileyebilir	KÖ5
		Olumsuz etkiler	KÖ1, KÖ2, KÖ3
		Çalışması özgünlüğünü kaybeder	KÖ1, KÖ2, EÖ1, KÖ3
Etki yok/duruma göre değişir	Kolaya yönlendirir	EÖ4	
	Etkilemez	KÖ6, EÖ4	
	Olumlu ya da olumsuz etkileyebilir	KÖ4	

Çizelge 6. Öğretmenlerin, ceza kullanımının öğrencilerde istenilen davranışın ortaya çıkarılmasındaki rolüne ilişkin görüşleri
Table 6. Teachers' views on the role of punishment in revealing the desired behavior in students.

Tema	Alt tema	Kodlar	Görüşmeciler
Kitap okunmadan önce	Faydalı	Davranışları yönlendirebiliyor	EÖ3
		İstenmeyen davranış bastırabiliyor	EÖ3
		Davranışları kontrol amacıyla faydalıdır	KÖ6
	Faydasız/etkisiz	Ödül kadar işe yarayan bir yöntemdir	KÖ4
		Olumlu pekiştireci ortamdan çekmeye yönelik ceza etkilidir	KÖ5
		İstenmeyen davranış geçici engeller	KÖ1, EÖ2
Kitap okunduktan sonra	Faydalı	Bilgi öğretiminde etkili değildir	KÖ1, EÖ4
		Etkili değil ama kullanıyorum	KÖ2
		Günü kurtarır	EÖ1, KÖ3
	Zararlı/faydasız	İstenmeyen davranış durdurabilir	EÖ3
		Öğretici cezalar gereklidir	KÖ6
		Etkili değil	KÖ2, EÖ1
Kısmi olarak kullanılabilir	Akademik başarıya zarar verir	KÖ2	
	Yasağı yapmaya teşvik eder	EÖ1	
	Bastırılır ama tekrarlanma riski vardır	EÖ2, EÖ4, KÖ3	
Kısmi olarak kullanılabilir	Amacı doğru açıklanırsa kullanılabilir	KÖ1	
	Olumsuz davranışın ardından olumsuz sonucu gösterme açısından olabilir	KÖ5	
	Tehdit olarak kullanılmamalıdır	KÖ5	

Çizelge 6'ya göre kitap okunmadan önce katılımcıların yarısına yakını (EÖ3, KÖ6, KÖ4, KÖ5) cezanın istenen davranış ortaya çıkarmada faydalı olduğu görüşündedir. Cezanın faydasız/etkisiz olduğunu düşünen çoğunluğun (KÖ1, EÖ2, EÖ4, KÖ2, EÖ1, KÖ3) cezanın geçici bir çözüm olduğu, bilgi öğretiminde etkili olmadığı, günü kurtarma amacıyla olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bir öğretmenin (KÖ2) "Cezanın etkili olmadığını düşünüyorum ancak kullanıyorum." ifadesi dikkat çekicidir.

Kitap okunduktan sonraki görüşler incelendiğinde cezanın istenen davranış ortaya çıkarmada doğrudan faydalı olduğunu savunan görüşlerin (EÖ3, KÖ6) azaldığı, kısmen kullanılabileceğine dair düşüncelerin (KÖ1, KÖ5) ortaya çıktığı ve zararlı/faydasız olarak nitelenen görüşlerin (KÖ2, EÖ1, EÖ2, EÖ4, KÖ3) arttığı görülmektedir. Kitap okunduktan sonra görüşlerinde değişim yaşandığı izlenen bir görüşmecinin (KÖ4) ifadeleri aşağıdadır.

"Ceza da ödül kadar işe yarayan bir yöntemdir ancak hem ödül hem de cezayı hangi sıklıkla kullandığımız önemlidir. Bazen cümle içinde kullandığımız bir övgü sözcüğü bile çocuğun derse karşı tutumu, psikolojisi düşünüldüğünde bir ödül ya da tersi bir söylem ceza niteliği taşır." (K.Ö)

"Cezanın eğitim sürecinde kullanılması gereken bir şey olduğunu düşünüyorum. Öğrencinin motivasyonunu artırmak gerekiyorken ceza kullanarak derse olan ilgisini olumsuz yönde etkilemek istemem. Ancak öğrencinin beklediği ilgiyi görmemesi bile bir ceza olarak görülebilir. Eğitimci olarak çok hassas davranmak zorundayız." (K.S)

Kitap okunduktan sonra da görüşlerinde değişim yaşanmayan EÖ3 ise ceza-korku-iktidar arasındaki ilişkiyi öne çıkarmıştır:

"İnsanlar korku ya da ceza ile yönlendirilebiliyor. Bunu okulda da kullanabiliyoruz. İstenmeyen davranış konusunda uyguladığımız ceza ya da buna yönelik korkutma ile o davranış bastırabiliyor." (K.Ö)

"Çoğu insan korku ile yönlendirilmeye alıştı. İktidar figürüne alışmış çocuklar korkuyu yaratan kişiye karşı bir

bağımlılık hisseder. Özgüveni yüksek olan kişilerde bile korku ikliminde sinme davranışı görülebilir. İstenilen değil ama istenilmeyen bir davranış durdurulabilir ya da bastırılabilir diyebiliriz." (K.S)

Ödül ve cezanın kullanılmadığı bir eğitim sürecinin nasıl olabileceği konusunda öğretmen görüşleri

Ödül ve cezanın kullanılmadığı bir eğitim sürecinin nasıl olabileceğine yönelik görüşleri belirleyebilmek amacıyla öğretmenlere "Size göre ödül ya da cezanın kullanılmadığı bir eğitim süreci nasıl olurdu" sorusu sorulmuştur. Elde edilen bulgular Çizelge 7'de yer almaktadır.

Çizelge 7 incelendiğinde kitap okunmadan önce katılımcıların çoğunluğunun (KÖ1, KÖ6, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ5, EÖ4) ödül ve cezanın kullanılmamasının eğitim ortamlarına negatif yansıtacağını düşündükleri görülmektedir. Farkındalık sağlanamayacağı, eğitimin niteliğinin vasatı aşamayacağı, büyük bir boşluk oluşacağı, öğrencinin pasif kalacağı, ebeveyn ve öğretmeni zorlayacağı, rekabete zarar vereceği gibi görüşler öne çıkmıştır. Diğer yandan ödül ve ceza kullanımıyla ilgili bir değişim beklentisi içerisinde bulunduğu da gözlenmiştir. Bazı katılımcılar, (EÖ3, EÖ1) ödül ve cezanın ortamdaki çekilmesine aileden ve toplumdaki başlanması gerektiğini, EÖ2 iyi kurgulanırsa başarılı olunabileceğini, EÖ1 eğitimde başarı algısının değişimiyle ödül ve cezadan arındırılmış bir eğitimin mümkün olabileceğini ifade etmişlerdir.

Kitap okunduktan sonra ödül ve cezanın kullanılmadığı eğitim ortamının sorunlarla karşı karşıya kalacağına yönelik hâkim görüşün önemli ölçüde kırıldığı izlenmiştir. İki katılımcı (KÖ1, KÖ6) sınırlı olarak kullanılması gerektiğini, biri de (KÖ4) ölçme değerlendirme konusunda sorunlar yaşanabileceğini belirtmiştir. Kitap okunmadan önce hiçbir görüşmecinin olumlu etkilerinden bahsetmemesine karşın, kitap okunduktan sonra görüşmecilerin yarısına yakını (EÖ3, KÖ1, KÖ3, KÖ4) ödül ve cezadan arındırılmış eğitim ortamlarının pozitif etkilerine vurgu yapmıştır. Bu bağlamda KÖ1'in ifadeleri şöyledir:

"Ödül ya da ceza öğrencide farkındalık oluşturmak için kullanılan bir yöntemdir. Ödülün cezadan daha etkili olduğunu düşünüyorum. Cezanın çok fazla kullanılmasını doğru bulmuyorum." (K.Ö)

"Bana göre ödül ve cezanın kullanılmadığı bir eğitim ortamı çok güzel ve başarılı olurdu. Öğrencinin amacı ödüle ulaşmak ya da cezadan kaçınmak değil başarı hazzını yaşamak olmalıdır. Öğrenciye bu içsel motivasyonu sağlamasının yolları öğretilmelidir." (K.S)

KÖ4' ün kitap okunmadan önce "Sanırım böyle bir durum sıkıcı olurdu. Öğrenciler ders sırasında pasif kalabilirdi." şeklindeki düşünceleri kitabın okunmasından sonra aşağıdaki gibidir:

"Öğretmeni ölçme değerlendirme konusunda biraz zorlayabilir ancak öğrenci açısından düşünüldüğünde oldukça keyifli olabilirdi. Daha yaratıcı, yeteneklerini keşfetmiş ve ne istediğini bilen nesiller yetişebilirdi."

Katılımcı öğretmenlerin kitap okunduktan sonra da değişime yönelik değerlendirmelerinde ailenin ve toplumun rolünü ön plana çıkardıkları görülmektedir. Ödül ve cezadan izole bir okul yaşantısının önce aileden başlaması ve toplumda yaygınlaşması gerektiği, katılımcılar (EÖ3, KÖ2, EÖ1, KÖ5, EÖ4) tarafından sıklıkla tekrarlanmıştır. Ayrıca ödül ve cezanın eğitim ortamlarının dışında bırakılması bazı katılımcılar (KÖ2, KÖ5) tarafından uygulanması zor bir durum olarak nitelenmiştir.

"Beni Ödülle Cezalandırma" kitabının görüşmeciler tarafından değerlendirilmesi

"Beni Ödülle Cezalandırma" kitabının genel olarak değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlere "Genel olarak Beni Ödülle Cezalandırma kitabını değerlendirir misiniz, bu kitabın sizin görüşlerinizde farklılık yarattığını düşünüyor musunuz" sorusu sorularak ulaşılan bulgular Çizelge 8'de sunulmuştur.

Çizelge 7. Ödül ve cezanın kullanılmadığı bir eğitim sürecinin nasıl olabileceği konusunda öğretmen görüşleri

Table 7. Teachers' views on how an educational process without reward and punishment can be

Tema	Alt tema	Kodlar	Görüşmeciler
Kitap okunmadan önce	Negatif etkiler/ ödül-ceza olmalıdır	Farkındalık sağlanamazdı	KÖ1
		Ödül olmalıdır	KÖ1
		Eğitim vasat olurdu	KÖ6
		Büyük bir boşluk oluşurdu	KÖ6
		Ebeveyn ve öğretmeni zorlardı	KÖ2
		Öğrenci pasif kalırdı	KÖ4
		Rekabete zarar verir	KÖ4
		Sorunlar çıkar	KÖ5, EÖ4
	Belli ölçülerde ikisi de olmalı	KÖ3	
	Değişime ilişkin beklentiler	Ceza fazla kullanılmamalı	KÖ1
		İyi kurgulanırsa başarılı olunabilir	EÖ2
		Aileden- toplumdan başlanmalı	EÖ3, EÖ1
		En kolay yolun bu olduğunu düşünüyoruz	KÖ2
		Başarı algısı değişirse olabilir	EÖ1
Okunduktan sonra	Pozitif etkiler/ ödül-ceza olmamalıdır	Arındırılırsa çok başarılı olunur	KÖ1, KÖ3, EÖ3
		Öğrenci açısından keyifli olabilir	KÖ4
		Yaratıcı, özgür ve yeteneklerini keşfeden bir nesil yetişebilir	KÖ4, KÖ3
		Başarısız sayılan çocukların kendini değerli hissetmelerini sağlayabilir	KÖ3
	Negatif etkiler/ ödül-ceza olmalıdır	Kısa dönemli bir geçişte kullanılabilir	KÖ1
		Belli oranda olması gerekir	KÖ6
		Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmesi güçleşebilir	KÖ4
	Ödül ve ceza kullanımında değişime yönelik değerlendirmeler	Öğretmen-aile ortak hareket ederse olabilir	EÖ2
		Aileden başlarsa olabilir	EÖ3, KÖ2, EÖ1
		Yapılması zor	KÖ2, KÖ5
Toplumun hazırlamak gerekir	EÖ1, KÖ5, EÖ4		

Çizelge 8. "Beni Ödülle Cezalandırma" kitabının görüşmeciler tarafından değerlendirilmesi konusunda öğretmen görüşleri

Table 8. Teachers' views on the evaluation of the book "Don't Punish Me with an Award" by the interviewees

Tema	Kodlar	Görüşmeciler
Olumlu eleştiriler	Faydalı	KÖ1, EÖ2, KÖ4, KÖ5
	Etkileyici	KÖ3
	Örnekler çarpıcı	KÖ1, EÖ2, KÖ6, KÖ2, EÖ1, KÖ4, EÖ4
	Farkındalık yarattı	EÖ3, KÖ5, EÖ4
	Anlatımı net	KÖ6
	Bilimsel	KÖ6, EÖ4
	Okunabilirliği yüksek	KÖ6
	Özeleştirme yapmamı sağladı	KÖ2
	Bu kitap eğitim fakültelerinde okutulmalı	EÖ4
	Olumsuz eleştiriler	Tekrarlar var
Uygulanması zor		EÖ2, KÖ5, EÖ1, KÖ5
Toplumsal gerçeklikten uzak		EÖ3, KÖ5

Çizelge 8’de öğretmenlerin “Beni Ödülle Cezalandırma” kitabına ilişkin görüşleri olumlu ve olumsuz eleştiriler olarak sınıflandırılmış, olumlu görüşler olarak kitaba ilişkin örneklerin çarpıcı oluşu, faydalı, farkındalık yaratan, bilimsel, anlatımı net, okunabilirliği yüksek, etkiyici gibi ifadelerin yer aldığı görülmüştür. EÖ2, “*Kitapta sunulan örnekler çarpıcı özellikle ödül ile ilgili fikirlerimde, kullanılmaması yönünde değişim yaşandı.*” derken EÖ3, “*Farkındalık yarattığını söyleyebilirim, ödül ve ceza konusunda arkeolojik güzel bir araştırma.*” KÖ2 ise “*Özeleştiriyi yapmamı sağladı bir öğretmen olarak. Ne kadar yapabilirim bilmiyorum ama ödül ve ceza kullanımını en aza indirmeye çalışacağım.*” şeklinde değerlendirmiştir. Kitabın olumlu katkısına yönelik iki katılımcının görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Kitap kesinlikle bir farkındalık yarattı. İçimde hissettiklerimin dışı vurumu oldu. Bu kitabın kesinlikle eğitim fakültelerinde okutulması gerekir. Tamamen yaşadığımız, gördüğümüz olayların güzel örneklerle bilimsel şekilde aktarılması güvenilirliği de yükseltmesi açısından çok önemliydi.” (EÖ4)

“Beni çok etkiledi. Artık çocuklarıma karşı bile ödül ve cezadan uzak durmaya çalışıyorum. Biz hayatımızı kolaylaştırmak için çocukları ödüle bağımlı hale getiriyoruz. Çocuk ödülle tanışmamış olsa neden yapıp/yapmaması gerektiği konusunda ikna oluyor. Ceza da olmamalı, çocuk çok daha özgür olmalı.” (KÖ3)

Katılımcıların kitaba yönelik olumsuz eleştirilerinin; tekrarlara yer vermesi, önerilerinin uygulanmasının zor olması ve toplumsal gerçeklikle bağdaşmaması olduğu görülmektedir. EÖ2, “*Birtakım öne atılan fikirlerin uygulanmasını zor buluyorum. Bazı konular da çok tekrar edilmiş.*” EÖ3, “*Toplumu oluşturan ve hareket ettiren dinamiklerden bağımsız oluşturulmuş.*” KÖ2 ise “*Ülkemiz şartlarında uygulanabilir olduğunu düşünmüyorum.*” şeklinde eleştirilerini dile getirmişlerdir. İki katılımcının düşünceleri ise aşağıda verilmiştir.

“Genel olarak bir farkındalık oluşturduğunu düşünsem de ödülün ve cezanın tamamen eğitim ortamlarının dışında kalmasına yönelik düşüncenin doğruluğundan emin değilim. Mutlaka azaltılmalı ama özellikle manevi ve sözel olan ödüllerin işe yaradığını düşünüyorum.” (KÖ6)

“Genel olarak olumlu bulsam da bizim eğitim sistemimize uygulanabilirliği çok mümkün gözüküyor. Yani ideal olan bu olabilir ama gerçeklik başka. Çocuk daha aileden ödüle koşullanmış biçimde okula geliyor. Bunun tamamen kaldırılması çocukta bir boşluk oluşturabilir, motivasyonu düşürebilir ya da yaptığı işi anlamsızlaştırabilir.” (KÖ5)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın sonuç bölümü, görüşme sürecinde elde edilen bulgular ve alanyazındaki benzer araştırmalar doğrultusunda yapılandırılmıştır. Araştırmada, ödül ve buna bağlı ceza kullanımıyla ilişkili okunan bir kitabın okuyucuda bırakmış olduğu etkiye bağlı olarak ödül ve ceza kullanımında farkındalık geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda yedi temada

öğretmenlerin ödül ve ceza kullanımına ilişkin görüşlerinde bir değişim yaşanıp/yaşanmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin ödülün davranışları içselleştirmedeki rolüne ilişkin görüşlerinde kitabın anlatıları bağlamında bir değişim yaşandığı görülmüştür. Kitabın okunmasından sonra ödülün davranışları içselleştirmeyeceği yönünde ifadelerin ağırlık kazandığı, kitabın anlatılarında yer alan ödülün amaç haline gelmesi, günü kurtarma niteliğinde olması gibi net ifadelerin öğretmenler tarafından kullanıldığı izlenmiştir. Nitekim kitabın bu kavramları kullanım biçimi, bazı öğretmenler tarafından “*Düşündüğüm ancak somut olarak algılamakta zorlandığım durumların ifadesiydi.*” şeklinde değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarını destekler biçimde Kayıkcı (2013) ödülün araç olmaktan çıkıp amaç hâline gelmesindeki tehlikeye işaret ederken; Gündüz ve Balyer (2011) ödülün başlangıçta istenen davranışının yapıma sıklığını artırabildiğini ancak uzun vadede kalıcı olmadığını altını çizer. Özdemir ve Yılmaz’ın (2019) araştırmasında davranışların içselleştirilmesinde ödül ve cezanın yetersiz kaldığı ve uzun vadede kalıcı sorunlara yol açabileceği bulgusu yer almaktadır. Buna karşın literatürde ödülün davranışları içselleştirmede etkili olabildiğine yönelik görüşler de vardır (Akagündüz, 2021; Aydın, 2000; Babayiğit ve Erkuş, 2017; Erbaş ve Tola, 2019; Gunayu, 2021; Haider ve Iqbal, 2015; Jabeen, Iqbal, Yaman ve Güven, 2014; Navaro, 2001; Özder, Seyhane ve Konedralı, 2009; Uysal, Altınkaynak, Taşkın ve Akman 2018; Yumuşak ve Balcı, 2018). Ödülün davranışları içselleştirmedeki rolüne ilişkin farklı sonuçlara ulaşılmış olsa da ödülün yaratabileceği olumsuzluklara ilişkin temel kaygıların ortak olduğu izlenmektedir. Bunlar; farklı öğrencilerde farklı tepkilere yol açabileceği (Babayiğit ve Erkuş, 2017), ödülün kullanımıyla birlikte yeni ödüle ilişkin giderek artan beklenti ve ödülün yaratabileceği bağımlılıktır (Apay, 2018; Kayıkcı, 2013).

Ödül kullanımının öğrenci motivasyona yansımaları konusunda öğretmen görüşlerinde kitabın anlatıları yönünde çok fazla değişim yaşanmadığı, öğretmenlerin kitabın okunmasından sonra da genel olarak ödülü motivasyonu artırıcı nitelikte buldukları gözlenmiştir. Araştırma sonuçlarını destekler biçimde ödülün motivasyonu artırıcı özelliğini öne çıkaran birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Altındağ ve Akgün, 2015; Atabay ve Albayrak, 2020; Barutçugil, 2004; Eisenberger, Rhoades ve Cameron, 1999; Erdem, 2012; Erkan, 2017; Fuad, Suyanto ve Muhammad 2021; Gökbayrak, 2020; Le Boeuf, 1986; Pehlivan, Köseoğlu ve Şen, 2018; Özpehlivan, 2018; Turhan ve Yaraş, 2013; Yaman ve Güven, 2014; Wong ve Wong, 2005). Ödülün motivasyonu artırması bağlamında genele ait düşüncede, çocukluktan itibaren ödülle iş yapan, yaptırılan ve davranışları yönlendirilen bir anlayışla yetişmenin etkisi olduğu düşünülmektedir. Öyle ki eğitimcilerin bazen sorun çözmenin en kestirme yolu olarak ödülü tercih ettikleri bilinmektedir.

Ödül kullanımının öğrenci mutluluğuna yansımaları konusunda öğretmen görüşlerinin büyük ölçüde değişim yaşadığı izlenmiştir. Kitabın okunmasından sonra ödülün yapay bir mutluluğa, öğrencinin yaptığı işten haz almasını

engellediğine, ödüle bağımlı kıldığına ve ödüle dair beklentinin sürekli büyüdüğüne yönelik ifadelerin ağırlık kazandığı görülmüştür. Aynı zamanda genel görüş ödülün anlık bir mutluluğa yol açtığı şeklindedir. Literatürde bu araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmalara (Kayıkcı, 2013; Öngel, 2013; Özgür 2011) rastlandığı gibi ödülün bireyleri mutlu eden niteliğini ön plana çıkaran araştırmalar da yer almaktadır (Karadaş, 2020; Kayadibi, 2002; Korkut 2019; Nazlı, 2015; Yaman ve Güven 2014). Bu farklı bakışın yönetici ve öğretmenlerin okul ve sınıf yönetimi anlayışlarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Zira yapılan birçok araştırma okul örgütündeki yönetim anlayışının klasik yönetim anlayışlarının ötesine geçemediğini göstermektedir (Abdurrezzak ve Üstüner, 2020; Çalık ve Şehitoğlu, 2006; Yavuz, 2009; Yıldırım, 1989). Klasik anlayışta ise ödül ve ceza en etkili güdüleme yöntemlerinden biri olarak kullanılmaktadır.

Ödül kullanımının öğrencilerin yaratıcılık ve problem çözme becerilerine yansımaları konusunda öğretmen görüşlerinde kitabın anlatıları bağlamında bir değişim yaşandığı görülmektedir. Kitabın okunmasından sonra özellikle ödül kullanımının öğrencinin çalışmasının özgünlüğünü kaybettireceği ve kolayla yönlendireceği yönünde görüşlerin ağırlık kazandığı izlenmiştir. Torrance'e (1974) göre yaratıcılık konu ile ilgi eksiklik ya da boşlukları öngörmek, bununla ilgili çözüm önerileri getirip sınamaktır. Yaratıcı problem çözme becerisi ise daha çok eleştirel ve analitik düşünebilmekle ilişkilidir (Lumsdaine, 1995). Dolayısıyla yaratıcılık ve problem çözme becerisi öğrencinin özgün yaklaşımını gereksindirir. Binici (2020), ödül ve cezanın doğrudan sonuca odakladığı için davranışın gerçekleşmesine olanak sağladığı ancak davranışı yapma isteği uyandırmadığını söyler. Bu bağlamda davranışı gerçekleştirme isteğinin ödül koşullu gerçekleşmesi, öğrencinin hedefine ödülü yerleştireceği ve kısa yoldan bu hedefe ulaştıracak çözümlere yöneleceği biçiminde değerlendirilmektedir.

Ceza kullanımının istenen davranışı ortaya çıkarmadaki rolüne ilişkin öğretmen görüşlerinin kitabın anlatılarından etkilendiği izlenmiştir. Kitabın okunmasından sonra ceza kullanımıyla ilgili; yasağı yapmaya teşvik ettiği, davranışı bastırabildiği ancak tekrar riskinin olduğu, akademik başarıya zarar verdiği gibi görüşlerin öne çıktığı gözlenmiştir. Araştırmanın bu sonuçlarını destekleyen ve ceza kullanımına olumsuz yaklaşan birçok çalışma vardır (Akagündüz, 2021; Gündüz ve Balyer, 2011; Güzelyurt, Tok, Tümas ve Uruğ, 2019; Mahiroğlu ve Buluç, 2003; Öngel, 2003; Turhan ve Yaraş, 2013; Yaman ve Güven, 2014). Diğer yandan cezanın istenen davranışı ortaya çıkarmada etkili olabileceğine yönelik araştırmalarda (Alkan, 2007; Babayigit ve Erkuş, 2017; Dönmezer, 1982; Irawati ve Syafei, 2016; Kant, 2004; Karaçanta, 2009; Özdemir, 2011; Sidin, 2021; Yurtal ve Yontar, 2009) doğru kullanıma bağlı olumlu sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir. Her ne kadar cezanın ödüle göre eğitim ortamlarında daha az kullanıldığı düşünülse de cezanın sınırlarının oldukça geniş olduğu söylenebilir. Örneğin; bir davranışa verdiğiniz ödülün öğrenci tarafından aynı davranış sergilendiğinde alınmaması da bir ceza olarak

algılanabilir. Bu bağlamda Işıkoğlu ve Kesebir (2020) araştırmasında ödül ve ceza arasında pozitif bir ilişki olduğu ve ödül kullanan birinin cezaya da başvurduğunu söyler. Dolayısıyla ödül kullanan bir öğretmenin cezadan uzak durması çok olası görünmemekte, ödül ve ceza birbirini gerektiren bir destek mekanizması gibi işlev görmektedir.

Ödül ve cezanın kullanılmadığı bir eğitim sürecinin nasıl olabileceği konusunda öğretmen görüşlerinin kitabın okunmasından sonra büyük ölçüde değiştiği görülmüştür. Ödül ve cezadan arındırılmış eğitim ortamlarına yönelik; öğrenci açısından keyifli olabileceği, yaratıcı, özgür ve yeteneklerini keşfedebilen bir neslin yetişebileceği, başarısız olarak nitelenen çocukların kendini değerli hissedeceği gibi birçok olumlu görüşün ortaya çıktığı izlenmiştir. Bunun yanında ödül ve cezanın tamamen eğitim alanının dışında bırakılmasına karşı olan ya da bunun gerçekleşmesinin aile ve toplumun geri kalanının birlikte hareket etmesiyle mümkün olabileceğine yönelik görüşler de vardır.

Kitabın görüşmeciler tarafından genel değerlendirmesinde ise okuyucular kitabı faydalı bulduklarını, ödül ve ceza kullanımına ilişkin farkındalık yarattığını, bilimselliğini, anlatımının duruluğunu ve örneklerin çarpıcılığını ifade ettikleri görülmüştür. Kitaba yönelik olumsuz değerlendirmeler ise tekrarlara düşmesi, kitabın önerilerinin toplumsal gerçeklikle örtüşmemesi ve dolayısıyla uygulama şansının zayıf olduğuna yöneliktir.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde "Beni Ödülle Cezalandırma" kitabının, ödül ve ceza kullanımına ilişkin felsefesinin öğretmenler tarafından ilgi gördüğü, öğretmenlerin ödül ve ceza kullanımıyla ilgili davranışlarını gözden geçirmelerine olanak sağladığı söylenebilir. Genel anlamda literatür araştırmalarına da yansıyan şekliyle öğretmenlerin ödül ve ceza kullanımı konusundaki kafa karışıklığı (Bayırlı, Doruk ve Tüfekci, 2020; Seyrek, 2021) bu araştırmada da izlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenci motivasyonunun yanı sıra zamanın etkili kullanılmasında ve beklenen davranışın bir an önce ortaya çıkarılmasında ödül ve cezayı kullanışlı buldukları gözlenmiştir. Bu sonuçlar bağlamında, eğitim ortamlarında ödül ve buna bağlı ceza uygulamaları konusunda öğretmenlerin önünü açacak bir rehber ihtiyacı olduğu, konunun uzmanlarının ödül ve ceza kullanılacaksa nasıl kullanılacağına ilişkin bilimsel bir rehber hazırlaması, kullanılmayacaksa eğitimcileri bu konuda ikna edecek "Beni Ödülle Cezalandırma" araştırması gibi kaynakların sayısının artırılması, konuya ilişkin kitap ve makale okunmasının öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin bir parçası haline getirilmesi, genel politika olarak da toplumda ödül ve ceza kullanımının etkilerine ilişkin farkındalık çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Extended Summary

The main purpose of this study is to examine whether there is a differentiation in the views of teachers on the use of reward and punishment in educational activities after reading Dr. Özgür Bolat's book "Don't Punish Me

with Reward". The fact that the use of rewards and related punishments is common in educational environments and that it is seen as a part of classroom management has recently increased the discussion in terms of its reflections on students. The fact that different findings (positive/negative) regarding the use of reward and punishment are included in the literature shows the need for more and different studies on how the phenomenon is evaluated among teachers. The study was designed as phenomenology, one of the qualitative research designs. The aim of the study in determining how the different perspective brought by a book on reward and punishment practices related to a book that is reflected in the views of teachers has been decisive in conducting the study as qualitative research. The book "Don't Punish Me with Reward" were given to 14 teachers who agreed to participate in the study, and four participants were excluded from the study because they could not read the book for various reasons. Therefore, the study group of the research consisted of 10 teachers working in Turhal district of Tokat province in the 2018/2019 academic year.

Data were collected through a semi-structured interview form. The research data were obtained as a result of two different interviews with the participants. First, an interview form consisting of two parts was applied before the book was read. In the first part of the interview form, there are five questions containing the personal information of the participants, and in the second part, there are eight questions about the use of reward and related punishment. After this first application, when the book was read, a second interview was held with the participants by adding a question to the first interview questions, while other questions remained the same. At this stage, the participants were asked to make a general assessment about the book and what they think of the book. Content analysis technique was used in the analysis of the data obtained from the research.

The findings of the research were structured in the context of whether there was a difference in the views of participating teachers on the use of rewards and punishments after reading the book "Don't Punish Me with Reward." Teachers' views on the use of rewards and punishments are presented in tables as two separate themes, before and after reading the book. According to the results of the research, it was observed that the book significantly affected the teachers' views on the use of reward and punishment. In the general evaluation of the book by the participants, it was seen that the readers found the book useful; it created awareness about the use of reward and punishment; it was scientific; its narration was clear, and the examples were striking. Negative evaluations about the book, on the other hand, are due to its repetitions, the fact that the recommendations of the book do not coincide with the social reality, and therefore the chance of implementation is weak. As a result of the research, it is suggested that especially teachers should be directed to read professionally qualified books as an alternative method in pre-service and in-service development programs. In addition, the increase in the

number and quality of such books that can create professional awareness is considered important in terms of contributing to both teachers and parents. It is thought that the development of mechanisms that can encourage educators who can write such books will contribute to our educational lives.

Kaynaklar

- Abdurrezzak, S. ve Üstüner, M. (2020). Algılanan müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonun öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 151-168. doi: 10.24315/tred.604753
- Akagündüz, B. (2021). *Ergenlerde Ödül ve Ceza Algısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). MEF Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, İstanbul.
- Akgün, E., Yarar, M. ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209753> adresinden edinilmiştir.
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Altındağ, E. ve Akgün, B. (2015). Örgütlerde Ödüllendirmenin İş gören Motivasyonu ve Performansı Üzerindeki Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 281-297. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183380> adresinden edinilmiştir.
- Atabay, E. ve Albayrak, M. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Oyunlaştırma İle Algoritma Eğitimi Verilmesi. *Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 8(3), 856-868. doi: 10.21923/jesd.672232
- Aydın, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aypay, A. (2018). Ortaokulda ödül bağımlılığı-ceza hassasiyeti ve ödül bağımlılığı-okul tükenmişliği arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43(194). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.6909>
- Babayigit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin derslerde kullandıkları pekiştireç ve cezaların etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 567-580. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/29416/313579> adresinden edinilmiştir.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. (4. Baskı) Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. doi: 10.31592/aeusbed.598299
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer.
- Başaran, Y. (2017) Sosyal Bilimlerde Örneklem Kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 480-495. https://www.researchgate.net/profile/Yagmur-Koc/publication/317485692_SOSYAL_BILIMLERDE_ORNEKL_EME_KURAMI/links/59bbc982a6fdcca8e5620b65/SOSYAL-BILIMLERDE-OerNEKLEME-KURAMI.pdf adresinden erişilmiştir.
- Bayırlı, H., Doruk, O. ve Tüfekçi, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar Örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 865-894. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.5m

- Bilgin, N. (1981). Eğitim ve öğretimde ödül ve ceza üstüne. *Eğitim ve Bilim*, 5(30). <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/5524> adresinden erişilmiştir.
- Binici, Z. (2020). Ödül ve ceza sisteminde değişim. *Okulda Değişim*, 64. http://tde.org.tr/wp-content/uploads/2021/04/OKULDA_DEGISIM.pdf#page=64 adresinden erişilmiştir.
- Buz, S. ve Ülküer, N. S. (1988). 5-6 yaş arasındaki çocukların ana-babalarının ödüllendirme ve cezalandırma yöntemleri. *Eğitim ve Bilim*, 12(69). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/5975/2106> adresinden erişilmiştir.
- Can, E. ve Arslan, B. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(18), 195-219. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/506888> adresinden edinilmiştir.
- Curzon, L. B. (2004). *Teaching in further education an outline of principles and practise*. New York: Continuum.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- Çalık, C. ve Şehitoğlu, E. T. (2006). Okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(170). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/470428> adresinden edinilmiştir.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://users.ugent.be/~wbeyers/scripties2011/artikels/Deci&Ryan_2000.pdf adresinden edinilmiştir.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim çatışmaları ve empati: Küçük şeyler...* İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dönmezer, S. (1982). Türk toplumunda sosyal kontrol aracı olarak ceza ve ödüllendirme. *Journal of Istanbul University Law Faculty*, 48(1-4), 295-315. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/95940> adresinden edinilmiştir.
- Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme?* Ankara: Pegem Akademi.
- Eisenberger, R., Rohades, L. ve Cameron, J. (1999). "Does Pay for Performance Increase or Decrease Perceived Self-Determination and Intrinsic Motivation", *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (5), 1026-1040. doi: 10.1037%2F0022-3514.77.5.1026
- Elstad, E., Christophersen, K. ve Turmo, A. (2012). The Influence of Parents and Teachers on the Deep Learning Approach of Pupils in Norwegian Upper-Secondary Schools. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 26. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1668/Art_26_686.pdf?sequence=1 adresinden edinilmiştir.
- Erbaş, I. ve Tola, M. S. (2019). The effect of Reward and Punishment on pupils at primary schools.(Case study: Memorial International School of Tirana). *BJES*, 93. http://bjes.beder.edu.al/uploads/volume_20__jun19.pdf#page=97 adresinden edinilmiştir.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: öğrenme stratejileri ve öğretimi. *Elementary Education Online*, 4(1). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/91079> adresinden edinilmiştir.
- Erdem, A. R. (2012). Sınıfta Güdüleme, Hüseyin Kıran (Ed.) içinde *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkan, U. (2017). *Ortaokul Öğretmenlerini Motive Etmede Ödülün Rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fuad, M., Suyanto, E. S. ve Muhammad, U. A. (2021). Can 'reward and punishment' improve student motivation?. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 10(1), 165-171. <http://repository.lppm.unila.ac.id/33325/> adresinden edinilmiştir.
- Gökbayrak, N. C. (2020). *Çaba-ödül dengesizliği ve örgütsel adalet arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Greasley, K., Ashworth, P. (2007). The Phenomenology of "approach to studying": The university student's studies within the lifework. *British Educational Research Journal*, 32, 819-843. <https://doi.org/10.1080/01411920701656977>
- Gunayu, W. A. (2021). The Implementation Of Reward And Punishment In English Learning At Grade VII Of Smp Negeri 1 Binjai. <http://digilib.unimed.ac.id/44018/1/Fulltext.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2011). Eğitimde ödül ile cezanın yeri ve buna ilişkin alternatif yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 10-23. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRJd05UQXpNdz09> adresinden edinilmiştir.
- Güzelyurt, T., Tok, F., Tümas, Ç. ve Uruğ, Ş. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin ödül ve ceza kullanımına ilişkin görüşleri. *Temel Eğitim*, 1(4), 21-28. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/850542> adresinden erişilmiştir.
- Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic motivation: Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization. *Japanese psychological research*, 39(2), 98-108. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1468-5884.00043> adresinden erişilmiştir.
- Irawati, I. ve Syafei, A. F. R. (2016). The Use Of Reward And Punishment To Increase Young Learners' Motivation In Learning English As Foreign Language Adapted To Indonesian Context. *Journal of English Language Teaching*, 5(1), 265-271. doi: 10.24036/jelt.v5i1.7312
- İşikoğlu, R. B. ve Kesebir, S. (2020). Orta çocuklukta güvenli bağlanma ve ödül-ceza kullanımı ile davranış problemleri arasındaki ilişki. *Psikoloji Araştırmaları Sempozyumu*, 43.
- Jabeen, L., Iqbal, N., Haider, N. ve Iqbal, S. (2015). Cross correlation analysis of reward & punishment on students learning behavior. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 59, 61-64. <https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ILSHS.59.61>
- Kant, I. (2004). *Eğitim Üzerine*. Ankara: Yeryüzü.
- Karaçanta, H. (2009). Anne babanın uyguladığı ceza ile çocuğun anne babaya karşı sevgisi arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 41-49. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/296440> adresinden edinilmiştir.
- Karadaş, C. (2020). *Anne-babaların kullandıkları ödül-ceza yöntemlerinin çocuklarının akademik başarıları üzerindeki etkisi: Akademik erteleme ve ders çalışma süresinin aracılık rolü*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Malatya.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kayadibi, F. (2002). Sevgi faktörünün eğitim verimliliği üzerine etkisi. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, (5). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/10117> adresinden edinilmiştir.

- Kayıkci, M. (2013). *İlkokullarda sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme yolları (ödül ceza yöntemi)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Keller, U. (1995). *Qualitative Data Analysis: Theory, Methods and Practice for Researchers*. London: Sage.
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Malatya.
- Koyuncu, Ö. (2016). *Ödül Türleri*. 16.02.2022 tarihinde prezi.com: <https://prezi.com/njfdxvhseimo/odul-turleri/> adresinden alındı.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to is Methodology*, Beverly Hills: Sage.
- Kutlu, L., Batmaz, M., Bozkurt, G., Gençtürk, N. ve Gül, A. (2007). Annelere çocukluklarında uygulanan ceza yöntemleri ile çocuklarına uyguladıkları ceza yöntemleri arasındaki ilişki/The relation between punishment methods applied to mothers in their own childhood and punishment methods applying to their children. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, (1), 22. https://drive.google.com/file/d/16dlhdWDHUpc_x5dOYHOL4V5R0rhC5tE/view adresinden edinilmiştir.
- LeBoeuf, M. (1986). The 10 Best Ways to Reward Good Work. *Child Care Information Exchange*, 50, 7-9. <https://eric.ed.gov/?id=EJ340389> adresinden edinilmiştir.
- Lumsdaine, E. (1995). *Creative problem solving*. New York: McGraw-Hill.
- Mahiroğlu, A. ve Buluç, B. (2003). Orta öğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 81-95. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TkRrek5EYzM> adresinden edinilmiştir.
- Matson, K. (2005). Why "Active learning" Can be perilous to the profession. *Academe*, 91(1), 23-26. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185769> adresinden edinilmiştir.
- Mumford, A. (1992). Individual and organizational learning. The pursuit of change, management decision, *Industrial and Commercial Training*, 30(6), 143-148. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000001581>
- Navaro, L. (2001). *Gerçekten beni duyuyor musun?* İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Nazlı, M. (2015). *Hizmet sektöründe kurumsal yönetimin işte mutluluk üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yaşar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Tanyaş, B. (2014). Nitel araştırma yöntemlerine giriş: Genel ilkeler ve psikolojideki uygulamaları. *Eleştirel Psikoloji Bülteni*, 5(1), 25-38. <https://d1wqtxts1xze7.cloudfront.net/33481157/25-38> adresinden edinilmiştir.
- Öngel, Ü. (2003). Şekerli eğitim: Davranışçılığın eğitim uygulamalarındaki sakıncaları ve alternatif modeller. XII. Eğitim Bilimleri Kongre Kitapçığı. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Özdemir, A. ve Yılmaz, A. (2019). Eğitimde kullanılan ödül ceza uygulamalarının, öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin duyuşsal alanları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(3), 773-799. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TXpjNE1EazVPUT09> adresinden edinilmiştir.
- Özdemir, İ. E. (2011). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar ve yönetimi. M. Ç. Özdemir (Ed.). Sınıf yönetimi. İkinci Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Özder, H., Seyhani, M. ve Konedralı, G. (2009). KKTC ilkököl öğretmenlerine uygulanan ödül-ceza politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 57(57), 109-131. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108270> adresinden edinilmiştir.
- Özgür, B. (2011). Yönetim tarzları ve etkileri. *Maliye dergisi*, 161, 215-230. <https://www.acarindex.com/pdfler/4beb61e3-f6e9.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Özpehlivan, M. (2018). İş tatmini: Kavramsal gelişimi, bireysel ve örgütsel etkileri, yararları ve sonuçları. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 43-70. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kusbder/issue/42811/474446> adresinden edinilmiştir.
- Pehlivan, H. (2006). *Eğitimde temel kavramlar*. Ankara: Asil Yayınları.
- Pehlivan, H., Köseoğlu, P. ve Şen, Z. (2018). Öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarında uygulanan ödül, ceza ve ayrımcılığa ilişkin görüşleri. *Elementary Education Online*, 17(4). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506970>
- Reeves, T. C. ve Reeves, P. M. (1997). "Effective Dimensions of Interactive Learning on the World Wide Web". In B. H. Khan (Ed.), *Web-Based Instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 59-66.
- Seven, M. A. ve Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/32119> adresinden edinilmiştir.
- Seyrek, M. (2021). *Öğretmen, öğrenci ve veli tarafından belirlenen ödüllerin etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sidin, S. A. (2021). The Application of Reward and Punishment in Teaching Adolescents. In *Ninth International Conference on Language and Arts (ICLA 2020)*, 251-255, Atlantis Press.
- Şendurur, Y. (2001). Keman eğitiminde etkili öğrenme öğretme yöntemleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/77465> adresinden edinilmiştir.
- Tekin, H. H. ve Tekin, H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(13), 101-116. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/4163> adresinden edinilmiştir.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking: norms-technical manual* (Bensenville, Illinois, Scholastic Testing Service). <https://learnmore.duke.edu/certificates/innovation-critical-thinking?gclid> adresinden erişilmiştir.
- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 129-145. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRRReE5Ua3INZz09> adresinden edinilmiştir.
- Uysal, H., Burçak, F., Tepetaş, G. Ş. ve Akman, B. (2014). Preschool education and primary school preservice teachers' perceptions about classroom management: A metaphorical analysis. *International Journal of Instruction*, 7(2), 165-180. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085249.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Uysal, H., Altınkaynak, Ş. Ö., Taşkın, N. ve Akman, B. (2018). Çocukların ödül ve ceza algıları ile öğretmenlerin disiplin hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 1-12. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.735>

- Warneken, F. ve Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-montholds. *Developmental Psychology*, 44(6), 1785-1788. <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0013860>
- Wong, P.M. ve Wong, C.S. (2005). Promotion criteria and satisfaction of school. *Educational Managment Administration Leadership*, 33(4), 423-447. doi: 10.1177/1741143205056216
- Yaman, E. ve Güven, N. (2014). Öğrencilerin motivasyon düzeyine etki eden önemli bir kavram: Ödül ve ceza. *Journal of Human Sciences*, 11(1), 1163-1177. <https://www.researchgate.net/publication/269525724> adresinden edinilmiştir.
- Yavuz, M. (2009). Okul müdürlerinin yönetimle ilgili görüş ve uygulamalarının yönetim kuramları bakımından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 121-155. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/302497> adresinden edinilmiştir.
- Yıldırım, İ. (1989). Öğretmen gözüyle okul müdürleri. *Eğitim ve Bilim*, 13(74). <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/5842> adresinden edinilmiştir.
- Yontar, A. ve Yurtal, F. (2009). Sorumluluk kazandırmada öğretmenler tarafından kullanılan yaptırımların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/580> adresinden edinilmiştir.
- Yumuşak, G. ve Balcı, Ö. (2018). Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma yöntemleri ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(40), 223-254. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.489128>



Evaluation of Pre-Service Teachers' Readiness for Online Learning

Onur Köksal^{1,a,*} Dönay Nisa Kara^{2,a,*}

¹Department of Translation and Interpretation, School of Foreign Languages, Selçuk University, Konya, Türkiye

²Department of Computer and Instructional Technology Teaching, Faculty of Education, Girne American University, Girne, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 28/04/2022

Accepted: 02/06/2022

ABSTRACT

The educational systems have undergone major changes during the COVID-19 pandemic process. In this period, as the educational world is experiencing a rapid transition to distance education, e-learning environments, student-teacher communication and electronic environments are going through changes and developments due to the fact that formal education processes are carried out on the Internet. In this context, revealing students' readiness for new educational strategies and online learning is an issue that calls for an emphasis. The purpose of the present study is to evaluate the readiness levels of pre-service teachers for innovative teaching approaches and e-learning processes. The study is also important as a resource for increasing the efficiency of e-learning processes, increasing the learning outcomes of these processes and increasing the readiness for online learning. The sample of this study, which employs scanning model, consists of 150 pre-service teachers studying at a private university in the TRNC. The 'Readiness Scale for Online Learning' was utilized to evaluate pre-service teachers' readiness for online learning. In the study, the variation in pre-service teachers' readiness levels for online learning by demographic characteristics such as gender, age, department, class, family economic status was analyzed using t-test and ANOVA. The data were collected from pre-service teachers studying at the faculty of education at such departments as Computer and Instructional Technologies, English Language Teaching, Psychological Counseling and Guidance, Classroom Teaching, Pre-school Teaching, Special Education.

Keywords: internet, readiness, e-learning.

Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluklarının Değerlendirilmesi

Süreç

Geliş: 28/04/2022

Kabul: 02/06/2022

Öz

Covid 19 pandemi sürecinde eğitim sistemi büyük değişikliğe uğramıştır. Eğitim dünyasının uzaktan eğitime hızlı bir geçiş yaşadığı bu dönemde örgün eğitim süreçlerinin internet ortamında yürütülmesi dolayısıyla yeniden şekillenen e- öğrenme çevreleri, öğrenci- öğretmen iletişimi ve elektronik ortamlar değişim ve gelişim içerisindedir. Bu bağlamda öğrencilerin yeni eğitim stratejilerine ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlarının ortaya çıkarılması üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Bu çalışmada öğretmen adaylarının yenilikçi öğretim yaklaşımları e-öğrenme süreçlerine hazır bulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ayrıca, e-öğrenme süreçlerinin verimliliğini artırarak bu süreçlerin öğrenme çıktılarının artırılmasına ve çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin yükseltilmesine yönelik kaynak bir eser olarak önem arz etmektedir. Tarama modeli uygulanarak yapılan bu çalışmayı, KKTC'de bulunan bir özel üniversitede öğrenim gören 150 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye ilgili olarak hazır bulunuşluklarını değerlendirmek için 'Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri, cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, ailenin ekonomik durumu gibi demografik özelliklere göre t-testi ve ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın verileri eğitim fakültesinde okuyan bilgisayar ve öğretim teknolojileri, İngilizce öğretmenliği, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği vb. bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: internet, hazır bulunuşluk, e-öğrenme.

Copyright



This work is licensed under
Creative Commons Attribution 4.0
International License

onurkoksal@selcuk.edu.tr

<https://orcid.org/000-0003-0798-3620>

donaykara@gau.edu.tr

<https://orcid.org/000-0002-6069-2833>

How to Cite: Köksal O, Kara DN (2022) Evaluation of Pre-Service Teachers' Readiness for Online Learning, CUJOSS, 46(1): 119-122

Giriş

Teknoloji, insan yaşamını birçok alanda kolaylaştırarak günümüzde etkin şekilde kullanılmaktadır. Teknolojik yeniliklerin olduğu bir alan da günümüzde eğitim sisteminde yaşanarak uzaktan eğitim ortaya çıkmıştır (Gül ve Arabacı, 2018).

2019 yılının Aralık ayında başlayan ve kısa sürede küreselleşen ve Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) aracılığıyla pandemi ilan edilen 'COVID-19 Pandemi sonrasında, Türkiye'de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ün yayınladığı genelge ile eğitime ara verilmiştir. Eğitimde oluşacak büyük kayıpların olmaması için Mart 2020 tarihinde üniversite eğitimleri kapasitesi olan kurumlar için çevrimiçi eğitime geçiş yapmışlardır (YÖK, 2020). Zorunlu bir durumdan dolayı geleneksel eğitimden çevrimiçi eğitime geçiş yapılarak öğrencilerin kendi kendini yönetecek şekilde eğitim alma süreçleri başlamıştır.

Uzaktan eğitim; zaman ve mekandan bağımsız olarak eğitim alınan dijital platformlar olarak tanımlanabilir. Günümüzde teknolojik gelişmelerin yaşanmasıyla uzaktan eğitime ilişkin gelişmelerin hızla artış gösterdiği görülmektedir (Chang, Lai, ve Hwang, 2018). Uzaktan eğitimde günümüzde birçok platform kullanılmaktadır. Bu dijital platformlar zoom, google meet, edmodo, moodle sistemleri sayesinde uzaktan eğitim platformlarından yararlanarak eğitimler yapılmaktadır. Verimli bir çevrimiçi eğitim programında etkileşimin aktif olduğu yer, çevrimiçi platformlarda daha da artış göstermiştir (İlgaz ve Aşkar, 2009).

Öğrencilerin eğitimlerini etkileyen önemli bir diğer kavram da çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk durumlarıdır. Öğrencilerin yüz yüze eğitime karşı tercih ettikleri çevrimiçi hazır bulunuşluk ve bir diğeri öğrencilerin eğitim için internet ve bilgisayarı kullanma yetkinlikleri veya zaman ve mekândan bağımsız öğrenmeye yönelik eğitim şekli olarak üç farklı yöne sahiptir (Warner, Christie ve Choy, 1998). Çevrimiçi öğrenmenin amacına uygun şekilde başarılı olmasında en etkili faktörlerden biri de öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk hallerinin değerlendirilmesidir (İbrahim, Silong & Samah, 2012).

Öğrencilerin teknoloji platformlarını kullanma yeteneği, teknolojik araçlara erişme, teknoloji okuryazarlığı gibi faktörlerden oluşan bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Oliver, 2001). Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğun bir diğer tanımı da bazı çevrimiçi eğitim platformlarının zihinsel ve fiziki olarak hazır olma hali olarak belirtilmiştir (Borotis ve Poulymenakou, 2004). Tüm bu tanımlardan yola çıkarak çevrimiçi hazır bulunuşluk teknolojik platformları kullanma yetkinliği olan eğitimi zaman ve mekândan bağımsız olarak gerçekleştirilen bir çevrimiçi öğrenme platformudur.

Modern toplumda zaman unsurunun çok değerli olduğu eğitim sisteminde bireylerin zamanlarını en etkili şekilde kullanacakları eğitimleri tercih ettikleri görülmektedir (Küçüktamer ve Yardibi, 2017). Öğrencilerin çevrimiçi hazır bulunuşluğa sahip olmalarında çevrimiçi tasarım ve çevrimiçi eğitimin gerçekleştirilmesinde oldukça önemli olduğu görülmektedir (İlgaz & Gülbahar, 2015; Hukle, 2009).

Geleneksel eğitimde olduğu gibi çevrimiçi öğrenmede de başarılı ve etkin neticelere ulaşmak için öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunmaları gerekmektedir. Çevrimiçi öğrenmede hazır bulunuşluğun amacına ulaşması için öğretim elemanlarının yetkinliğinin yanı sıra öğrencilerin de hazır bulunuşluklarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışma alan yazına çevrimiçi öğrenmeye yönelik öğrencilerin hazır bulunuşluklarını ortaya çıkararak eğitim dünyasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı da öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının çeşitli değişkenlerle incelenmesidir. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ile,

- Cinsiyete göre,
- Öğrenim gördükleri programa göre,
- İnternet kullanım sıklıklarına göre,
- Anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli: Araştırma genel tarama modelinde desenlenerek analiz edilmiştir. Tarama modeli, mevcut olan bir durumun kendi şartları içinde değişiklik yapılmadan betimlenerek analiz edilmesidir (Karasar, 2009).

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu KKTC'de bulunan özel bir üniversitede 2020-2021 Bahar döneminde, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Türkçe Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İngilizce öğretmenliği, Özel Eğitim, Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 151 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma Google formlar aracılığıyla oluşturulan demografik bilgi formu kullanılmıştır. Öğrencilere anket formu linki paylaşılarak gönüllülük esasına dayalı olarak veriler toplanmıştır. Toplanan veriler Excel programına aktarıldıktan sonra analiz edilmiştir.

Ayrıca İlhan ve Çetin (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşmakta ve 5'li likert ölçeğidir. Öğrencilerden verecekleri cevap doğrultusunda 1 'Katılıyorum' 2 'kesinlikle katılıyorum' 3 'Kısmen katılmıyorum' 4 'katılmıyorum' 5 'kesinlikle katılmıyorum' şeklinde yanıt alınmıştır.

Bulgular

Katılımcıların çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri cinsiyet açısından değerlendirildiğinde t-testi analiz sonucuna göre kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t=1,07$ $p>0,05$).

Çizelge 2’de katılımcıların okudukları sınıfa göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının ANOVA analiz yöntemiyle incelenmiştir.

Çizelge 2 incelendiğinde katılımcıların çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri ANOVA testine göre öğrencilerin okudukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir ($P>0,05$).

Çizelge 3 incelendiğinde katılımcıların okudukları bölüme göre çevrimiçi hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı farklılık belirtilmemiştir ($P>0,05$).

Yapılan başka bir çalışmada öğrencilerin demografik özelliklerine göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk durumlarının herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Çalışma kapsamında katılımcıların demografik özelliklerine göre e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ve bilgisayar öz yeterlilikleri bağlamında farklılıkları bağımsız gruplar arası t-testi ve tek yönlü ANOVA testleri kullanılarak incelenmiş, gruplar bağlamında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır.

Çizelge 6 incelendiğinde baba eğitim durumuna göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($P>0,05$).

Tartışma ve Sonuç

Cinsiyet, bölüm, anne ve baba eğitim durumu, internet kullanım sıklıkları bu çalışmada incelenmiştir. Katılımcıların çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri cinsiyet açısından değerlendirildiğinde kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Yani çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin hazır bulunuşlukları cinsiyet faktörüne göre değerlendirildiğinde araştırmanın sonucunda etkili olmadığı görülmüştür.

Katılımcıların çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri ile öğrencilerin okudukları sınıfa göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Teknoloji eğitimi kapsayan bölümlerde okuyan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme bağlamında teknolojinin eğitim içerisinde kullanılması hazır bulunuşluğun yüksek oranda olması öngörülen bir durumdur (Çakır ve Horzum, 2015).

Covid 19 pandemisiyle teknolojiyle iç içe olan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmede hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı farkın olmaması beklenen bir sonuçtur.

Katılımcıların internet kullanım sıklıklarına göre çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı fark görülmemiştir. Anne ve baba eğitim durumuna göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Başka bir çalışmada ise, anne baba eğitim durumlarını öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Bu farkın anne babası eğitim görmüş ise öğrencilerin hazır bulunuşlukları anne babası eğitim almayan öğrencilere göre yüksek olduğu belirtilmiştir (Erkan ve Kırca, 2010).

Bu çalışmada çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerini değerlendirmek için cinsiyet,

okudukları bölüm, sınıf, internet kullanım sıklığı, anne ve baba eğitim durumlarına göre değerlendirilmiştir. Fakat yapılacak olan çalışmalarda daha detaylı demografik bilgiler doğrultusunda çalışmalar yapılarak ileriki zamanlarda alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çizelge 1. Cinsiyet faktörünün çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları t-testi

Table 1. Gender factor's readiness for online learning t-test

Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	P
Kadın	105	3,898	,523	1,07	,307
Erkek	46	3,795	,584	1,02	

Çizelge 2. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının ANOVA analiz sonucu

Table 2. ANOVA analysis result of their readiness for online learning

Sınıflar	N	\bar{x}	Ss	P
2.sınıf	18	3,611	,495	0,63
3.sınıf	39	3,972	,460	
4.sınıf	94	3,872	,571	
Toplam	151	3,867	,543	

Çizelge 3. Okudukları bölüme göre ANOVA analiz sonucu

Table 3. ANOVA analysis result according to the department they read

Bölüm	N	\bar{x}	Ss	P
Rehberlik	19	3,678	,499	
Sınıf öğretmenliği	7	4,071	,343	,530
Türkçe öğretmenliği	20	3,905	,612	
Özel eğitim	63	3,876	,596	
Bilişim öğretmenliği	10	3,761	,567	
İngilizce Öğretmenliği	32	3,927	,430	
Toplam	151	3,867	,543	

Çizelge 4. İnternet kullanımı ANOVA testi (metinde atıf yok)

Table 4. Internet Using ANOVA test

Saat	N	\bar{x}	Ss	P
2 saat ve daha az	16	3,913	,349	,280
3-5 saat	49	3,942	,517	
6-8 saat	48	3,891	,556	
9 ve üzeri	38	3,722	,612	
Toplam	151	3,867	,543	

Çizelge 5. Anne eğitim durumu ANOVA analiz sonucu Atıf

Table 5. Mother's education status ANOVA analysis result

Anne eğitim durumu	N	\bar{x}	Ss	P
ilkokul ve altı	39	3,898	,476	,743
ortaokul	29	3,793	,619	
lise	46	3,839	,564	
üniversite	37	3,927	,532	
Toplam	151	3,867	,543	

Çizelge 6. Baba eğitim durumu ANOVA analiz sonucu

Table 6. Father's education status ANOVA analysis result

Baba eğitim durumu	N	\bar{x}	Ss	P
ilkokul ve altı	29	3,852	,094	,844
ortaokul	26	3,786	,090	
lise	43	3,896	,082	
üniversite	53	3,892	,083	
Toplam	151	3,867	,044	

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri incelenmiş; fakat benzer bir çalışma da farklı fakültelerde eğitim gören üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu incelenebilir.

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu incelenmiştir; ancak çevrimiçi eğitim farklı eğitim düzeylerinde de kullanılabilir. Bu nedenle ilerideki çalışmalarda farklı eğitim düzeyindeki öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluğu incelenebilir.

Bu çalışma 151 öğretmen adayının katılımıyla yapılmıştır daha geniş katılımcılara ulaşılarak detaylı bir çalışma yapılabilir.

Ayrıca çalışmanın örneklemini bir üniversitede okuyan öğretmen adayları oluşturmuştur, ileriki zamanlarda yapılacak çalışmalar farklı üniversiteler karşılaştırılarak benzer bir çalışma yapılabilir.

Kaynaklar

- Borotis, S. A. & Poulymenakou, A. (2004). *E-learning readiness components: Key issues to consider before adopting e-learning interventions*. Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare and Higher Education 2004. Washington, DC, USA.
- Chang, C., Lai, C. & Hwang, G. (2018). *Trends and research issues of mobile learning studies in nursing education: A review of academic publications from 1971 to 2016*. Computers and Education, 116, 28-48.
- Çakır, Ö., & Horzum, M. B. (2015). *Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11(1), 1-15
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 94-106.
- Gül, İ., Arabacı, B. (2018). *Uzaktan eğitimle öğrenim gören eğitim yönetimi yüksek lisans öğrencilerinin programa ilişkin görüşleri*. ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBIAD), 8(1), 79-88.
- Ilgaz, H., Aşkar, P. (2009). *Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamında topluluk hissi ölçeği* ge Ilgaz, H., & Gülbahar, Y. (2015). A snapshot of online learners: e-Readiness, eSatisfaction and expectations. The International Review Of Research In Open And Distributed Learning, 16(2).
doi: <http://dx.doi.org/10.19173/irrod.v16i2.2117>.liştirme çalışması. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 1(1), 27-35.
- İlhan, M, Çetin, B . (2013). *Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği'nin (ÇÖHBÖ) Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama* , 3 (2) , 72-101 . erişim tarihi:27.06.2021 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/etku/issue/6269/84216>.
- Ibrahim, D.Z, Silong, A.D., & Samah, B.A. (2002, February). *Readiness and Attitude Towards Online Learning among Virtual Students*. Paper presented at the meeting of the Asian Association of Open Universities, New Delhi.
- Karasar, N. (2009) *Bilimsel Arastirma Yontemleri*. Nobel Yayinlari, Ankara.
- Küçükamer, T. & Yardibi, N. (2017). *Yapılandırıcı öğretim bağlamında bir örnek ders incelemesi: Coursera platformunda sanat ve etkinlik*. International Journal of Innovative Research in Education, 4(3), 170-178.
- Oliver, R. G. (2001). *Assuring the quality of online learning in australian higher education. Proceedings of 2000 Moving Online Conference*. (pp. 222-231). Gold Coast, QLD. Erişim Tarihi: 16 Haziran 2021 tarihinde <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=5791&context=ecuwor> adresinden erişilmiştir.
- YÖK (2020, 10 Eylül). *Üniversitelerde uygulanacak uzaktan eğitime ilişkin açıklama*. Erişim Tarihi: 10 Haziran 2021 <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskinaciklama.aspx>
- Warner, D., Christie, G., & Choy, S. (1998). *Readiness of VET clients for flexible delivery including on-line learning*. Brisbane: Australian National Training Authority.



An Overlooked Poem of Muhammed Vahyî Efendi: Silsile-Nâme of Sünbülüyye

Hatice Tüfekci^{1,a,*}

¹ Institute of Social Sciences, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgement

This study was produced from the author's master's thesis, which is being prepared within the scope of Sivas Cumhuriyet University Social Sciences Institute.

History

Received: 31/05/2022

Accepted: 11/06/2022

ABSTRACT

As well as that means as a mystical term ; “the chain of individuals who convey a master of the tarikat leader, and from there to the Prophet Muhammed” the word of Silsile-name that derived from the words of silsile, reproduced from the Arabic word that meant chain, what is chained, the order in which successive things occur, kinsfolk, seed plot, scale that showing the lineage of a famous person, etc., and “name” which meaning “letter, writing and book” in Persian. Silsila-names, which first emerged as a result of the necessity of a chain of transmission in Islamic sciences such as hadith, tafsir and fiqh in Islamic culture, are also important in terms of showing that the sects that started to form after the 13th century were uninterruptedly connected to the Prophet.

In our literature, the silsile-names, which were written in three ways as verse, prose or verse-prose, were the subject of calligraphers, caliphs, sultans, prophets and exclusively tarikat in terms of content. One of them is the line-nâme of the poet with the pseudonym Vahyî, which is located in the Istanbul Metropolitan Municipality Atatürk Library, Osman Nuri Ergin Manuscripts Department in number 342. This verse, which has the characteristics of a masnavi in terms of form and a silsile-name in terms of genre, gives the lineage of the Sünbülüyye Sect in terms of content. It was seen that this poem was not included in the master's and doctoral thesis studies on the divan of Muhammed Vahyî, and as a result of the literature review, no information was found that Vahyî Efendi had such a poem. It is only mentioned in Suat Donuk's article named "Sayyid Ahmed Cezbî's Câmiü's-Silsile". Thereupon, the missing information about the text was completed and the errors were corrected and a transcriptional translation was tried to be presented. In this study, firstly the concepts of silsile and silsile-name were emphasized, verse silsile-names were discussed, and after giving brief information about the life and works of the Sünbülüyye branch of the Halvetiyye Sect and Muhammed Vahyî Efendi, the library record "Silsilename-i Sünbülüyye/Vahyî Mehmed Efendi (d. 1130 A.H.)", it was determined whether the work belonged to Muhammed Vahyî Efendi or not; then, the masnavi titled "Silsile-nâme-i Sünbülüyye Eş-Şeyh Muhammed Vahyî vü Kıddise Sirrihu", which is the main subject of the study, was examined in terms of form and content, and the transcribed translation text was presented.

Keywords: Muhammed Vahyî, Silsile, Silsile-nâme, Silsile-name in the form of Poem, Sünbülüyye Sect.

Muhammed Vahyî Efendi'nin Gözden Kaçmış Bir Manzûmesi: Sünbülüyye Silsile-Nâmesi

Bilgilendirme

#Bu çalışma yazarın Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü kapsamında hazırlanmakta olan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Süreç

Geliş: 31/05/2022

Kabul: 11/06/2022

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Zincir, zincirleme olan şey art arda meydana gelen şeylerin meydana getirdiği sıra; soysop; meşhur bir kimsenin silsilesini gösteren cetvel, vs. anlamlarına gelen Arapça, “silsile” kelimesi ile Farşça, “mektup, yazı, kitap” anlamına gelen “nâme” kelimelerinden türemiş bir terim olan silsile-nâme, tasavvufî bir terim olarak ise; “bir müridi tarikat pirine, oradan da Hz. Peygamber’e (as) müteselsilin ulaştırılan şahıslar zinciri.” anlamına gelmektedir. İslâmî ilimlerde bir rivayet zinciri zorunluluğu sonucu ortaya çıkan silsile-nâmeler, XIII. yüzyıldan sonra teşekkül etmeye başlayan tarikatların silsilelerini kesintisiz bir şekilde Hz. Peygamber’e bağlandığını göstermesi bakımından da önem arz etmektedir.

Edebiyatımızda manzum, mensur veya manzum-mensur olmak üzere üç şekilde kaleme alınan silsile-nâmeler, muhteva bakımında da hattat, halife, padişah, peygamber ve münhasıran tarikat silsilelerini konu edinmiştir. Bunlardan biri de İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı, Osman Ergin Yazmaları Bölümü, 342 numaralı mecmuada yer alan Vahyî mahlaslı şairin silsile-nâmesidir. Şekil bakımından mesnevi, tür bakımından silsile-nâme özelliği taşıyan bu manzume muhteva bakımından da Sünbülüyye Tarikatı'nın silsilesini vermektedir. Muhammed Vahyî'nin divânı üzerinde yapılan yüksek lisans ve doktora tezi çalışmalarında bu manzumenin yer almadığı görülmüş ayrıca literatür taraması sonucunda da Vahyî Efendi'nin böyle bir manzumesi olduğuna dair herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Bu eserden sadece Suat Donuk'un "Sayyid Ahmed Cezbî'nin Câmiü's-Silsile Adlı Silsile-nâmesi" isimli makalesinde bahsedilmiştir. Bunun üzerine metinle ilgili daha önce verilen eksik bilgiler tamamlanıp, hatalar giderilerek transkripsiyonlu şekli sunulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada önce silsile ve silsile-nâme kavramları üzerinde durulmuş, manzum silsile-nâmeler ele alınmış ve Halvetiyye Tarikatı'nın Sünbülüyye kolu ile Muhammed Vahyî Efendi'nin hayatı ve eserleri hakkında kısaca bilgi verildikten sonra kütüphane kaydı "Silsilename-i Sünbülüyye/Vahyî Mehmed Efendi (ö. 1130 H.)" olan eserin Muhammed Vahyî Efendi'ye ait olup olmadığı tespit edilip, ardından çalışmanın asıl konusu olan "Silsile-nâme-i Sünbülüyye Eş-Şeyh Muhammed Vahyî vü Kıddise Sirrihu" başlıklı mesnevi şekil ve muhteva açısından incelenmiş, transkripsiyonlu çeviri metni sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Muhammed Vahyî, Silsile, Silsile-nâme, Manzum Silsile-nâme, Sünbülüyye.

Giriş

Silsile-nâme; “zincir, zincirleme olan şey; art arda meydana gelen şeylerin meydana getirdiği sıra; soysop, ocak; babadan oğula sıra ile yazılarak meydana gelen kuşak, soy defteri, “meşhur bir kimsenin silsilesini gösteren cetvel”¹; “rütbe ve mevki yönünden bir sınıf içindeki derecelenme”²; anlamlarına gelen Arapça, “silsile” kelimesi ile Farşça; “mektup, yazı, kitap, ameller defteri”³, “bir şeyden haber veren vesika”⁴ anlamına gelen “nâme” kelimelerinden türemiş bir terimdir.

Tasavvufî bir terim olarak ise; “bir mürşidi tarikat pîrine, oradan da Hz. Peygamber’e (as) müteselsilin ulaştıran şahıslar zinciri.”⁵; “bir tarikata veya çeşitli tarikatlara ait silsilelerdeki isimlerin geniş olarak anlatıldığı eserlere”⁶ de silsile-nâme adı verilmiştir. Silsile-nâmeler seçere, tomar ve ensâb olarak da isimlendirilmektedir.⁷

Bu tanımlardan yola çıkarak ve edinilen ek bilgilere dayanarak edebî bir terim olarak silsile-nâme; “tarikatta, sanatta, çeşitli ilimlerde ve meslek gruplarında icazet yoluyla aktarılan silsileyi oluşturan isimlerin, kronolojik sıraya göre aktarıldığı ve kimi zaman bunlara menakıbları, hal tercümeleri veya hilyeleri de eklenerek yazılan manzum ve mensur eserlere *silsile-nâme* denilmektedir, şeklinde genel bir tanım yapılabilir.

Silsile, bir ilmin sıhhatini ve geçerli bir yolla aktarımını mümkün kılan, sahteciliğin ve yalancılığın önüne set çeken, ehil olmayan kimselerin iddialarını çürüten bir dayanak ve aynı zamanda o ilmin ve sanat dalının büyük bir mirası barındırdığının işareti olarak kabul edilmiştir.⁸ Tasavvufta ise, tasavvufî eğitim bir arada bulunma sûretiyle meydana in’ikâs yoluyla gerçekleştiği, hâl ve duyguların transferi demek olduğu için, mürşit ve rehber ihtiyacı gösterir. Bu ilmin Hz. Peygamber’in (s.a.v) manevî otoritesinin devamı şeklinde bir özelliğe sahip olması, bu yolun rehberlerinde manevî bir silsile aranmasını zarûfı kılmıştır.⁹ Böyle bir zincir olmadığı takdirde o kişiden mürşid olmaz. Çünkü ilâhî feyzin kesinti olmaksızın gelebilmesi kaynakla irtibatlı olmasına bağlıdır. İsmail Hakkı Bursevî silsileyi mürşitle peygamber arasında mânevî ve rûhânî bir nikah olarak görmüş, ilâhî olgunluğun aşılmasının ancak bu sayede gerçekleşeceğine inanmıştır.¹⁰

Silsile, İslam kültüründe ilk olarak tefsir, hadis ve fıkıh gibi İslâmî ilimlerde bir rivayet zinciri zorunluluğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bilhassa hadis ve tefsir ilmine dair fikir ve görüş nakledenler, bu fikir ve görüşlerini genelde ashab yoluyla Hz. Peygamber’e isnada önem verdiğinden,¹¹

silsile zincirinin ortaya konmasına ve isnad usulünün kullanılmasına vesile olmuştur.

Hadis ilminde isnad, “hadisi nakleden râvileri rivayet sırasına göre zikrederek hadis metnini ilk söyleyenine ulaştırmak” anlamına gelmektedir ve hadislerin aslına uygun naklini engelleyen uydurma tehlikesine karşı alınan en önemli tedbirdir. Isnad’ın kaynağı olarak da İslâm tarihinde “el-fitnetü’l-kübrâ” diye tanımlanan Hz. Osman’ın 18 Zilhicce 35 (17 Haziran 656) tarihindeki şehadetiyle başlayıp Hz. Ali’nin halife olması üzerine patlak veren Cemel Vak’ası ve Sıffin Savaşı ile süren gelişmeler sonucunda etkisi günümüze kadar devam eden siyasî ve itikadi gruplaşmalar oluşmaya başlaması gösterilir. Siyasî grupların mensuplarından bazı kimseler kendi görüşlerini destekleyen, karşı tarafın düşüncelerini yeren hadisler uydurmuşlar. Bunun üzerine İslâm âlimleri hadis uydurma faaliyetini engellemek amacıyla tedbir alma ihtiyacı duymuşlardır. Muhammed b. Sîrîn’in (ö. 110/728) “Önce isnad sormuyorlardı, fitne olayı meydana gelince râvilerin isimlerini söyleyin demeye başladılar. Bu suretle sünnet ehlinin olanların hadisleri alınır, bid’at ehlinin ise terk edilirdi” şeklindeki haberi, fitne olayından sonra ortaya çıkan uydurma faaliyetlerine karşı tedbir olarak isnadın uygulanmaya başladığını göstermektedir.¹² Bu sebepten de İslâm alimleri dinin temelini oluşturan naklî ilimlerin tamamen, diğer ilimlerin de çoğunlukla silsileye dayanıyor olması sebebi ile silsilenin vazgeçilmezliği üzerinde görüş birliğine varmışlar, başta hadis olmak üzere tüm ilimlerde silsileyi ilmin ayrılmaz bir parçası olarak kabul etmişlerdir.¹³ Bu minvalde tasavvufî ekollerde hadiste sened ne ise tasavvufta silsile odur.¹⁴

Tüm bu sebeplerden ötürü başta hadis ilmi olmak üzere, siyer ve magâzî ilmi, tefsir, fıkıh, kelam, tasavvuf ve diğer dini ilimler eserlerinde silsileye yer vermişlerdir. Bunun yanında din ilimleri için alet vazifesi gören edebiyat, tarih, lügat, nahiv, şiir vb. ilimlerle hikmetli sözlerin, atasözlerinin naklinde, Müslümanlar arasında neşet eden tıp ve benzeri ilimlerde, zanaatkarların mesleklerini sergilediği ve aktardığı işleme, terzilik gibi iş kollarında ve esnaf birliklerinde, sanatkarlarının hünerlerini gösterdikleri ve öğrettikleri hat, musikî, hitabet ve benzeri alanlarda da silsile kullanılmıştır.¹⁵

Tarikatler de kendilerini Hz. Peygamber’e (s.a.v.) nisbet edebilmek için silsile-nâmeler meydana getirmişlerdir. Bu yolda bilinen ve meşhur iki isnad şunlardır:

¹ Ferit Devellioğlu, *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Sözlük*, Aydın Kitabevi Yay., Ankara, 2010, s.1112

² Necdet Tosun, “Silsile”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, <https://islamansiklopedisi.org.tr/silsile> (Erişim Tarihi: 25.04.2022)

³ Mehmet Kanar, *Farşça-Türkçe Sözlük*, SAY Yay., İstanbul, 2019, s.914

⁴ Muhiddin Usta, “Tabibzâde Mehmed Şükrî Efendi ve Silsilenâme-i Süfiyye İsimli Eseri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2006, s.10

⁵ Ömer Yılmaz, *Geçmişten Günümüze Tasavvuf ve Tarikatlar*, Akçağ Yay., Ankara, 2015, s.206

⁶ Tosun, “Silsile”, <https://islamansiklopedisi.org.tr/silsile>

⁷ Usta, “Tabibzâde Mehmed Şükrî Efendi ve Silsilenâme-i Süfiyye İsimli Eseri”, s.10

⁸ Usta, “Tabibzâde Mehmed Şükrî Efendi ve Silsilenâme-i Süfiyye İsimli Eseri”, s.8

⁹ H. Kâmil Yılmaz, *Ana Hatlarıyla Tasavvuf ve Tarikatlar*, Ensar Yay., İstanbul, s.367

¹⁰ Ömer Yılmaz, *Geçmişten Günümüze Tasavvuf ve Tarikatlar*, s.206-207

¹¹ H. Kâmil Yılmaz, *Ana Hatlarıyla Tasavvuf ve Tarikatlar*, Ensar Yay., İstanbul, 2020, s.367-368

¹² Ahmet Yücel, *Hadis Tarihi*, İFAV Yay., İstanbul, 2021, s.39-41

¹³ Usta, “Tabibzâde Mehmed Şükrî Efendi ve Silsilenâme-i Süfiyye İsimli Eseri”, s.11

¹⁴ Ömer Yılmaz, *Geçmişten Günümüze Tasavvuf ve Tarikatlar*, s.206

¹⁵ Usta, “Tabibzâde Mehmed Şükrî Efendi ve Silsilenâme-i Süfiyye İsimli Eseri”, s.12

- Bilinen en eski isnad, Huldî'ye (v.348/m.960) aittir. Şu halkalarla Peygamber Efendimize ulaşır; el-Cüneyd, el-Sakatî, Ma'ruf el-Kerhî, Ferkad, Hasan el-Basrî, Enes bin Malik. Kısa bir süre sonra da el-Dakkak (405/m.1014) tarikat silsilesini Ma'ruf el-Kerhî'den önce Davud el-Tâî'yi dördüncü sıraya koyarak aynı isimlerle yinelemiştir.
- Klasik isnad ise milâdî üçüncü asırdan itibaren tespit edilen isnaddır. Bu tarihten sonra, bütün büyük tarikatlar tarafından kabul edilen bu isnad ise şöyledir: el-Cüneyd'den itibaren Davûd el-Tâî, Habîb el-Acemî, Hasan-ı Basrî ve Hz. Ali (r.a.).¹⁶

Tarikatlarda şeyhten şeyhe ulaşarak tarikat pirine, ondan da yine şeyhten şeyhe, böylece Hz. Peygamber'e kadar ulaşır. Bununla ilgili olarak mutasavvıflar, silsilenin nikâh-ı manevî olduğunu, nasıl nikah ile insanların nesli, meşrû bir şekilde devam ediyorsa, manevi nikah tabir ettikleri silsileyle de tarikat geleneğinin devam ettiğini söylerler. Böyle bir zincirle Hz. Peygamber'e bağlı olmayan şahsın, tarikat bünyesinde irşada ehliyeti kabul edilmediği gibi, manen yetişmesi ve gelişmesi de mümkün değildir.¹⁷

Tasavvuf ricâli silsile geleneğine aşırı ihtimam göstermiştir. Hemen her tarîkatın kendisini Hz. Peygamber'e (s.a.v.) dayandıran bir silsilesi mevcut olup bunlar hakkında pek çok eser yazılmıştır. Hz. Peygamber'in (s.a.v.) soyundan gelenlerin içinde bulunduğu isnad "silsile-i zeheb/altın silsile" "silsile-i sâdât/seyyidler silsilesi" diye adlandırılmıştır.¹⁸ Bu bağlamda Hz. Peygamber'den günümüze kadar devam eden başlıca iki silsile vardır. Bunlardan biri Hz. Ebûbekir (r.a) diğeri de Hz. Ali vasıtasıyla Hz. Peygamber'e (s.a.v) ulaşır. Diğer sahâbîlere ait silsileler, zaman içinde munkarız olmuştur.¹⁹

İşlevi itibari ile büyük halk kitlelerine tesir eden tasavvuf ehlini, kontrol ve belli bir düzen içerisine çeken tasavvuf silsileleri önceleri sözlü olarak, daha sonra icâzetenâmeler ve müstakil eserlere dercedilmiştir. XVIII. yy.'dan itibaren tasavvuf silsilelerinin teşekkül hakkında yeni görüşler öne sürülmüş ve müstakil silsile-nâmeler kaleme alınmıştır.²⁰

Söz konusu silsile-nâmeler farklı yollarla kaleme alınmıştır. Manzum²¹, mensur²² silsile-nâmeler dışında

çizgi²³, cedvel, madalyon, resimli ve tablo²⁴ gibi farklı şekillerde kaleme alınan silsile-nâmeler ile sadece isimlerin²⁵ bulunduğu silsileler de bulunmaktadır. Resimli²⁶ ve madalyon/daire²⁷, silsilelerin çoğu hanedan silsilelerinden oluşmaktadır.

Bazı yazarlar tarikat silsilesini mürşitlerin yaşam bilgileriyle veya menkıbeleriyle birlikte vermiş, böylece silsile-nâmeyi şeyhlik izin belgesinden biyografik bir esere çevirmiştir.²⁸ Bazı müellifler ise, silsileyi daha geniş bir çerçeveye alarak silsileye dahil olan kişilerin sırayla önce hilyelerini sonra menakıplarını vermiştir.²⁹

Silsileler önceleri muhtemelen şifahi yolla aktarılmış, daha sonra köklü tarikatların kurulmaya başlandığı VI. (XII.) yüzyıldan itibaren yazıya geçirilmiştir. Tasavvuf tarihinde bilinen ilk silsile, Ca'fer el-Huldî'yi (ö. 348/959) Resûl-i Ekrem'e ulaştıran silsiledir. Kübreviyye tarikatının kurucusu Necmeddîn-i Kübrâ'nın (ö. 618/1221), müridi Radiyyüddin Ali Lala'ya verdiği icâzetenâme Hz. Ali'ye ulaşan silsilelerin ilk yazılı örneklerinden biridir.³⁰

İslâmî Türk edebiyatının biyografik türlerinden biri olan silsile-nâmeler üzerinde bugüne kadar birçok çalışma yapılmıştır. Ancak bunlardan sadece birkaç tanesi manzum silsilenâmeler ile ilgilidir. Fakat onlar da ya müstakil bir eser ya da bir şaire ait olup daha önce tespit edilmemiş manzume olarak çalışmaya konu edilmiştir. Bunun dışında yapılan çalışmalar genel olarak resimli ve nesir şeklinde olan silsile-nâmelerdir.

Ayrıca silsile-nâmelerle ilgili yapılan sınıflandırmalarda da resimli ve mensur silsile-nâmeler dışında tablo, cetvel, ağaç ve madalyon şeklinde olan silsile-nâmelere değinilmiş ise de manzum silsile-nâmelere çok fazla yer verilmemiştir. Ancak yapılan araştırmalar sonucu 67 tane manzum silsile-nâmeye ulaşılmıştır. Bu sayı da manzum silsile-nâmelerin bir tür olarak ele alınması gerekliliğini zorunlu kılmaktadır.

Tespit edilen silsile-nâmelerden bazıları müstakil birer eser olarak, bazıları da divanlarda bir kaside, gazel, mesnevi, rubâî, müsemmen gibi nazım şekilleri ile karşımıza çıktı. Bir kısmını da tasavvufi ve mensur bir metin içerisinde

¹⁶ H. Yayla, *Tasavvuf ve Ötesi: Mezhepler ve Tarikatlar*, Tarcan Matbaası, Ankara, s.48

¹⁷ Mustafa Aşkar, "Bir Türk Tarikatı Olarak Halvetiyye'nin Tarihî Gelişimi ve Halvetiyye Silsilesinin Tahlili", Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, c. XXIX, 1999, s. 551-552

¹⁸ Kadir Özköse, *Tasavvuf El Kitabı*, Grafiker, Ankara, 2015, s.224

¹⁹ H. Kâmil Yılmaz, *Ana Hatlarıyla Tasavvuf ve Tarikatlar*, s.367-368

²⁰ Usta, "Tabibzâde Mehmed Şükrî Efendi ve Silsilenâme-i Sûfiyye İsimli Eseri", s.9

²¹ Manzum silsile-nâmeler halihazırda çalıştığımız yüksek lisans tezimizde ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

²² bkz. "Silsile-nâme-i Tarîk-i Aliyye-i Halvetiyye ve Sünbüliyye" İBBAK, (OE_Yz_1561), "Silsile-i Sadat-ı Nakşibendiye" İBBAK, OE_Yz_1502; "Mehmed Sâmî' "Esmâr-ı Esrâr"; Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Ktp., 713; *İbr Hasan Üskübî Silsile-nâme* (06 Mil Yz A 8920) vs. bkz. "Şecere-i Tayyibe-i Silsile-i Tarikat" Süleymaniye Ktp., Tercüman 272; "Takvîmü't-Tevârih" Beyazıt Devlet Ktp., 499.

²⁴ bkz. "Terceme-i Silsile-i Nakşibendiye", Erzurum İl Halk Kütüphanesi, 25 Hk 2316/2

²⁵ bkz. Mahmûd Hulvî Efendi, *Lemazâtü'l-Hâleviyye ez-Leme'âtü'l-Aleviyye*, Süleymaniye Ktp.; Halet Efendi Bl.; 281, vr. 1a; Niyâz-ı Mısırî'nin tarikat silsilesi, 06 Mil Yz FB 240, vr.105b; Halvetî silsilesi 06 Mil Yz A 4635, vr. 87b

²⁶ bkz. Aygün, Abdurrahman(2017). *Osmanlılarda Silsile Geleneği ve Resimli Hanedan Silsilenâmeleri*, Doktora Tezi C.1-2, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üni.; İstanbul

²⁷ bkz. "Silsilenâme: Hz. Âdem aleyhisselamdan III. Selime'e kadar" İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı, MC_Fr_000006: "Seyyid İsmâil: Silsilenâme" Millet Ktp. Ali Emiri, Tarih, 682; "Silsilenâme", Topkapı Sarayı, Revan Ktp.; 1268

²⁸ Suat Donuk, Türk Edebiyatında Silsilenâme ve Seyyid Ahmed Cezbî'nin Câmi'u's Silsile Adlı Silsilenâmesi. *Journal of Turkish Language and Literature*, 6(1), 2020, s.17-36.

²⁹ Ferdi Kiremitçi, Nakşî Sâdâtının Manzum Menâkıb ve Şemâili: Mustafa Fevzi Efendi'nin "Hilye-i Sâdât" Adlı Mesnevisi. *Turkish Studies*, 10(16), 2015, s.876-896.

Nakşebendî tarikatının silsilesiyle ilgili yazılan eserler içinde tamamı manzum olarak bilinen yegâne Türkçe eser Mustafâ Fevzî Efendi'nin "Hilye-i Sâdât"ı; hilye ve menakıp türlerinin özelliğini göstermektedir. Nitekim müellif, eserini Nakşî sâdâtının hilyesini yazmak için telif ettiği birkaç yerde zikretmiş; şahısların hayat hikâyeleri ve kerametlerine değinerek de menakıpnâme mahiyetinde bir eser vücuda getirmiştir.

³⁰ Tosun, "Silsile", <https://islamansiklopedisi.org.tr/silsile>

manzum olarak görmekteyiz.³¹ Tespit ettiğimiz en hacimli silsile-nâme 396 beyit ile Nazmî Şeyh Mehmed Efendi'nin, mesnevî nazım şekli ile yazdığı ve Halvetî silsilesini verdiği silsile-nâme olurken en eski tarihli manzum silsile-nâme de Yiğitbaşı Ahmed Şemseddin Marmaravî'ye ait olan ve "Camîu'l-Esrar" adlı mesnevisinde bir bölüm olarak yer alan ve Halvetî silsilesini verdiği silsile-nâmedir. Tarikat ve

kollara göre ele alındığı zaman ise 15 Nakşibendiyye (2'si Halidî kolu, 1'i Zehebiyye kolu), 16 Halvetiyye (3'ü Şabaniyye), 10 Uşşakiyye, 11 Bayramî-Melâmî, 5 Sünbüliyye, 3 Şemsiyye, 2 Gülşeniyye, 1 Mevlevîyye, 1 Kâdiriyye, 1 Celvetiyye 1 Sinâniyye tarikatlarına ait silsile-nâme tespit edilmiştir. Bunların dışında halife³², hattat³³, peygamber silsile-nâmeleri de ele alınmıştır.

Çizelge 1a. Tespit edilen silsile-nâmelerden yalnızca tarikatlara ait olanlar.

Table 1a. Only those belonging to sects among the identified silsile-names.

Yy.	Müellif	Manzume Başlığı	BS	NŞ	TB
15	Yiğitbaşı Ahmed Şemseddin (öl.1504)	Fî Beyân-ı Ehli'l-İrşâd ve Fî Silsiletihim ilâ Şâhibi'l-Mâyê 'Aleyhi's-Selâm	50	K	H
15	Dâvud-ı Halvetî (öl. 1508)	Der-beyân-ı Kümmelîn-i Silsile-i Halvetî	73	M	H
16	Halîfî Maraşî (öl.1589)	Der-Medh-i Çehâr-yâr Rağiallâhu 'Aleyhim Ecma'în u Silsile-i Meşâyih-i Kibâr Raĥmetullahu 'Aleyhim Ecmâ'în	44	M	H
16	Hüsameddin Uşşâkî (öl. 1593)	-	39	M	U
16	Haşimî Emir Osman (öl. 1594)	Silsile-nâme	10	G	B-M
16	Ahmed Sûzî (öl. 1597)	Hzâ Silsile-i Pîrân el-Meşâyihü'l-Halvetiyye Minallahi Te'âlâ ve Resûluhu İle'l-Hakîrû'l-Fakîr Eş-Şeyh Ahmed Sûzî	78	M	Ş
16	Nizamoğlu Seyyid Seyfullah (öl.1601)	Hezâ Beyân-ı Silsile-i Tarîku'l-'Aliyye	24	K	N
16	Şah Velî Ayıntabî (öl. 1604)	Der Beyân-ı Na't-ı Pîrân	21	M	H
16	İdris-i Muhtefî (öl.1615)	-	109	M	B-M
16	Hasan Adlî (öl.1617)	Hezâ Silsile-nâme-i Manzûme-i 'Adlî Efendi ve Billahu'l-Tevhîd	34	K	S
17	Abdülmeccid Sivâsî (öl. 1639)	Silsile-nâme	71	M	Ş
17	Abdülahad Nûrî (öl.1651)	Beyân-ı Silsile-i Meşâyih-i Tarîkat-ı Halvetiyye Kaddesallahu Esrârihum el-'Aliyye	71	M	Ş
17	Cemâleddin Mahmud Hulvî (öl.1653)	Silsile-nâme	32	K	S
17	Oğlanlar/Olanlar Şeyhi İbrâhîm Efendi (öl.1655)	Dil u Dâna	294	M	H
17	Ümmi Sinan (öl.1657)	Velehu Kuddise Sırhu	36	K	H
17	Kuloğlu Hacı İlyas (öl. 1658)	Hezâ Silsile-i Meşâyihü'l-Kirâm	39	K	H
17	Bolulu Himmet (öl. 1684)	Der-Beyân-ı Silsile-i Halvetiyye	23	M	H
17	Bolulu Himmet (öl. 1684)	Der-Beyân-ı Silsile-i Bayrâmiyye	39	M	B
17	Nakşî İbrahim Efendi (öl.1694)	Silsile-nâme	35	M	S
17	Nazmî Şeyh Mehmed Efendi (öl.1701)	Der-Na'at-ı Hayrî'l-Verâ Der-Yetim-i Şadef-i İştifâ Vâsîtatü'l-İkd-ı Enbiyâ Hâcde-nişin Maĥâm-ı Ev-Ednâ Maĥbûb-ı Hüdâ Muhammed Mustafâ 'Aleyhi Efdâlü'l-Şalavât Be-Takrîb-i Dil-Firîb-i Silsile-i Tarîk-i 'Aliyye-i 'Ulviyye-i Halvetiyye-i Şemsiyye-i Nûriyye Kaddesallahu Bi-Esrâr-ı Aşhâbihâ	396	M	H
17	Muhammed Vahyî (öl. 1718)	Silsile-nâme-i Sünbüliyye Eş-Şeyh Mehmed Vahyî Kuddise Sırhu	152	M	S
17	Hâdî Çelebi (öl.?)	Risâle-i Hâdî Ahmed Efendi 'An Telâmîs Lâ-Mekânî Efendi Kaddesallâhu Esrârihum, Silsile-nâme	157	M	B-M
18	Kulalı Nüzûlî (öl.?)	Velehu	34	K	A
18	Habeşi-zâde Abdurrahim Rahîmî (öl.1727)	Silsile-nâme-i Habeşî-zâde 'Abdu'r-Rahîm Rahîmî Big Efendi el-Müsemmâ Bî-Matla'u'l-İşrâk Kuddise Sırhu	85	K	B-M
18	Senâyî Hasan (öl.1738)	Kibâr-ı Celvetiyyeden Üsküdarî Hüdâyî Şeyh Seyyid Maĥmûd Efendi Hazretleri'niñ Ĥanĥâhlarna Şeyh Olanlar 'Aliyyü'l-Esâmî Naĥmla Bî'l-Esmâsı Beyân Olunur. Li-Nâmikihi'l-Fakîrû'l-Hakîr	46	K	C
18	Senâyî Hasan (öl.1738)	Silsile-nâme-i Manzûm-i Tarîkat-ı Halvetiyye el-Mensûb ilâ Sultân Şa'bân Efendi Kuddise Sırhu Te'âlâ Efendi	82	M	H-Ş
18	Mehmed Emin Tokâdî (öl.1745)	Silsile-nâme-i Hâcegân 'Âfî-şân Kaddesallahu Esrarihum Tokâdî Mehmed Efendi el-Nakşibendî	114	M	N
18	Lali-zâde Abdülbâkî (öl. 1746)	Zeyl-i Meslekü'l-Uşşâk	48	K	B-M
18	Cemâleddin Uşşâkî (öl. 1751)	Hzâ Silsile-i Tarîk-i 'Uşşâkiyye Güfte-i Hazret-i Şeyh Seyyid Muhammed Cemâle'd-dîn El-'Uşşâkî Kaddesallâhu Basre'l-Bâkî Hû	92	M	U
18	Kürkçübaşızâde Ali Safdil (öl.?)	Hzâ Silsiletü'n-Nûru'l-Makâlât Seyyid Nûreddin Efendi Kaddesallahu Sırhu'l-'Azîz	118	M	S
18	İbrahim Has (öl.1762)	Tarîk-i Silsile-i Şâbân Efendi Kastamonî	57	K	H-Ş

³¹ Bu bilgiler şu an hazırlamakta olduğumuz "Divân Edebiyatında Manzum Silsile-nâmeler" adlı yüksek lisans çalışmamızda ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

³² bkz. Bedriye Gülay Acar, **Salahaddin Uşşâkî'nin Türkçe Divânı ve İncelemesi**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2012, s.257

³³ bkz. Halime Çavuşoğlu, **Nâfi Arab Tâhîr Efendi-zâde'nin Hayatı, Edebî Kişiliği ve Divânı (İnceleme-Transkripsiyonlu Metin)**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum, 2012, s.309; Semih Atiş (haz.), **Müstakimzâde Sadettin Efendi Tuhfe-i Hattâtîn**, Klasik Yayınları-Sanat Araştırmaları Dizisi, İstanbul, 2014

Çizelge 1b. Tespit edilen silsile-nâmelerden yalnızca tarikatlara ait olanlar.

Table 1b. Only those belonging to sects among the identified silsile-names.

Yy.	Müellif	Manzume Başlığı	BS	NŞ	TB
18	Hikmetî İsmâil (öl.1773)	Mine'l-Kaşîde-i Silsile-nâme-i Tarîk 'Uşşâkî	15	K	U
18	Salahaddin Uşşâkî (öl.1782)	Be-Tertîb-i Silsile-i Pîrân Şalâhad'dîn 'Uşşâkî Kıddise Sırnhu	29	K	U
18	Çorûmî-zâde Hasîb Beg Efendi (öl.1784)	Silsile-nâme-i Gülşenî El-Hasîb Beg Efendi 'An Hulefâ-yı Sezâî Efendi Kıddise Sırnhuma	88	M	G
18	Müstakimzâde Süleyman Saadettin (öl.1788)	Sâkî-nâme, Ber-Tarîkâ Silsile Hüd Rahmetu'llah	109	M	B-M
18	Ahmed Me'âbî (öl.1798)	Silsile-nâme	40	K	H-Ş
18	Selâmî (öl.1813)	Der Beyân-ı Merâtib-i 'Avâlim-i Hâzerât Ez-Mertebe-i Ehadîyyet ü Vâhidîyyet ü Tenezzülât-ı İlâhîyye Ez Lâ-Ta'ayyün Tâ Be 'Alem-i Mülk ü Şehadet ü Beyân-ı Silsile-i Zehebiyye-yi Tarîkat-ı Nakşibendiyye	48	R	N-Z
18	Köstendilli Şeyh Süleyman (öl.1819)	Silsile	35	K	N
18	Yapı Kredi Sermet Çifter Kütüphanesi Tarikat Silsile-nâmeleri	Silsile-nâme-i Li-Muharririhi	6	G	N
18	Yapı Kredi Sermet Çifter Kütüphanesi Tarikat Silsile-nâmeleri	Silsile-i Hilâfet-i Merhûm Pîr Mehmed Paşa Şiddîkî	18	K	H
19	Keçeci-zâde İzzet Molla (öl.1820)	Silsile-i Meşâyih-ı Kirâm Der-Hânkâh-ı Bâb-ı Kulle	52	K	MV
19	Semiz-zâde Süleyman Rüşdî (öl.1834)	Berây-ı Güfte-i Rüşdî Der-Beyân-ı Silsile-i Silk-i Mesâlike-i Hüsâmeddîn 'Uşşâkî Kıddise Sırnhu'l 'Azîz	64	K	U
19	Semiz-zâde Süleyman Rüşdî (öl.1834)	Fî-Beyân-ı Silsile-i Tarîk-i 'Uşşâkî Kıddesallâhu Ervâhüm	61	K	U
19	Semiz-zâde Süleyman Rüşdî (öl.1834)	Dîvançe-i Şeyh Süleymân Rüşdî El-Hakîr Hâdimü'l-Fuکارâ-yı ve'l-Mesâkîn Ez-Tarîk-i 'Uşşâkîyü'l-Halvetî A'nî Bî-Mesâlik Hazret-i Pîr Hasan Hüsâme'd-dîn 'Uşşâkî Kıddesallâhu Sırnhu'l-'Azîz Silsile-i Nâme-i Tarîk-i 'Uşşâkîyye Hüsâme'd-dîn Kıddise Sırnhu	71	K	U
19	Sahhafîlar Şeyhi Es'ad Efendi (öl.1848)	Silsile-i 'Aliyye-i Tarîka-ı Nakşibendiyye-i Hâlidîyye Bi-şûret-i Münâcât	39	M	N
19	Sahhafîlar Şeyhi Es'ad Efendi (öl.1848)	Me'tâlîf Derâr-i Sipîhr-ı Nisbet-i Nakşibendiyye Ya'ni Silsile-i Sâdât-ı Şiddîkiyye-i Hâlidîyye-i Muhiiddine Kıddise Sırnhu Te'âlî-i Esrârihumu'l-'Aliyye Bir Tertîb-i Hurûf-ı Esrâr-ı Zurûf	33	M	N
19	Abdullah Ferdî (öl.1857)	Manzûme (Silsile-i Hâlidîyye)	88	K	N-H
19	Abdurrahmân Halis Talebânî (1858)	Hazâ Silsile-i Tarîkât-ı 'Aliyye-i Kâdiriyye Kıddesallâhu Esrârihum 'Aliyye		G	KD
19	Zihnî Çermîkî (öl.1863)	Berây-ı İstimdâd-ı Ez-Silsile-i Hâcegan (Nakşibend)	43	K	N
19	Aydfı Hacı Mehmed (öl.1865)	Silsile-nâme-i Tarîk-i Halvetiyye	21	K	H
19	Hüseyin Kudsi Edirnevî (1886)	Meşnevî-i Silsile-i Şerîf (Nakşibend)	57	M	N
19	Hâfız Kasım Cemaleddin (öl. ?)	Silsile-nâme-i Tarîkat-ı 'Aliyye-i 'Uşşâkî	295	M	U
19	Hâfız Kasım Cemaleddin (öl. ?)	Silsile-nâme-i Tarîkat-ı 'Aliyye-i 'Ulviyye-i Hüsâmeddîn 'Uşşâkî	86	K	U
19	Şirânî Mustafa (öl.1899)	Hezâ Silsile-i Şerîf-i Hâlidî	35	K	N-H
19	Kazancı-zâde Edip (öl.1919)	-	52	M	N
19	Müstakimzâde (Manzume tarihi 1219)	Silsile-nâme-i Tarîkat-ı Sinâniyye-i 'Aşkiyye Hazret-i Ümmi Sinânü'l-İstânbolî Tammü'l-Eyyübî el-Medfen	37	MU	SN
20	Mustafa Fevzi b. Nûman (1924)	Hâtîme (Nakşi)	54	M	N
20	Mustafa Fevzi b. Nûman (öl.1924)	Tevevül-i Silsile	17	K	N
20	Hüseyin Vassaf (öl.1929)	Silsile-nâme-i Gülşenî	24	K	G
20	Hüseyin Vassaf (öl.1929)	Silsile-i Manzûme-i Sünbülüyye	36	K	S
20	Hüseyin Vassaf (öl.1929)	Silsile-nâme-i 'Uşşâkî	47	K	U
20	Osman Huldî Daredevî (1990)	Silsile-i Şerîf	14	K	N
(?)	Mahvî	Der-Beyân-ı Silsile-i Evliyâ-ı 'Azâm u Medh-i Sırr-ı Velâyet-i Âşfiyâ-yı Kirâm Kıddesallâhu Te'âlâ Esrârihüm	10 b	MS	B-M
(?)	-	Zaviye Koruklu Tekkesi Post-nişin Silsilesi	17	K	H
(?)	S.K., Galata Mevlevihânesi, 57 Numarada Bulunan Mecmua	Silsile-i Seyyid Yahyâ-yı Şirvânî'den Berü Gelen Halvetî Ululandur Şeyh Hüsâme'd-dîn Kâmil'e Gelinçe[ye Kadar] Kıddise Sırnhu	10	G	B-M
(?)	S. K., Galata Mevlevihânesi, 57 Numarada Bulunan Mecmua	Silsile-i Şâhib Serler Hazret-i İmâm 'Alî'den Hüsâme'd-dîn Kâmile Gelinçe[ye Kadar] Kıddise Sırnhu	20	K	B-M
(?)	S. K., Galata Mevlevihânesi, 57 Numarada Bulunan Mecmua	Silsile-i Hazret-i İmâm 'Alî'den Berü Gelen Şâhib-i Serler Şeyh Hüsâme'd-dîn Kâmil'e Gelinçe[ye Kadar] Kıddesallâhu Sırnhu'l-'Azîz	60	K	B-M

BS: Beyit Sayısı, NŞ: Nazım şekli, TB: Tarikat Bilgisi; K: Kaside; H: Halvetiyye, M: Mesnevi, G: Gazel, R: Rubâî, MU: Murabba, MS: Müse, N: Nakşibendiyye, S: Sünbülüyye, U: Uşşâkiyye, B: Bayramiyye, B-M: Bayramiyye-Melâmî, Ş: Şemsiyye, G: Gülşeniyye, A: Ahmediyye, H-Ş: Halvetiyye-Şabaniyye, SN: Sinaniyye, C: Celvetiyye, N-Z: Nakşibendiyye-Zehabiyye, N-H Nakşibendi-Halidî, MV: Mevlevî, KD: Kadiriyye, S.K.: Süleymaniye Kütüphanesi

Çalışmaya konu olan bu eserlerden transkripsiyonlu metni verilecek Vahyî Efendi'nin silsile-nâmesi de hem tasavvuf kültürü hem de Sünbüliyye Tarikatı'nın silsilesini vermesi açısından önem arz etmektedir.

Sünbüliyye

Sünbüliyye, 15.yy'ın sonlarına doğru Cemâlî Halvetî'ye nisbet edilen ve Cemalilik'in bir kolu olarak Çelebi Halife'nin (Cemâl-i Halvetî) "halifetü'l-hulefa"sı kabul edilen *Yûsuf Sünbül Sinan'a* (3.936/1529) nispet edilmektedir. Aslen Merzifonlu olup, "Sünbül" lakabı mürsîdi Cemâl-i Halvetî tarafından verilmiştir. Hayatı hakkındaki bilgilerin büyük çoğunluğu bir süre dervişliğini yapıp daha sonra halifesi Merkez Efendi'den hilafete nail olan Yâkub Germiyânî'nin oğlu ve halifesi Şeyh Yûsuf Sinâneddin'in "*Menâkıb-ı Şerîf ve Tarikatnâme-i Pîrân*" adlı eserine dayanmaktadır. Medrese tahsil edip, meşhûr âlim Efdalzâde Hamîdüddin'den dersler almış olan Sünbül Sinan ilk dönemlerde tasavvuf ve tarikat aleyhtardır. Bir dostu vasıtasıyla Cemâl-i Halvetî'ye intisap eder. Sünbül Sinan hocasıyla çıktığı hac yolculuğu dönüşünde şeyhinin emri gereği İstanbul'da şeyhinin kızı Safiye Hatun ile evlenir ve Koca Mustafa Paşa Âsitânesi'nde posta oturur.³⁴ Bundan sonra Sünbül Sinan'ın İstanbul'da irşad faaliyetlerinde bulunmasıyla Sünbüliyye burada şekillenmeye başlar.

Anadolu'da XVI. ve XVII. yüzyıllarda Kütahya, Amasya, Manisa, Kastamonu gibi şehirlerde faaliyet gösteren Sünbüliyye tarikatında dervişlerin mükellef olduğu âdap ve erkân Sünbül Sinan'ın "*Tarikatnâme*" adlı eserinde kayıtlıdır. Tarikata has "Sünbülî Salâtı" denen özel besteli bir salât vardır.

Pîr Sünbül Sinan'ın vefatının ardından Koca Mustafa Paşa Asitânesi'ndeki posta halifesi Merkez Efendi (ö. 959/1552) geçmiştir. Merkez Efendi daha önceleri devrana muhalif iken Sünbül Sinan'ın tesiri altında kalarak tasavvuf yoluna girmiştir. 500'ü aşkın halife yetiştiren Merkez Efendi'nin şeyhliği döneminde tarikat, İstanbul ve Anadolu'nun muhtelif şehirlerine yayılmıştır.³⁵

Sünbüliyye tarikatı silsilesi iki farklı kaynaktan şu şekilde verilmiştir:

Esmâr-ı Esrâr'a göre Sünbüliyye Silsilesi;

- Hâzret-i Sünbül Sinân
- Hâzret-i Şeyh Merkez Mûsâ Muşlihi'd-dîn k.s.
- Hâzret-i Şeyh Ya'kûb k.s.
- Hâzret-i Şeyh Sinân k.s.
- Hâzret-i Şeyh Hasan Yemenî k.s.
- Hâzret-i Şeyh 'Adlî k.s.
- Şeyh Seyyid Mehmed Eyyûbî k.s.
- Şeyh Seyyid Kerîmü'd-dîn k.s.
- Şeyh Seyyid 'Alâae'd-dîn k.s.
- Şeyh Seyyid Nure'd-dîn k.s.
- Şeyh Seyyid Kutbe'd-dîn k.s.
- Şeyh Muhammed Vahye'd-dîn k.s.
- Şeyh Hâşim-i Evvel k.s.

- Şeyh Hâşim-i Şânî k.s.
- Şeyh Hâşim-i Şâlîş k.s.
- Şeyh Yıldız Dede k.s.
- Şeyh Râzî Efendi k.s.
- Şeyh Rizâe'd-dîn Efendi k.s.
- Şeyhü'l-Hâc Muhammed Kutbî Efendi³⁶

Tomâr-ı Turûk-ı 'Aliyye'ye göre Sünbüliyye Silsilesi;
"Bugüne kadar âsitâne-i Sünbüliyye'de seccâde-nişîn olan zevâtî'nin esâmîsi;

- Şâhibü'l-Tarîka Yûsuf Sünbül Sinân Efendi
- Eş-Şeyh Muşlihi'd-dîn-Meşhûr Merkez
- Meşârü'l-ileyhiñ Maḥdûmı Şeyh Seyyid Aḥmed
- Eş-Şeyh Ya'kûb (Germiyânî)
- Meşârü'l-ileyhiñ Maḥdûmı Yûsuf Sinâne'd-dîn
- Eş-Şeyh Hasan Necme'd-dîn
- Eş-Şeyh 'Alâe'd-dîn 'Avnu'llâh
- Eş-Şeyh Hasan 'Adlî
- Eş-Şeyh Seyyid Mehmed Eyyûbî
- Eş-Şeyh Seyyid Kerâme'd-dîn
- Meşârü'l-ileyhiñ birâderi Seyyid 'Alâe'd-dîn
- Meşârü'l-ileyhiñ küçük maḥdûmı Seyyid Nûre'd-dîn
- Meşârü'l-ileyhiñ maḥdûmı Yûsuf Kutbe'd-dîn
- Eş-Şeyh 'Alae'd-dîn şânî
- Eş-Şeyh Seyyid Hâşim
- Eş-Şeyh Hâşim (şânî)
- Eş-Şeyh Hâşim (şâlîş)
- Eş-Şeyh Yıldız
- Eş-Şeyh Râzî
- Eş-Şeyh Rizâe'd-dîn
- Eş-Şeyh Muhammed Kutbî
- Râzî Efendi: Şeyh-i ḥâzır³⁷

Burada şu konuyu belirtmek gerekir ki; yukarıda, Esmâr-ı Esrâr ve Tomâr-ı Turûk-ı Aliyye'den verilen Sünbüliyye silsilelerinde de Vahyî'nin silsile-nâmesinde de verilen isimlerde farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu aslında tüm tarikatlarda geçerli olan bir durumdur. Bunun sebebi, tarikatlara ait olan farklı tekkelerin bulunması sebebiyle pîrden icazet alan halifelerin, bu tekkelere şeyh olarak gönderilmesi ve irşad görevinde bulunması sonucu her tekkede bir silsile oluşmasıdır. Örnek olarak Sünbüliyye Tarikatı'nın İstanbul'daki iki büyük tekkesini ele alınacak olursa; Koca Mustafa Paşa Külliyesin'de sırasıyla post-nişîn olan şeyhler şu şekidedir: "*Sünbül Sinan (öl.936/1529), Merkez Efendi (öl.959/1551), Muslihiddin Efendi (öl. 970/1562), Yakup Germiyânî (öl.979/1571), Yusuf Sinâneddin (öl.987/1579-989/1581), Necmettin Hasan (öl.1019/1610), Hasan Adlî (öl.1026/1617), Mehmed Eyyûbî (öl.1038/1628), Seyyid Kerâmeddin (öl.1013/1604-1051/1641), Seyyid Alaeddin (öl.1016/1607-1091/1680), Seyyid Nureddin (öl.1064/1653-1160/1747), Şeyh Yusuf Kutbeddin (öl.1088/1677-1170/1756), vs.*³⁸ Bu silsilede yine birer Sünbüliyye şeyhi olan ve başka silsilelerde yer alan "*Devezâde Mehmed Efendi (öl.1074/1663), Seyyid Hasan Nûrî*

³⁴ Semih Ceyhan, "Sünbüliyye Alt Kolu", Ed. Semih Ceyhan, *Türkiye'de Tarikatlar, Tarih ve Kültür*, s.715-720, İSAM Yay., Ankara:2018

³⁵ Semih Ceyhan, "Sünbüliyye Alt Kolu", Ed. Semih Ceyhan, *Türkiye'de Tarikatlar, Tarih ve Kültür*, s.715-720, İSAM Yay., Ankara:2018

³⁶ bkz. "*Esmâr-ı Esrâr*" Marmara Üni., İlahiyat Fakültesi Ktp., Nr. 713, s. 40-41

³⁷ bkz. "*Tomâr-ı Turûk-ı 'Aliyye*", Atatürk Üni. Ktp.; Nr. 14214, vr.61b

³⁸ Nazif Velikahyaoğlu, Sünbüliyye Tarikatı ve Kocamustafapaşa Külliyesi, Çağrı Yay, İstanbul 1999

(öl.1100/1688) ve **Muhammed Vahyî (öl.1125/1718)**’yi görülmemektedir. Çünkü bu üç isim Necmeddin Hasan Efendi’den hilafet alan Seyyid Mehmed Eyyûbî’den sonra sırası ile Yusuf Sinâneddin, Hasan Adlî, Mehmed Eyyûbî, ardından onun oğlu Hasan Nûrî Efendi (öl.1100/1688), sonra da onun oğlu Muhammed Vahyî (öl. 1128/1716), ardından da onun oğlu Feyzullah Efendi (öl.1133/1720) Ferruh Kethüda Tekkesi’nde şeyh olmuşlardır³⁹. Bu şekilde bakıldığı zaman iki farklı silsile görülmektedir;⁴⁰

Koca Mustafa Paşa Külliyesi/Sünbül Efendi Tekkesi Şeyhleri Silsilesi	Ferruh Kethühâ Tekkesi Şeyhleri Silsilesi
Şeyh Cemâleddin Halvetî	Yusuf Sinâneddin (öl.989/1581)
Şeyh Sünbül Sinan (öl.936/1529)	Hasan Adlî (öl.1026/1617)
Şeyh Musa Muslihiddin Efendi (Merkez Efendi) (öl.959/1551)	Mehmed Eyyûbî (öl.1038/1628)
Ahmed Efendi (öl.970/1562)	Devezâde Mehmed Efendi (ö. 1074/1663-64)
Yakup Germiyânî (öl.979/1571)	Seyyid Hasan Nûrî (ö. 1100/1688-89)
Yusuf Sinâneddin (öl.989/1581)	Seyyid Muhammed Vahyî (ö. 1130/1718)
Necmeddin Hasan (öl. 1019/1610)	Seyyid Feyzullah Efendi (ö. 1142/1729-30) vd.
Hasan Adlî (öl.1026/1617)	
Mehmed Eyyûbî (öl.1038/1628)	
Seyyid Kerâmüddin (öl. 1051/1641)	
Seyyid Alaeddin (1091/1680)	
Seyyid Nûreddin (1160/1747)	
Şeyh Yusuf Kutbeddin (öl. 1170/1756) vd.	

Burada, bir tarikatın silsilesi veya bir ismin silsiledeki sırası ele alınırken ve kol değerlendirmesi yapılırken verilen silsilenin tekkelerde post-nişin olan şeyhlere göre mi yoksa birbirine icazet veren şeyhlere göre mi olduğuna dikkat edilmesi gerektiğini ve verilecek bilgilerin de bu doğrultuda ele alınması gerekmektedir.

Şeyh Muhammed Vahyî ve Manzûm Silsile-nâmesi

Asıl adı Muhammed olan şair, şiirlerinde “Vahyî” mahlasını kullanmıştır. Kimi kaynaklarda adı *Mehmed* kimi kaynaklarda ise *Muhammed* olarak geçmektedir, ancak Vahyî [ö. 1718] mesnevi nazım biçimiyle yazdığı “*Mahabbet-nâme*”⁴¹ sinin son beytinde “temiz kalpli, gösterişsiz, yakarıcı Şeyh Seyyid Muhammed-i Vahyî” anlamında adının Muhammed olduğunun bilgisini vermektedir.

Halîsu'l-kalb bî-riyâ dâ'i

*Şeyh Seyyid Muhammed-i VAHYÎ (K. 38/25)*⁴²

Doğum tarihi hakkında kesin bilgi bulunmamakla birlikte Ayvansarayî, [16. 1787]. *Vefeyât*'ında “altmış yaşında defn

olunmuşdur.” diyerek Vahyî'nin doğum yılını dolaylı olarak vermektedir. Aynı zamanda Divan'ın British Museum Add. 7934'da saklı yazmasının unvan sayfasında doğum tarihinin 1070 Ramazan/1660 Mayıs olduğu belirtilmektedir. Unvan sayfalarındaki bilgilere kuşkuyla yaklaşılması gerektiği bilinen bir gerçektir; ne var ki Vefeyât'taki bilgi, bu kuşkuyu gidermektedir.

Mehmed Süreyya'nın (1908) müfessir, muhaddis, şair ve ilâhîci diye söz ettiği Vahyî, aynı zamanda Halveti tarikatının Sünbülüyye kolunun şeyhidir. Balat Ferruh Kethüdâ tekkesinin şeyhliğini yapmıştır. Babası, Balat Şeyhi Hasan en-Nûri Efendi (öl. 1688), dedesi de Eyüp türbedarı diye bilinen Sünbül Efendi asitanesi şeyhi Eyyûbî Mehmed Efendi'dir (öl. 1617). Sivâsî şeyhlerinden Muhammed Nazmî Efendi'nin (ö. 1701) kızı ile evlenen Vahyî'nin iki çocuğu olmuştur. Kaynaklar yalnızca oğlu Feyzullah Efendi (ö.1729) hakkında bilgi vermektedir. Oğlu, Vahyî'nin yerine şeyhlik makamına oturmuştur. Feyzullah Efendi, babasının ölümünden iki yıl sonra 1132 [1720]'de Vahyî'nin şiirlerini toplamıştır. Vahyî, 1130 Şaban 21/1718 Temmuz 20'de ölmüştür. Fatih Camisi'nde cenaze namazı kıldıktan sonra babasının yanına gömülmüştür.⁴³

Vahyî, bir şeyhtir ve bunu silsilesindeki şu beyitler ile aktarmıştır;

*Pes bu miqdârı eyledüm iş'âr
K'ola tahtâs-i ni'met-i cebbâr*

(b. 130)

*İtdi bu kemteri o merd-i güzîn
Bende-i dergeh-i 'Alâe'd-dîn*

(b. 131)

*İkisi şarf-ı himmet itdi baña
Bezî-i naqd-i i'ânet itdi baña*

(b. 132)

*Her birinden alup nice nazarı
Eyledüm kesb-i feyz-i mâ-ğazarı*

(b. 133)

Aşağıdaki beyitlerde de şair kendisinin onların arasına giremeyeceğini, bu sultanlardan biri olamayacağını ancak Hakk'ın ona ihsanda bulunduğunu ve kendisinin de Hakk'ın yolunda yardımcı olduğunu belirtir;

*Ben kim olam ki bu a'dâda girem
O selâtniñ irdigüne irem*

(b. 134)

*Çanda ben çanda iddi'â-yı kemâl
Çanda ben çanda bâb-ı bezm-i vişâl*

(b. 135)

*Çıldı yâri velî inâyet-i Hakk
Dest-gîrem olup hidâyet-i Hakk*

(b. 136)

olan bir yazmada da Balat Ferruh Kethüda Tekkesi şeyhi Vahyî Efendi'nin ismi kaydedilirken şeddeli yani “Muhammed” olarak kaydedilmiş. Biz de bu bilgilere dayanarak Vahyî'nin asıl ismini Muhammed olarak kaydetmeyi uygun gördük. bkz. “*Mecmû'atü'l-Resâil*”, İBB Atatürk Kitaplığı, OE_Yz_1911, vr. 2a

⁴³ Vahyî ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Hakan TAŞ, *Vahyî Dîvânı ve İncelemesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2004, s.4-9

³⁹ Necdet Yılmaz, Osmanlı Toplumunda Tasavvuf, Sûfiler, Devlet ve Ulemâ, OSAV Yay., İstanbul 2007, s.67-90

⁴⁰ Tablo için bkz. Fatih Köse, “*İstanbul Halvetî Tekkeleri*”, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul 2010, s. 53-59, s.102-104.

⁴¹ Bu bilgi tezde “*Dâvet-nâme*” olarak geçmekte ama metnin başlığında “*Mesnevî-i Mahabbet-nâme*” yazmaktadır.

⁴² Halveti tekkelerinin kayıtları ile birlikte tekkelerde post-nişin olmuş şeyhlerin silsilesini veren 1225/1811 tarihli Derviş Muhammed mührü

Vahyî'nin Halvetiyye tarikatı, Sünbüliyye kolunun 6. şeyhi⁴⁴ olduğuna dair verilen bilgiyi aslında "Ferruh Kethüda Tekkesi 6. postnişini" olarak değiştirmek daha uygun görülmektedir. Çünkü yukarıda verilen tabloya bakıldığı zaman Vahyî Efendi'yi, Ferruh Kethüda Tekkesi 6. postnişini olarak görülmektedir. Yine Vahyî Efendi'nin nazmettiği Sünbüliyye silsile-nâmesindeki isimlere bakıldığında da "Vahyî"nin 9. sırada olduğunu görülmektedir. Mesnevide, Sünbül Sinan'dan sonra gelen isimlere bakılacak olursa sırayla şu şekildedir:

- Sünbül Sinan
- Yakup Germiyânî
- Hasan Yemeni (Necmeddin)
- Hasan Adlî
- Mehmed Eyyûbî
- Kerimüddin
- Alaeddin
- Hasan Nûrî
- Vahyî

Burada, Ferruh Kethüdâ Tekkesi'nde şeyh olanlar dışında 3 isim yer almaktadır. "*Hasan Yemenî, Kerimüddin Efendi ve Alaeddin Efendi*". Bunun sebebinin de akrabalık ilişkisi olduğunu tahmin edilebilir. Çünkü Necmeddin Hasan Yemenî, Vahyî'nin babası Hasan Nûrî Efendi'nin kız kardeşinin kocasıdır. Kerimüddin ve Alaeddin Efendiler ise Necmeddin Hasan Yemenî'nin oğullarıdır. Bu üç isim de Sünbül Efendi Tekkesi şeyhleridir, Ferruh Kethüdâ Tekkesi'nde şeyhlik postunda bulunmamışlardır. Seyyid Mehmed Eyyûbî'nin Sünbül Efendi Asitânesi post-nişinliğine atanmasından sonra Ferruh Kethüda Tekkesi'nde post-nişin olan ve kendisinin ölümünden sonra Vahyî'nin babası Hasan Nûrî Efendi'nin post-nişin olduğu "Devezâde Mehmed Efendi"⁴⁵'nin ismi de Vahyî'nin silsile-nâmesinde yer almamaktadır. Babasından önce şeyhlik postunda oturan kişiyi görmemiş ya da tanımamış olmasının pek mümkün olmayacağını bu sebeple de Seyyid Mehmed Eyyûbî'den sonra yazılan isimleri akrabalık bağına göre değerlendirilebilir.

Bilinen tek eseri Divân'ı olan Vahyî, orta derecede bir şâirdir. Arapça ve Farsça tamlamaların yoğun bulunduğu dili, süslü ve külfetlidir. Zaman zaman yalın söyleyişler görülsede dönemin bir üslûp özelliği olarak duyulmamış Arapça ve Farsça kelimeler kullanmıştır. Buna rağmen divanında Eski Türkiye Türkçesi'nin dil özelliklerine rastlamak mümkündür. Klasik şiir tarzından Sebki Hindî'ye geçişin meydana geldiği bir dönemde yaşayan şair şiirlerinde bu arada kalmışlığın izlerini yansıtmaktadır. Vahyî'nin, divanında belli unsurlar dışında tasavvufa ait konulara yer vermediği dikkat çekmektedir.⁴⁶ Buna karşın tespit edilen silsile-nâme manzumesine dayanarak verilen bu son bilginin değiştiği söylenebilir.

Önemini Vahyî'nin divânının dışında tek manzum eseri olmaktan alan "*Silsile-nâme-i Sünbüliyye*" adlı mesnevisi Vahyî Divânı üzerinde yapılan yüksek lisans⁴⁷ ve doktora⁴⁸ tezlerinde yer almamaktadır. Suat Donuk'un, "*Türk Edebiyatında Silsilenâme ve Seyyid Ahmed Cezbî'nin Câmi'us-Silsile Adlı Silsilenâmesi*" başlıklı makalesinde Vahyî'nin, mesnevi nazım şekliyle Sünbüliyye tarikatının silsilesinin olduğu, tespit edilen ve "*İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı, Numara OE Yz 0342*"de kayıtlı olan nüshanın eksik olduğu, silsilenin 92a-92b varakları arasında olduğunu belirtmiş⁴⁹ olsa da manzume 92a-94b varakları arasında 152 beyitlik bir mesnevidir. Bu karışıklığın sebebi yazmada 92b'den sonra hem sayfa renginin değişmesi hem yazılış şeklinin değişmesi hem de 93a'dan itibaren her sütunun "velehu" başlığı ile başlamasından kaynaklı olmalıdır.

Metnin devamına bakıldığında mesnevînin 147. beytinde Vahyî'nin mahlasını görülmektedir;

Vahyî-i rû-siyâha rahmet kıl
Luţf idüp mazhar-ı 'inâyet kıl (b.147)

Bu da şüphesiz manzumenin devamının silsile metnine dahil olduğunu ve Vahyî Efendi'ye ait olduğunu gösteriyor. Yapılan taramalar sonucu silsilenin başka bir nüshasına rastlanmadığı için nüshanın müellif hattı mı yoksa müstensih hattı mı olduğu hakkında da bir bilgiye ulaşılamamaktadır.

Silsile-nâme-i Sünbüliyye

Mesnevinin İsmi ve Yazarı

Kaynaklarda mesnevî ile ilgili hiçbir bilgiye rastlanmadığı için ulaşılan bütün bilgi elde bulunan nüshaya dayanmaktadır. Eserin ismi kütüphane kaydında "*Silsile-i Sünbüliyye*" olarak geçmekte iken eserin başlığı "*Silsile-nâme-i Sünbüliyye Eş-Şeyh Muhammed Vahyî vü Kıddise Sırrıhu*" şeklindedir. Eserin yazarı başlığında da görüldüğü üzere Muhammed Vahyî Efendi'ye (ö.1718) aittir. Ayrıca mesnevînin 147. beytinde de Vahyî mahlası görülmektedir;

Vahyî-i rû-siyâha rahmet kıl
Luţf idüp mazhar-ı 'inâyet kıl (b. 45)

"*Silsile-nâme-i Sünbüliyye*" adlı mesnevinin, Muhammed Vahyî Efendiye aidiyeti ile ilgili olarak yukarıda verilen bilgilere ek olarak şu malumatın verilmesi gerekli görülmektedir. Elbette Türk Edebiyatında tek Vahyî mahlaslı şair 17.yy'da yaşamış olan Muhammed Vahyî Efendi değildir. Bugüne kadar tespit edilmiş altı tane Vahyî mahlaslı şair vardır. Bunlardan ikisi Nakşibendi tarikatına bağlıdır. Diğerleri de Sünbüliyye tarikatına mensup olan Muhammed Vahyî Efendi'dir. Diğer üç şairin bir tarikata

⁴⁴ Hakan Taş, *Vahyî Divânı ve İncelemesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2004, s.6

⁴⁵ Necdet Yılmaz, *Osmanlı Toplumunda Tasavvuf, Süfler, Devlet ve Ulemâ*, OSAY Yay., İstanbul 2007, s.79-80

⁴⁶ Hakan Taş, "Vahyî". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, <https://islamansiklopedisi.org.tr/vahyi> (Erişim Tarihi: 27.04.2022)

⁴⁷ Sukan, Murat (2005). *Seyyid Mehmed Vahyî Divânı'nın Bilimsel Yayını ile Eserin Şekli ve Muhteva Bakımından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Mimar Sinan Ünv.

⁴⁸ Taş, Hakan (2004). *Vahyî Divânı ve İncelemesi*. C. 1-2. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Ünv.

⁴⁹ Suat Donuk (2020). *Türk Edebiyatında Silsilenâme ve Seyyid Ahmed Cezbî'nin Câmi'u's-Silsile Adlı Silsilenâmesi*. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, Say.6, s.19

bağlı olup olmadığı ile ilgili bir bilgi yoktur⁵⁰. Bu bağlamda ilk olarak mesnevinin de Sünbüliyye tarikatının silsilesini vermesi Vahyî Efendi'ye ait olduğunu gösterir. İkinci olarak ise silsilede kendisinden önce gelen Hasan Nûrî Efendi'den bahsedeceği zaman Şeyh Seyyid Mehmed ve iki kardeş olan Kerimüddin ve Alaeddin Efendilerden sonra hilafetin, babası Hasan Nûrî'ye geçtiğini belirtmesi de manzumenin 17.yy. şairi Muhammed Vahyî Efendi'ye ait olduğunu kanıtlar;

Şeyh Seyyid Muhammed u aḥaveyn
Kıldı üçler gibi bu 'âlemi zeyn (b. 113)

Bu üçünden alup du'â vü nazar
Vâlid-i mâcide irişdi haber (b. 114)

Şeyh Seyyid Hasan ki Nûrî'dür
Dillerüñ mâye-i serveridür (b. 115)

Mesnevînin Yazılış Sebebi ve Tarihi

Vahyî Efendi, "Silsile-nâme-i Sünbüliyye" adlı eserinin yazılış sebebinin mesnevisinin ilk 7 beytinde belirtmiştir. Müellif bu beyitlerde önce tarikata girmek isteyenlere seslenir ve tarikat ehlinin nerede ortaya çıktığını ve bu yolun aslının ne olduğunu, kim kimin şeyhidir onu aktaracağını söyler;

Diñle ey taleb-i tarîkat olan
Kâni ehl-i tarîke rağbet olan (b. 3)

Nerede zâhir olur ehl-i tarîk
Saña aşılından ideyim tahkîk (b. 4)

Halvetî dinilen ferîk-i celîl
Ḳandan eyler tarîkini tahşîl (b. 5)

İbtidâsından eyleyem takrîr
İstimâ' eyleyenler ola ḥabîr (b. 6)

Kim kimiñ şeyhidür beyân ideyim
Nicedür silsile 'ayân ideyim (b. 7)

Daha önce de bahsedildiği gibi mesnevinin mevcut tek nüshası vardır ancak burada da sadece Osman Kethüdâzâde Seyyid İbrâhîm Edhem Efendizâde Mehmed Necîb Efendi'ye ait 1280/1863-64 tarihli temellük kaydı vardır. Dolayısıyla, müellifin "Silsile-nâme-i Sünbüliyye"yi ne zaman yazdığı kesin olarak bilinmemektedir.

Nüsha Bilgisi

Tek nüshası bulunan eser, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı, Osman Ergin Bölümü, OE_Yz_0342 numaralı bir mecmua içerisinde. Mecmuada ayrıca Şeyhülislâm Es'ad Efendi'nin Ayetelkürsi Tefsiri (vr.1-6), Hasan Sezâî'nin Şerh-i İlâhî-i Niyâzî-i Mısırî'si (34a-35b), Nâdî Ahmed Efendi'nin Mi'râciye'si (vr.79a-81a), Sabit Alaed-din Efendi'nin Miraciye'si (vr.81a-83b), **Vahyî**

Muhammed Efendi'nin, Silsile-nâme-i Sünbüliyye'si (92a-94b), Habeşizâde, Abd er-Rahim b. Mustafa Paşa'nın Matla el-işrak'ı (vr.143a-144b) gibi eserlerin ve Şeyh Galib, Cevri, İsmail Hakkı, Haleti, Asım, Cevri İbrahim Efendi, Nedim, Fuzuli, Lamii, Sezayi (vr.7-33, 36-78, 84-91, 95-142, 145-159a, 165-179a, 199-215 yk.) gibi şairlerin şiirleri yer almaktadır. Mecmua 225x115 mm. dış, 160x60 mm iç ebatlarındadır. Sırtı ve kenarları vişneçürüğü renk meşin, satırları ebru kâğıt kaplı mukavva ciltlidir. Zahriyede Halep eski valisi Seyyid Mehmed Emîn Vahîd'e ait 1243/1827-28 tarihli ve Osman Kethüdâzâde Seyyid İbrâhîm Edhem Efendizâde Mehmed Necîb Efendi'ye ait 1280/1863-64 tarihli temellük kayıtları dışında eserin telif ya da istinsah kaydına dair bir bilgiye ulaşılamamıştır. Nüsha toplam 215 varaktır. Vahyî Muhammed Efendi'nin, *Silsile-nâme-i Sünbüliyye'si* 92a-94b varakları arasında talik kırmızı bir hatla yazılmıştır. Başlıklar kırmızı, diğer yerlerde siyah mürekkeple yazılmıştır. Metnin yazıldığı 92a-b varakları sarı renk, 93a-94b varakları krem renklidir.

Eserin Tür, Şekil ve Muhteva Bilgisi

Silsile-nâme-i Sünbüliyye, adından da anlaşılacağı üzere bir silsile-nâme örneğidir. Eser, 152 beyitlik küçük bir mesnevîdir. Bu silsilede Cemâl-i Halvetîye kadar olan Halvetî silsilesini verdikten sonra Sünbül Sinan'la başlayan Sünbüliyye silsilesine dahil olan 9 şeyhi vermektedir.

Şâir mesnevisinde, yazılış amacından bahsettikten sonra eserine tevhid ile devam etmiş, ardından asıl konuya geçmiştir. Aruzun *fe'ilâtün/ mefâ'ilün/ fe'ilün* kalıbı ile nazmedilmiştir. Birçok mısra da aruz kusuru bulunmaktadır. Örneğin;

Ey ḥâme-i müşgîn evşâf-ârâ
Meşşâta-ı 'itr-sây-ı bîkr-i ma'nâ (b.1)

Vahyî-i ribka-rana peyrevlik idü
Ḳıl silsile-i nâme-i şüyûḥi imlâ (b. 2)

İtmedi bâğ-ı ḳalbine yek-pâr
Tünd-bâd-ı riyâ vü süm'a-güzâr (b. 120)

Silsile, Cebrâil'in (a.s.) Allah'tan aldığı vahyi Hz. Muhammed'e (a.s.) ulaştırması ile başlar ve şairin kendisine kadar gelen Sünbüliyye tarikatı silsilesinde yer alan şeyhlerin isimlerini vermesiyle devam eder. Buna göre, Cemâl-i Halvetî'ye kadar silsile şu şekilde verilmektedir;

- Hz. Ali
- Çehâr-yâr-ı güzîn
- Hasan-ı Basrî
- Habîb-i Acemî
- Dâvud-ı Tâî
- Marûf-ı Kerhî
- Sırr-ı Sakatî
- Cüneyd-i Bağdâdî⁵¹
- Mümşad Dîneverî
- Muhammed Kürevî (Dîneverî)

⁵⁰ Vahyî mahlaslı şairler için bkz. Taş, Hakan (2004). *Vahyî Divanı ve İncelemesi*. C. 1-2. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2010.; Türk Dünyası Edebiyatçılar Ansiklopedisi, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, cilt.8, s.490-

491, Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü, *Vahyî*, <http://teis.yesevi.edu.tr/arama> Erişim Tarihi: 27.04.2022

⁵¹ Buraya kadar olan silsile, silsilesi Hz. Ali'ye ulaşan pek çok tarikatla aynıdır.

- Kadı Vahyeddin
- Ömer Bekrî
- Ebu'l-Necip Sühreverdi
- Kutbeddin Ebherî
- Rükneddin Necâşî
- Şahabeddin Tebrîzî
- Seyyid Cemâl (*Şîrâzî*)
- Zâhid İbrâhim Geylânî⁵²
- Halvetî Muhammed Âhî
- 'Amm-ı Halvetî
- Ahi Mirim
- Yahya Şîrvânî
- Sadreddin Hıyâmî
- Şeyh İzzeddin
- Seyyid Muhammed-i Pîr (Erzincânî)

Silsilede, Yahyâ Şîrvânî ve Şeyh İzzeddîn'in sıralamasında bir hata yapıldığı görülmektedir. Burada silsile şu şekilde olmalıydı; “Şeyh İzzeddin, Sadreddin Hıyâmî, Yahyâ Şîrvânî”. Elimizde bulunan tek nüshanın müellif hattı mı yoksa müstensih tarafından mı yazıldığı hakkında bir bilgi olmadığı için bu hatanın kaynağının da kim olduğuna dair de bir sonuca ulaşamamaktadır. Silsilenin devamında ise; Sünbüliyye tarikatının silsilesinden bahsedilmektedir;

- Çelebi Aksarâyî (Cemâl-i Halvetî)
- Sünbül Sinan, Yakup (Germiyânî)
- Şeyh Hasan (Yemenî)
- Adlî
- Seyyid Mehmed Eyyûbî
- Kerîmüddin
- Alaeddin
- Hasan Nûrî
- **Vahyî**

Silsilede Çelebi Aksarayî'den sonra zikredilen isimlerin en az 2 en fazla 15 beyit olmak üzere medhiyelerine de yer verilmiş. Şair en fazla medhi babası Hasan Nûri Efendi'ye yazmıştır. Babası Hasan Nûri Efendi'ye medhinden sonra Allah'ın yardımı ile güzel bir silsile-nâme kaleme aldığını, bu şan ile izzetin kendisine yettiğini söyler ve bu tarikata girmeyi kendisine nasip ettiği için Allah'a hamd eder;

*Kıla cürm ü günâhımı mağfûr
İde 'ayb u kusûrımı mestûr* (b. 144)

*Ey Hüdâ-yı Kerîm-i zî'l-ihsân
Cürm bahşâ-yı mücrimâ-yı cihân* (b. 145)

*Mefhâr-ı ins ü cân hürmetine
Zîkr olan kâmilân hürmetine* (b. 146)

***Vahyî-i rû-siyâha rahmet kıl
Luţf idüp mazhar-ı 'inâyât kıl*** (b. 147)

beyitleri ile dua bölümüne geçer ve manzumesini sonlandırır.

Dil ve Üslup

Vahyî Efendi, “Silsile-nâme-i Sünbüliyye Eş-Şeyh Muhammed Vahyî u Kıddise Sırrıhu” adlı mesnevisini neden yazdığını açıklarken nasıl bir üslup kullanacağından da bahseder. Silsile-nâmesini yazarken zahmetsiz, sade bir üslupla; açık, temiz bir manzume meydana getireceğini şöyle aktarmaktadır;

*Bî-tekellûf edâ-yı sâde ile
Nazm-ı pâkize küşâde ile* (b. 8)

*İhtîşâr üzre eyleyüp terkîm
İdeyim cümlesin saña tefhîm* (b. 9)

Manzûmesinin üslubunda sadeliği tercih ettiğini söyleyen Vahyî'nin, dili için de aynı sadeliği kullandığını söyleyemez çünkü Arapça ve Farsça kelimelere sık sık başvurmuş, hatta üçlü, dörtlü terkiplere de yer vermiştir;

*Aldı andan o zîb-i kıble-i dîn
Çârum-ı çâr-yâr-ı imâm-ı güzîn* (b. 46)

*İrdi **Ya'kûb** Sünbül'e ey cân
Oldı **Yusûf**-veş ahsen-i ihvân* (b. 76)

*Mazhar-ı sırr-ı pâk-i Muştafavî
'Âşık-ı sine-çâk-ı Muştafavî* (b. 84)

Ancak metnin geneline bakıldığı zaman, 17. yüzyıl Osmanlı Türkçesinin genel özellikleri de dikkate alınırsa bu özelliğin aşırı düzeyde olmadığı, ifadelerin anlaşılır ve halkın anlayabileceği bir seviyede olduğunu söylenebilir.

*Didi vardum Resûl hazretine
Dâhil oldum huzûr-ı 'izzetine* (b. 12)

*Şoñra üç kere ben zîkr itdüm
Baña emr itdigi yola gıtdüm* (b. 35)

*Gerçi Sünbül dinildi dillerde
Buldi yer ihtirâm ile serde* (b. 71)

*Ben kim olam ki bu a'dâda girem
O selâţîniñ irdigüne irem* (b. 134)

Mesnevîde zaman zaman ifadeyi ağırlaştırılan üç dört kelimeden müteşekkil Farsça terkiplere de rastlanmaktadır; Şeyh 'alî nejdâ-ı 'arş-ı cenâb Vâkıf-ı müşkilât-ı çâr-kitâb

(b. 80)

*Mâ'il-i kenz-i zevk-i vicdânı
Vâşıl-ı sırr-ı 'aşk-ı Rabbânî* (b. 81)

Bunun yanında Vahyî'nin yalın bir üslup kullandığı söylenebilir. Edebî sanatlara fazla başvurmayan Vahyî Efendi, edebî sanatlardan teşbih, nida, telmih gibi kullanımı nispeten basit olanları tercih etmiştir;

⁵² Burada silsile ikiye ayrılır. Bundan sonra Şeyh Ahi Muhammed ile Halvetiyye Tarikati devam edip, Şeyh Safiyyüddin Erdebilî ile Erdebiliyye tarikati ortaya çıkacaktır.

Nidâ

*Ey hâme-i müşğîn evşâf-ârâ
Meşşâta-ı 'itr-sây-ı bîkr-i ma'nâ*

(b. 1)

*İki 'âlemde eyle yâ Fettâh
Çâr-bâlîş-i nişîn fevz u felâh*

(b. 152)

Tenâsüp

*Vahyî-i ribka-rana peyrevlik idüp
Kıl silsile-i nâme-i şüyûhı imlâ*

(b.2)

Teşbih

*Dâmen-i melce-i sa'âdetdür
Dergehi menba'-ı kerâmetdür*

(b.106)

İktibas

*Didi kıpmaz kıyâmet ol agâh
Dir-iken yirde bir kişi Allah (b. 42)*

İhâm-ı Tenâsüp

*İrdi Ya'kûb sünbüle ey cân
Oldı Yusûf-veş ahsen-i ihvân*

(b. 76)

Telmih

*İrdi Ya'kûb sünbüle ey cân
Oldı Yusûf-veş ahsen-i ihvân*

(b. 76)

*Oldı kalbi 'azîz-i Mısr-ı şafâ
Cân-ı metâinda buldı vefâ(b. 77)*

İstiâre

*İrdi Seyyid Cemâl'e andan bil
Noқта-ı şekki levh-i dilden bil*

(b. 61)

Sonuç

Silsile-nâmelerin, Türkiye ve dünya kütüphanelerinde Türkçe manzum, mensur, tomar, şecere, madalyon, resimli veya sadece isimlerden oluşan pek çok örneğine ulaşılmıştır. Bunların birçoğu tarikat silsilesiyken bazıları da peygamber, hattat, halife, padişah silsile-nâmelerini ihtiva etmektedir. Dolayısıyla ne kadar tarikat ve onlardan ayrılan ne kadar kol varsa veya icazet-nâmeye dayanan ilim, sanat dalları veya başka alanlar varsa bir o kadar da manzum veya mensur silsile-nâme olabileceği görülmüştür. Bu durum da manzum silsile-nâmelerin Türk edebiyatındaki yerinin önemi hakkında bilgi vermektedir.

Çalışmada, Muhammed Vahyî'nin Sünbüliyye tarikatının silsilesini verdiği manzum silsile-nâme mesnevisi, ilk defa ilim âlemine tanıtılmış olup silsile-nâme ve yazarı Muhammed Vahyî ile ilgili daha önce aktarılmış eksik bilgiler tamamlanmıştır. Vahyî'nin silsile-nâmesinin şimdiye kadar tespit edilmiş manzum Sünbüliyye silsile-nâmeleri içinde, Hz. Muhammed'den başlayarak şairin kendisine kadar gelen isimleri bünyesinde barındırması bakımından en hacimli ve kapsamlı Sünbüliyye silsile-nâmesi olduğu görülmüştür. Arapça-Farsça kelimelerle dolu ağır bir dil

kullanmasına karşı üslûbunun sade olması metnin anlaşılabilirliğini kolaylaştırmıştır. Yer yer kalıp hatası ve aruz kusurları bulunan eserde edebî sanatlarla da çok başvurulmadığı tespit edilmiştir. Eserin mevcut tek bir nüshası bulunduğu ve yapılan araştırmalar sonucu ikinci bir nüshasına ulaşılamadığı için elde bulunan tek nüshanın müellif mi yoksa müstensih hattı mı olduğu tespit edilememiştir.

Bu çalışma ile manzum silsile-nâmeler üzerine dikkat çekilmeye çalışılmış olup silsile-nâmeler üzerinde yapılacak olan geniş çaplı çalışmalarla bu bilgilerin daha da genişletilip çalışmada da sunulan tarikat şeyhlerinin isimlerinde, eğitim bilgilerinde, halifeleri ve faaliyetleri gibi verilen bazı bilgilerde de düzeltmeler, değiştirmeler veya eklemeler yapılabileceği görülmüştür.

Metin**Silsile-nâme-i Sünbüliyye Eş-Şeyh Muhammed Vahyî
Kuddise Sırrıhu****Fe'ilâtün / Mefâ'ilün / Fe'ilün
(Fâilâtün) (Fa'lün)**

1. Ey hâme-i müşğîn evşâf-ârâ
Meşşâta-ı 'itr-sây-ı bîkr-i ma'nâ⁵³
2. Vahyî-i ribka-râa peyrevlik idüp
Kıl silsile-i nâme-i şüyûhı imlâ⁵⁴
3. Diñle ey tâlib-i tarîkat olan
Kârı ehl-i tarîke ragbet olan
4. Nerede zâhir oldı ehl-i tarîk
Saña aşlından ideyim taḥkîk
5. Hılvatî dinilen ferîk-i celîl
Kandan eyler tarîkini taḥşîl
6. İbtidâsından eyleyem taḥrîr
İstimâ' eyleyenler ola ḥabîr
7. Kim kimiñ şeyḥidür beyân ideyim
Nicedür silsile 'ayân ideyim
8. Bî-tekellüf edâ-yı sâde ile
Nazm-ı pâkize-i küşâde ile
9. İhtîşâr üzre eyleyüp terķim
İdeyim cümlesin saña tefhîm
10. Oldı naql-ı şahîhile menkûl
Kı rivâyet buyurdu zevc-i Betûl
11. Hâzret-i Murtaẓâ 'Alî-i velî
Şâhib-i 'ilm u ḥilm u ḳadr-i celî

⁵³ Bu beyitte vezin kusuru bulunmaktadır.

⁵⁴ Bu beyitte vezin kusuru bulunmaktadır.

12. Didi vardum Resûl hâzretine
Dâhil oldum hużûr-ı 'izzetine
13. Didim ey kıble-gâh-ı ehl-i yakîn
Mefhâr-ı enbiyâ Hâbîb-i güzîn
14. Kıl delâlet beni o şeh-râha
K'ola peyveste vuşlatu'llâha
15. Tarîk-i Hâkk'ıñ akrebi ola ol
Sâlik olan vişâle hoş bula yol
16. Hâkk katında dañi mufazzal ola
Hem sülûki 'ibâda eshel ola
17. Müstakîm ola ol tarîk-i vişâl
Olmaya i'vicâca anda mecâl
18. Didi baña o kârı mültezem ol
Ki ben anıñla Hâkk'a buldım yol
19. Didüm ey cânlar yolında fedâ
Ol nedür anı kıl ifâde baña
20. Didi zıkr-i Hudâ'ya meşğûl ol
Bezm-i vaşla anıñla mevşûl ol
21. Didüm oldı bu kâr cümle enâm
Bula meşğûldür havâşş u 'avâm
22. Didi çopmaz kıyâmet ol agâh
Dir-iken yirde bir kişi Allâh
23. Zıkr-i Hâkk'un fazîletin derk it
Böyledür i'tikâdını berk it
24. Didüm ey hâk-i pâyi kuhl-i melek
Hâkk'ı zıkr eylemek ne güne gerek
25. Didi âdâbın ideyim tefhîm
Vech-i hâşş üzre ideyim ta'lîm
26. Yum gözün gûş-ı cânı bâz eyle
Hâb-ı gafletden ihtirâz eyle
27. Mâsivâyı gönülden it ihrâc
Hubb-ı mevlâyı kalbe eyle sirâc
28. Kıl münevver derûn u bîrûnıñ
Zıkr ü fikr-ile Rabb-i Bî-çûn'ıñ
29. Evvel üç kez ben ideyim tevhid
Sen sükût idüp eyle zevk-i şinid
30. Şoñra üç kerre sen de et zıkrı
Ben sükût idüp ideyim fikri
31. Deyüp ol şâh-ı iştifâ hil'at
İtdi zıkr-i hudâ-yı zî'l-'azamet
32. Başladı nefis ile yemîninden
Zıkr-i Hâkk'a o vech ü hulki hasen
33. İtdi iâbâtle yesârına çarb⁵⁵
Yol budur nefis ile iderseñ harb
34. Didi üç defa pes Resûllullâh
Cehr-ile lâ ilâhe illallâh
35. Ben huşû'yla diñledüm anı
Kalbime tıldı feyz-i Rabbânî
36. Şoñra üç kerre ben zıkr itdüm
Baña emr itdigi yola gitdüm
37. Hâzret-i Muştafâ sa'âdetle
Göz yumup diñledi şadâkatle
38. Pes baña rıfık-ile hişâb itdi
Beni luţfiyla kâm-yâb itdi
39. Didi tevhidde budur âdâb
Böyle zıkrıyla fetğ olur ebvâb
40. Nice itdümse ben saña tefhîm
Cebra'il eyledi baña tefhîm
41. Böyle vahy oldı Rabb-i 'izzetden
Böyle teblîğ olındı Hâzret'den
- Velehu**
42. Didiler râviyân-ı şıdk-âsâr
Oldı bu zıkr-içün enâma şe'âr
43. Oldı her lahzâ bir terakkî ol
Buldı bezm-i vişâl-i Hâkk'ı ol
44. Pes bu vech üzre olunan tevhid
Bize oldı 'aşa-yı Rabb-i mecîd
45. Vahy-i Hâkk'dur getürdi Cebra'il
Hâzret-i Muştafâ'ya bâ-tebcil
46. Aldı andan o zîb-i kıble-i dîn
Çârüm-ı çâr-yâr-ı imâm-ı güzîn⁵⁶
47. İtdi telkîn o da sa'âdetle
Hasan-ı Başrı'ye kerâmetle⁵⁷
48. Andan aldı Hâbîb'den 'Acemî
Ehl-i zıkr habîb-i muhteremi

⁵⁵ Bu mısradaki vezin kusuru bulunmaktadır.⁵⁶ Bu mısradaki vezin kusuru bulunmaktadır.⁵⁷ Bu mısradaki vezin kusuru bulunmaktadır.

49. Geldi **Dâvûd-ı Tâî'**ye andan
Kıpdı bu toba ol da meydândan
50. Oldı **Ma'rûf-ı Kerhî** aña qarîn⁵⁸
Gördi ol pîrden o da âyîn
51. Oldı mesûb aña **Sırr-ı Sakatî**⁵⁹
Himmet et zâbta zıkr olan nemaçı
52. Andan irişdi pes **Cüneyd'**e kelâm
Seyyidü'l-Tâî'fe dinür aña nâm
53. Oldı **Mümşâd** ya'ni **Dineverî**
Ol 'azîz-i güzînden nazârî⁶⁰
54. İrdi aña **Muhammed Kürevî**
İçdi bu câmdan o da dürdî
55. Aldı andan da **Kaçı Vahye'd-dîn**
Oldı pes muktedâ-yı ehl-i yakîn
56. **'Ömer Bekrî** dahî irdi aña
Gûş tut ideyim beyân saña
57. **Sühreverdî Ebû'l-Necîb** o hümâm
İtdi **Bekrî**'ye intisâb tamâm
- Velehu**
58. Sühreverdî'den aldı **Kuţbu'd-dîn**
Ki o dur **Ebherî**-yi bâ-kümmelîn
59. O da bir zât eyledi telkîn
Ki **Necâşî**'dür ol **Rükne'd-dîn**
60. Aña oldı mürîd kıl ta'yîn
Şeyh Tebrîzî-yi Şahâbe'd-dîn
61. İrdi **Seyyid Cemâl'**e andan bil
Nokta-ı şekkî levh-i dilden bil
62. Geldi **Geylânî Zâhid-i İbrâhim**
İtdi **Seyyid Cemâl'** aña ta'fîm
63. Aña mensûb olan 'azîze dahî
Dinilür **Halvetî Muhammed Âhî**
64. **'Amm-ı Halvetî**'dür andan alan⁶¹
Kendini ka'r-ı bahr-i 'aşka şalan
65. Halvetî **Mîrim** aldı andan hem
Tutdı hâbl-ı metîni ol muhkem
66. **Şeyh Yahyâ** idindi pîrânî
Seyyid-i pâk-ı aşl-ı **Şirvânî**

67. Aña irişdi **Şeyh Şadre'd-dîn**
Ya'ni **Hıyâmî**-i hâkîkat bîn⁶²
68. Aldı andan **Şeyh 'İzze'd-dîn**
Oldı 'izzetle ol 'azîze qarîn
- Velehu**
69. İrişüp **Seyyide Muhammed-i Pîr**
Oldı tekmlîline aniñ tedbîr
70. **Çelebi Akşarâyî** itdi zuhûr⁶³
Oldı tedbîr-i pîr ile ma'mûr
71. İrdi aña emânet-i kübrâ
Oldı rûz-ı kerâmet-i 'uzmâ
72. Şâfi-i 'ilm ü 'amelde 'âldür
Mağlaş-ı pâki de **Cemâlî**'dür
73. Sırrı **Sünbül Sinân'**a uçdı o da
Câm-ı meşâmına bûy saçdı o da⁶⁴
74. Gerçi Sünbül dinildi dillerde
Buldi yer ihtirâm ile serde
75. Lîk ol verd-i bâğ-ı vahdetdür
Zîver-i gülşen-i hâkîkatdür
76. İrdi **Ya'kûb** sünbüle ey cân
Oldı **Yûsuf**-veş ahsen-i ihvân
77. Oldı qalbi 'azîz-i Mısr-ı şafâ
Cân-ı meşâmında buldı vefâ⁶⁵
78. Cem' olup anda 'ilimle 'irfân
Oldı taqvâda fâ'îku'l-akrân
79. Der-'akab irdi aña **Şeyh Hasan**
Kim odur qavl u fi'li müstahsen
80. Şeyh-i 'âlf-nejâd-ı 'arş-ı cenâb
Vâkıf-ı müşkilât-ı çâr-kitâb
81. Mâ'il-i kenz-i zevk-i vicdânı
Vâşıl-ı sırr-ı 'aşk-ı Rabbânî
82. Aña da irdi **Hazret-i 'Adlî**
Tutdı dünyâyı şöret-i 'adlî
83. Budur üstâd küll-i tarîkatde
Pîşvâ-yı sübül-i hâkîkatde⁶⁶

⁵⁸ Bu mısradâ vezin kusuru bulunmaktadı.

⁵⁹ Bu mısradâ vezin kusuru bulunmaktadı.

⁶⁰ Bu mısradâ vezin kusuru bulunmaktadı.

⁶¹ Bu mısradâ vezin kusuru bulunmaktadı.

⁶² Bu mısradâ vezin kusuru bulunmaktadı.

⁶³ Bu mısradâ vezin kusuru bulunmaktadı.

⁶⁴ Bu mısradâ vezin kusuru bulunmaktadı.

⁶⁵ Bu mısradâ vezin kusuru bulunmaktadı.

⁶⁶ Bu beyitte vezin kusuru bulunmaktadı.

84. Mazhar-ı sırr-ı pâk-i Muştafavî
‘Âşık-ı sîne-çâk-i Muştafavî
85. İrdi pes luţf-ı Hakk’la cüddemize
Diyeyim kimdür ol ‘azîz size
86. **Şeyh Seyyid Muhammed Eyyûbî**
Diyü yâd oldu nâm-ı merğûbî
- Velehu**
87. Bu iki şeyhe intisâb idüp ol
Açdı per boldı evc-i vuşlata yol
88. İkisinden sülûk idüp muhkem
İtdi kesb-i kemâle şarf-ı himem
89. Tekye-i ‘aşk içinde pîr oldu
Şîr-i feyz-i Hüdâ’ya sır oldu
90. Bu durur mazhar-ı cemâl u celâl
Bu durur mecma’-ı hîşâl u kemâl
91. ‘İlm-i zâhirde efdal-ı fuzalâ
‘İlm-i bâtında â’ref-i ‘urefâ
92. İki ‘ilm aña nisbetle şinîd
İki baħr oldu şân siyâh u seffid
93. Yokdur evşâfına nihâyet anıñ
Revişi hûbdur be-ğâyet anıñ
94. İdelüm biz yine kelâmı beyân
Ya’ni mâ nahnü fih ‘atf-ı ‘inân
95. Câ-nişîn olan o sultânunñ
Oldı hemşîre-zâdesi anıñ
96. Didiler ismine **Kerîmü’ d-dîn**
Tengdür vaşfına zemân u zemîn
97. Hülkî fikrinde halk vâlih olur⁶⁷
Merd olan hâline müşâbih olur
98. Anı esrâra cümle vâşıl bil
Şübhesiz kâmil ibn kâmil bil
- Velehu**
99. Olsa her hâli nola müstahsen
Bu durur necl-i pâk-i **Şeyh Hasan**
100. Geldi soñra anıñ birâderine
Kondı devlet o serveriñ yirine
101. Nâmıdur **Hazret-i ‘Alâe’ d-dîn**
Faħr-i Âl-i Resûl şeyh-i güzîn
102. Bu iki pîrden alup nefesi⁶⁸
Buldı şûret merâm u mültemesi
103. Kıldı anı ‘uyûbdan hâli
Himmet idüp birâder u hâli
104. Rehber-i reh-revân-ı ‘aşk oldu
Server-i serverân-ı ‘aşk oldu
105. Bu durur kuţb-ı halka-ı irşâd
Bu durur muķtedâ-yı ehl-i reşâd
106. Dâmen-i melce-i sa’âdetdür
Dergehi menba’-ı kerâmetdür
107. Her ‘amelde ri’âyet-i âdâb
Oldı fazlı kitâbına bir bâb
- Velehu**
108. Görmedi mişlini edebde kişi
Maħz-ı âdâb idi anıñ revîşi
109. Dir idi remz ile o sidde cenâb
Turuķu’l-Hakkı küllihâ âdâb
110. Geçirüp ‘ömrünü ‘ibâdet ile
Şavmla erba’în u hâlvet ile⁶⁹
111. Cismini iltizâm-ı zikr-i Hüdâ
Nûra ğark itmiş-idi ser-tâ-pâ
112. Himmetin eyledi Hakîm-i celîl
Zahm-ı noķşâna merhem-i tekmîl
113. **Şeyh Seyyid Muhammed** u aħaveyn
Kıldı üçler gibi bu ‘âlemi zeyn
114. Bu üçünden alup du’â vü nazâr
Vâlid-i mâcide irişdi ğaber
115. **Şeyh Seyyid Hasan** ki **Nûr’**dür
Dillerün mâye-i serveridür
116. Gülşen-i feyz-i Aħmedî’dür ol
Kenz-i halk-ı Muhammedî’dür ol
117. Terk [ü] tecrîd mülkiniñ şâhı
Zühd ü taķvâ sipihrinünñ mâhı
118. Olmadı bir nefes budur me’mûl
Ħubb-ı dünyâ vü câhile meşğûl
119. Aħsen-i vaşf u ekrem-i aħlâķ
Aña oldu ‘aţıyye-i Ħallâķ
120. İtmedi bâĝ-ı ħalbine yek-pâr
Tünd-bâd-ı riyâ vü süm’a-güzâr

⁶⁷ Bu mısradâ vezin kusuru bulunmaktadı.⁶⁸ Bu mısradâ vezin kusuru bulunmaktadı.⁶⁹ Bu mısradâ vezin kusuru bulunmaktadı.

121. Oldı zîb-i şaḥîfe emeli
Bezî ü cûd ‘aṭṭâ-yı mâ-ḥaşalı
122. Geçirüp haẓm-ı nefis-ile meh ü sâl
İtmedi her giz o iddi’â-ı kemâl⁷⁰
123. Vaşfınıñ biñde birini itsem yâd⁷¹
Olmaya aña tâb-ı kîlk u midâd
124. Lîk gülzâr-ı vaşfına giremem
Medḥiniñ ya’ni ḥükmini virememe
125. Gülşen-i medḥine girersem eger
Güline zîb u fer virirsem eger
126. Korkarum eylesünler anda ḥîrâm
İde bûy-ı tefâḥür-i istişmâm⁷²
127. Budur evveli olma nesîm-âsâ
Rıfık-ile nâzûk-âne gonca-güşa
128. Gûş idüp bu kelâm-ı muḥtaşarı
‘Arif olanlar añlaya ḥaberi
- Velehu**
129. Katrede bahre çûn delâlet olur
Berg-i gül gülşene işâret olur
130. Pes bu miqdârı eyledüm iş’âr
K’ola taḥdîs-i ni’met-i cebbâr
131. İtdi bu kemteri o merd-i güzîn
Bende-i dergeh-i ‘Alâe’ d-dîn
132. İki şarf-ı himmet itdi baña
Bezî-i naḫd-i i’ânet itdi baña
133. Her birinden alup nice nazarı
Eyledüm kesb-i feyz-i mâ-ḥazarı
134. Ben kim olam ki bu a’dâda girem
Selâṭiniñ irdigüne irem
135. Kanda ben kanda iddi’â-yı kemâl
Kanda ben kanda bâb-ı bezm-i vişâl
136. Kıldı yâri velî inâyet-i Ḥaḫḫ
Dest-gîrem olup hidâyet-i Ḥaḫḫ
137. Cümleye i’tikâd-ı yek itdim
Kendimi yollarında ḥâk itdim
- Velehu**
138. İtdi tevfiḫ-i Ḥüdâ çü refîḫ⁷³
Silsile-nâme eyledüm tenmîḫ

139. Baña besdür bu ‘izzetiyle bu şân
Ki olam vaşf-ḥân-ı pâk-i dilân
140. Cümlenüñ vaşfını beyân itdüm
Nâmını zîver-i zebân itdüm
141. Ḥazret-i zü’l-celâle ḥamd u şenâ
Kıldı rûzî bu intisâbı baña
142. Bunlarıñ zikri maḥz-ı raḥmetdür
Fikr-i sermâye-i sa’âdetdür
143. Budur ümîdüm ol Ḥüdâ-yı Kerîm
Bu sebepten idüp ‘aṭâ-yı ‘amîm
144. Kıla cürm ü günâhımı maḡfûr
İde ‘ayb u kuşûrımı mestûr
145. Ey Ḥüdâ-yı Kerîm-i zi’l-iḥsân
Cürm baḫşâ-yı mücrimâ-yı cihân
146. Meḫar-ı ins ü cân ḥürmetine
Zikr olan kâmilân ḥürmetine
- Velehu**
147. **Vaḫyî**-i rû-siyâha raḥmet kıl⁷⁴
Luṭf idüp maḫzar-ı ‘inâyet kıl
148. Deşt-i ḥayretde kaldı zâr u ḥazîn
Bulmayup rehber ü refîḫ u mu’în
149. Luṭf u iḥsânüñ idüp aña refîḫ
Faḫlîñi eyleye pişvâ-yı ṭarîḫ⁷⁵
150. Nefs-i bî-intibâhın ıslâḫ it
Cümle müşkilâtın îzâḫ it
151. Maḫz-ı faẓluñla eyleyüp imdâd
Şâh-râh-ı vişâle kıl irşâd
152. İki ‘âlemde eyle yâ Fettâḫ
Çâr-bâliş-nişîn fevz u felâḫ

Kaynaklar

- Aşkar, M. (1999). Bir Türk Tarikatı Olarak Halvetiyye’nin Tarihî Gelişimi ve Halvetiyye Silsilesinin Tahlili, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. XXIX.
- Ceyhan, S. (2018). Halvetiyye. S. Ceyhan (Ed.), *Türkiye’de Tarıkatlar: Tarih ve Kültür* (s. 695-780). Ankara: İSAM Yay.
- Devlilioğlu, F. (2010). Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Donuk, S. (2020). Türk Edebiyatında Silsilenâme ve Seyyid Ahmed Cezbî’nin Câmi’u’s Silsile Adlı Silsilenâmesi. *Journal of Turkish Language and Literature*, 6(1), 17-36.
- Kanar, M. (2019). *Farsça-Türkçe Sözlük*. İstanbul: SAY.

⁷⁰ Bu mısradaki vezin kusuru bulunmaktadır.

⁷¹ Bu mısradaki vezin kusuru bulunmaktadır.

⁷² Bu mısradaki vezin kusuru bulunmaktadır.

⁷³ Bu mısradaki vezin kusuru bulunmaktadır.

⁷⁴ Bu mısradaki vezin kusuru bulunmaktadır.

⁷⁵ Bu mısradaki vezin kusuru bulunmaktadır.

- Kiremitçi, F. (2015). Nakşî Sâdâtının Manzum Menâkib ve Şemâili: Mustafa Fevzi Efendi'nin "Hilye-i Sâdât" Adlı Mesnevisi. *Turkish Studies*, 10(16), 876-896.
- Özköse, K. (2015). *Tasavvuf El Kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Sukan, M. (2005). *Seyyid Mehmed Vahyî Divânı'nın Bilimsel Yayını ile Eserin Şekil ve Muhteva Bakımından İncelenilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taş, H. (2004). *Vahyî Divânı ve İncelemesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Tosun, N. (2022) TDV İslâm Ansiklopedisi. Retrieved from <https://islamansiklopedisi.org.tr/silsile>
- Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü, "Vahyî", Retrieved from <http://teis.yesevi.edu.tr/arama>, 27.04.2022
- Usta, M. (2006). *Tabibzâde Mehmed Şükrî Efendi ve Silsile-nâme-i Sûfiyye İsimli Eseri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Velikahyaoğlu, D. N. (1999). *Sünbülüyye Tarikatı ve Koca Mustafa Paşa Külliyesi*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Yayla, H. *Tasavvuf VE Ötesi: Mezhepler ve Tarikatlar*. Ankara: Tarcan Matbaası.
- Yılmaz, H. K. (2020). *Ana Hatlarıyla Tasavvuf ve Tarikatlar*. İstanbul: ENSAR.
- Yılmaz, N. (2007). *Osmanlı Toplumunda Tasavvuf; Sûfiler, Devlet ve Ulemâ*. İstanbul: Osmanlı Araştırmaları Vakfı.
- Yılmaz, Ö. (2017). *Geçmişten Günümüze Tasavvuf ve Tarikatlar*. Ankara: Akçağ.
- Yücel, A. (2021). *Hadis TARİHİ*. İstanbul: İFAV.



Investigating of Effect of Covid-19 Pandemic on the Tourism Sector in the World and in the Turkey: Years 2019-2020

Mevsim Yaba^{1,a,*} Meral Yılmaz^{2,a,*}

¹Institute of Social Sciences, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye

²Department of Gastronomy and Culinary Arts, Faculty of Tourism, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 30/09/2021

Accepted: 17/03/2022

ABSTRACT

With the Pandemic, travel bans, border closures, national and As a result of international partial quarantines, tourism in March-May 2020 their movements have come to a standstill. This situation, International tourism records It was rated as the worst crisis since its inception. In our country, there is no detailed study in which the effects of this crisis in the sector on the world and Turkish economy are evaluated together. In our country and in the world, A study evaluating the impact of this crisis in the sector together there is no. In this study; during the 2019-2020 pandemic Its effects on the tourism sector in Turkey and in the world have been analyzed. With document analysis method, "Pandemic", "Turkey", "World", "Tourism" titles data were obtained using. As a result of the examination; *Coronavirus* in the World millions of workers are unemployed and caused a major crisis in the tourism sector detected. In Turkey, 74% in the number of tourists in 2020 compared to 2019 at the rate of, It has been determined that there is a 65.1% decrease in tourism income. Also tourism since many sectors that are in direct or indirect contact with the sector are also closed, some employees had to take unpaid leave, some employees short work allowance was paid. The impact of the crisis on tourism is very difficult for the country's economy it caused him to spend years.

Keywords: Covid 19, Coronavirus, Pandemic, Tourism Sector, Turkey

Dünyada ve Türkiye’de Covid-19 Salgınının Turizm Sektörü Üzerine Etkisinin Araştırılması: 2019-2020 Yılları

Süreç

Geliş: 30/09/2021

Kabul: 17/03/2021

Öz

Pandemi nedeniyle uygulanan seyahat yasakları, sınırların kapatılması, ulusal ve uluslararası kısmi karantinalar sonucunda 2020 yılı Mart-Mayıs aylarında turizm hareketleri durma noktasına gelmiştir. Bu durum, uluslararası turizm kayıtlarının tutulduğu yıllardan sonra karşılaştığı en kötü kriz olarak değerlendirilmiştir. Ülkemizde, sektörde yaşanan bu krizin Dünya ve Türkiye ekonomisine etkisinin birlikte değerlendirildiği ayrıntılı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada; 2019-2020 yılları arasında pandemi sürecinin Dünya’da ve Türkiye’de turizm sektörü üzerinde yarattığı etkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Doküman analizi yöntemi ile “pandemi”, “Türkiye”, “Dünya”, “turizm” başlıkları kullanılarak veriler elde edilmiştir. İnceleme sonucunda; Dünya’da *Koronavirüs*’ün turizm sektöründe büyük bir krize yol açtığı, milyonlarca çalışanın işsiz kaldığı belirlenmiştir. Türkiye’de ise 2019 yılına göre 2020 yılında turist sayısında % 74 oranında, turizm gelirinde ise % 65,1’lik bir azalma olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca turizm sektörüyle doğrudan ve dolaylı temas halinde bulunan birçok sektör de kapandığı için çalışanların bir kısmı ücretsiz izne ayrılmak durumunda kalmış, bir kısım çalışana kısa çalışma ödeneği ödenmiştir. Turizmde krizin etkisi ülke ekonomisinin de oldukça zor bir yıl geçirmesine neden olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Covid 19, Koronavirüs, Pandemi, Turizm Sektörü, Türkiye.

Copyright



This work is licensed under
Creative Commons Attribution 4.0
International License

mevsim_58@hotmail.com

<https://orcid.org/000-0002-3235-1847>

meralylmz@cumhuriyet.edu.tr

<https://orcid.org/000-0001-6150-1640>

How to Cite: Yaba M, Yılmaz M (2022) Investigating of Effect of Covid-19 Pandemic on the Tourism Sector in the World and in the Turkey: Years 2019-2020, CUJOSS, 46(1): 139-148

Giriş

Çin'in Wuhan kentinde tespit edilen ve nedeni bilinmeyen bir pnömoni ilk olarak 31 Aralık 2019'da Çin'de Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) Ülke Ofisine bildirilmiştir. 2020 Ocak ayının ilk günlerinde, hastanelere yeni bir *Koronavirüs* (*Covid-19*) türü tarafından enfekte edildikleri doğrulanmış 41 hasta kabul edilmiştir. Virüs ülkenin Wuhan bölgesinde hızla yayılmasına rağmen başlangıçta dünyanın diğer bölgelerindeki siyasi liderler tarafından büyük ölçüde göz ardı edilmiştir (Gössling vd. 2020: 1-20). Öte yandan *Koronavirüs* ile ilgili pek çok komplo teorisinin de bu yanlışlığı desteklediği düşünülmektedir. Bu teoriler arasında en önemlisi ve en yaygın olanı; virüsün bulaş kaynağının hayvanlar olmadığı, laboratuvarda üretildiği yanlışlıkla ya da kasıtlı olarak laboratuvar dışına sızdığı pek çok bilim insanı tarafından dile getirilmektedir. Çin'in vakaları sakladığı, Dünya Sağlık Örgütü'ne bildirimlerin zamanında yapılmadığı gibi varsayımlarla da bu teoriyi güçlendirmektedir (euronews, 2021a).

Daha önceki yıllarda hayvanlarda saptanan fakat insanlara bulaşmamış birçok *Koronavirüs*'ün olduğu ve *Koronavirüs*'lerin insanlarda bulunan alt tipleri daha çok soğuk algınlığı belirtileri gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca 2003 yılında SARS-CoV ilk defa ortaya çıkarak çok sayıda insanın ölmesine neden olduğu ve 10 yıl sonra *Koronavirüs* ailesinden daha önce canlılarda saptanmayan MERS-CoV 2012 yılı Eylül ayında Suudi Arabistan'da tanımlandığı fakat ilk hastaların 2012 Nisan ayında Ürdün'de görüldüğü daha sonra ortaya çıkmıştır (Sağlık Bakanlığı, 2021).

Alan yazın verilerine göre MERS, SARS'a göre insandan insana bulaş hızı sınırlı olmasına karşın mortalite hızı SARS'ın yaklaşık 3,5 katıdır (Akbaba, Kurt ve Nazlıcan, 2014: 12; Breban, Riou & Fontanet, 2013: 382). Ayrıca Dünya Sağlık Örgütü'nün raporuna göre MERS virüsünün en hızlı bulaşabilen riskli yaş grubu 50-59 yaş iken, ikincil risk grubu ise 30-39 yaşdır. Mortalite oranları ise en sık 50-59 yaş arasında, daha sonra 70-79 yaşlarında rastlanmaktadır (WHO Eastern Mediterranean Regional Office, 2021). Yeni *Koronavirüs* (SAR-CoV-2) enfekte kişi sayısında, sadece iki ay içerisinde hem MERS'i hem de SARS'ı geçmiştir. Bu durumun nedeni ise SAR-CoV-2'nin son derece bulaşıcı olması, muhtemelen belirti göstermeyen enfekte bireyler yoluyla virüsün kolayca yayıldığı kanaatidir (Rothe, Schunk & Sothmann, 2020: 970). *Koronavirüs* salgınının pandemi halini almasında, bazı enfekte bireylerin sadece hafif belirti göstererek ya da hiçbir belirti göstermeyerek taşıyıcı olması ve bu bireylerin yakın mesafede hastalığı damlacık yoluyla kolayca bulaştırması etkili olmaktadır (Akkuş, 2020: 11).

Koronavirüs damlacık yoluyla bulaşmakta olup hasta bireylerin hapsirme, öksürme yoluyla ortama saçtığı damlacıklara diğer bireylerin ellerinin teması sonrasında ellerini burun, ağız ya da göz mukozasına temas etmesi ile bulaşmaktadır. Hastalık belirtisi göstermeyen bireylerin solunum yolu salgılarında virüs tespit edilmekle birlikte asıl bulaşma hasta kişilerden olmaktadır. Çin'deki vakaların epidemiyolojik özelliklerine bakıldığında, hastalık belirtilerinin ortaya çıkması için gereken ortalama sürenin 5-6 gün (min. 2 gün – maks. 14 gün) olduğu saptanmıştır (Til, 2020: 54-55). Bunun yanı sıra *Koronavirüs* ile enfekte olan

birçok insan, hafif ya da orta derecede solunum yolu hastalığı geçirerek herhangi bir özel tedavi uygulanmadan sağlıklarına kavuşmuştur. Yaşı ilerlemiş olan bireyler ile kalp-damar hastalığı, diyabet, kronik solunum hastalığı ve kanser gibi ikincil hastalığa sahip olan bireylerde bu hastalığın daha ağır seyretme ihtimalinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür (World Health Organization, 2021). Ayrıca *Koronavirüs*'ün yüksek yayılma hızı, sosyal mesafenin yeterince sağlanmadığı ortamlarda çok sayıda insanın aynı anda hasta olmasına neden olmakta; bu durum ise ülkelerin sağlık sistemlerinin çökmesine, hastaların yeterli tedaviyi alamaması ve tüm bunların sonucu olarak çok daha fazla sayıda insanın hayatını kaybetmesi ile sonuçlanmaktadır (Arslan ve Karagül, 2020: 29-30).

SARS, domuz gribi ve viral hemorajik ateşler (Ebola virüsü) gibi bulaşıcı hastalıkların seyahat yoluyla yayılması, uluslararası hareketin yasaklanmasına yol açması nedeniyle turizm için ana risk olarak ortaya çıkmaktadır (Ala'a & Albattat, 2019: 103).

Çin'den Dünya'ya yayılan ve DSÖ tarafından 11 Mart 2020 tarihinde pandemi ilan edilen *Koronavirüs* hastalığı nedeniyle ülkeler diğer ülkeler ile deniz, hava ve karayolu ulaşımlarını önce sınırlandırmış, hastalığın yayılma durumuna göre tamamen sonlandırıp sınırlarını kapatmıştır. Hastalığın ülke içindeki yayılım hızına göre şehirlerarası ulaşımlar dahi sınırlandırılmış, kısmi karantinalar ilan edilmiştir. Pek çok ülke ulusal düzeyde sokağa çıkma yasağı ilan ederken, bazı ülkeler de yerel yasaklara başvurulmuştur. Pandemi öncesi Dünyada ve Ülkemizde altın yılını yaşadığı ifade edilen turizm sektörü 2019 yılında ağırlanan turist sayıları açısından değerlendirildiğinde (Çizelge 1) ilk üç sırayı; Fransa, İspanya ve A.B.D. alırken Türkiye ilk on ülke arasından 6. sırada yer almıştır. Ayrıca, 2019 yılında tüm Dünya'da uluslararası turist varışları (gecelik ziyaretçiler) 1,5 milyar kişi seviyesine ulaşmıştır (World Tourism Organization, 2020a).

Çizelge 1: 2016-2019 Yılları Arasında Gelen Turist Sayısı-Dünya Sıralaması (Milyon Kişi)

Table 1. Number of Tourists Arriving Between 2016-2019-World Ranking (Million)

Sıralama	Ülkeler	2019	2018	2017	2016
1	Fransa	90,2	89,4	86,9	82,7
2	İspanya	83,8	82,8	81,9	75,3
3	A.B.D.	78,7	79,7	76,9	76,4
4	Çin	67,5	62,9	60,7	59,3
5	İtalya	64,6	61,6	58,3	52,4
6	Türkiye	51,8	45,8	37,6	30,3
7	Meksika	44,9	41,3	39,3	35,1
8	Almanya	39,4	38,9	37,5	35,6
9	Tayland	39,7	38,2	35,6	32,5
10	İngiltere	36,9	36,3	37,7	35,8

Kaynak: (World Tourism Organization, 2020a).

2019 yılının son aylarında ortaya çıkan ve Dünya'nın bütün kıtalarına yayılan *Koronavirüs* nedeniyle 219 milyon insan virüsle enfekte olmuş, 4,55 milyon insan hayatını kaybetmiştir. Uygulanan seyahat yasakları, ülke sınırlarının kapatılması, ulusal ve kısmi karantinalar sonucunda 2020

yılı Mart, Nisan ve Mayıs aylarında tüm Dünya’da turizm hareketleri durma noktasına gelmiştir. 2020 yılı yaz mevsiminin ilk aylarında seyahat yasaklarının tüm Dünya’da esnetilmesi ile turizmde bir hareketlilik görülmesine karşın sektör için yeterli olamamıştır. Turizm sektöründe ve turizmle ilişkili sektörlerde doğrudan ve dolaylı çalışan milyonlarca çalışan işsiz kalmıştır.

Turizm sektörünün pazardaki algıların ani değişiklikleri karşısında kırılgan olduğu ve doğa ya da insan kaynaklı olayların en tanınan turizm bölgelerinin sahip olduğu itibarı, çekiciliğini ve pazarlanabilirliğini bir gecede değiştirebileceği belirtilmektedir (Beirman, 2003: 21). Turizm işletmelerinin normal işleyişini ve davranışlarını tehdit edebilecek herhangi bir durum olarak ele alınan turizm krizleri; ziyaretçi anlayışlarına olumsuz yönde etki ederek destinasyonun güvenlik, cazibe ve huzur açısından tüm şöhretine zarar vermekte ve turist sayısı ile turizm harcamalarındaki düşüşle, turizm ve seyahat sektörü için faaliyetlerin sürekliliğinin kesintiye uğramasına neden olmaktadır (Sönmez, 1998: 416-456).

Covid-19 virüsü pandemisinin 2020 yılında turizmde neden olduğu düşüş, uluslararası turizmin kayıtlarının tutulduğu 1950 yılından beri karşılaştığı en büyük kriz olarak değerlendirilmiştir (World Tourism Organization, 2020b).

Yapılan alan yazın araştırması sonucu ülkemizde ve dünyada *Covid-19* pandemisinin turizm sektörü üzerine etkisinin değerlendirildiği birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları; *Koronavirüs (Covid-19) Salgınının Türkiye’de Turizm Üzerindeki Öncülleri, Etkileri ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi* (Demir vd. 2020: 81-107), *Koronavirüs Sürecinin Turizm Sektörüne Etkisi ve Salgına Karşı Alınan Tedbirler Çakır ve Barakazı* (2020: 313-332), *Covid-19 (Yeni Koronavirüs) Salgınının Turizm Sektörüne Muhtemel Etkileri* (Kıvılcım, 2020: 17-27), *Covid-19 Pandemisi ve Turizm Üzerindeki Etkileri* (Alaeddinoğlu ve Rol, 2020: 233-258), *21.Yüzyıldaki Pandemiler ve Turizm Sektörüne Etkileri* (Zeydan ve Gürbüz, 2020: 126-132). Bahsi geçen çalışmalarda; Covid-19’un turizm sektörüne etkileri incelenmiş ve Covid-19 sonrasında turizm sektöründe ortaya çıkabilecek olası değişiklikler ve yenilikler hakkında tahminlerde bulunulmuştur. Ayrıca salgın zamanlarında bireylerin tatil anlayışlarının büyük ölçüde farklılaştığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra Covid-19’dan önce turizmi en çok etkileyen salgının SARS olduğu, bu salgından etkilenen ülkelerin turizmlerinin 2 yıl içerisinde toparlandığı, fakat Covid-19’un etkisinin daha ağır olacağı ve toparlanmanın daha uzun süreceği sonucuna varılmıştır.

Yapılan bu çalışmada ise 2019-2020 yılları arasında yaşanan *Covid-19* pandemi sürecinin Dünya’nın önemli turizm merkezlerinde ve Türkiye’de turizm sektörü üzerinde yarattığı etkilerin incelenerek değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Dünya Turizm Örgütü ve diğer uluslararası kuruluşların 2020 yılı raporlarına ve değerlendirmelerine ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada “Döküman İncelemesi Yöntemi” kullanılmış ve nitel ve nicel içerikli veriler incelemeye alınmıştır. Döküman analizi; araştırılan konu ile ilgili bilgi

içeren belgelerin incelenmesidir. Döküman analizinde yazılı belgeler, film, video, fotoğraf gibi kaynaklar veri kaynağı olarak kullanılır (Karagöz, 2019: 955). Bu bağlamda, çalışma kapsamında “pandemi”, “Türkiye”, “Dünya”, “turizm” anahtar kelimeler kullanılarak Dergipark, Google Akademik, YÖK tez, Google siteleri taranmış, 2019-2020 yılları arasında yazılmış tüm makale, rapor, bildiri ve haberler araştırılarak veriler elde edilmiştir.

Bulgular

Yapılan doküman analizi sonrasında; *Covid-19* pandemisinin küresel ekonomi ve turizm endüstrisi üzerindeki etkisi, Çin hükümetinin virüsün yayılmasını engellemek için ülke genelinde bir seyahat yasağı açıklamasının ardından görülmüştür (Türkmen, Saatçi, 2019:72-84). Kuşkusuz bu süreçte, çeşitli turizm biçimleriyle ilişkili küresel hareketlilik, virüsün hızlı yayılmasına katkıda bulunan bir faktör olmuştur (Gössling vd., 2020: 1-20).

Koronavirüs’ün Dünya Turizm Sektörü Üzerindeki Etkileri

Dünya *Koronavirüs*’ten ilk kez 31 Aralık 2019 tarihinde Çin’in DSÖ’ne kaynağı belli olmayan bir hastalığı bildirmesi ile haberdar olmuştur. *Koronavirüs* nedeniyle hastalanan ilk kişi 12 Aralık 2019’da Çin’in Hubei Eyaleti’nde tespit edilmiştir. 13 Ocak 2020 tarihinde Çin dışında ilk vaka Tayland’da Wuhan’dan gelen bir kadında saptanmıştır. Ardından Japonya’da 16 Ocak 2020, Güney Kore’de 20 Ocak 2020, ABD’de ise 21 Ocak 2020’de ilk vakalar rapor edilmiştir. Avrupa Kıtasında ilk vaka 25 Ocak 2020 tarihinde Fransa’da tespit edilmiştir. Orta Doğu’da ise ilk vaka 25 Ocak 2020’de Birleşik Arap Emirlikleri’nde saptanmıştır. Afrika Kıtası’nda ise ilk vaka 14 Şubat 2020’de Mısır’da görülmüştür (euronews, 2021b).

Koronavirüs Pandemisi Dünya’da pek çok ülkenin sağlık sisteminin iflasına yol açmış olmakla birlikte ulaşım, havacılık, turizm gibi sektörlerinin de olumsuz etkilenmesine neden olmuştur. Ayrıca pandemi nedeniyle önemli turizm potansiyeli olan ulusal ve uluslararası spor organizasyonları, yarışmalar, kongreler, fuarlar ertelenmiş ya da iptal edilmiştir. Bu da turizm sektörü için göz ardı edilemeyecek hatta sektörü kökten sarsacak kayıplara neden olmuştur.

Dünya Turizm Örgütü (DTÖ), pandemisinin sektör üzerindeki etkilerini değerlendirmek için dönemsel raporlar hazırlamıştır:

Nisan 2020 tarihine ait raporda; “DTÖ, küresel turizm sektörünün benzerine rastlanmamış COVID-19 sorunundan kurtulmasının yanında, sektörün ‘daha iyi büyümesine’ yardımcı olmak için acil ve güçlü destek çağrısında bulunan bir takım tavsiyeler yayınlamıştır. Tavsiyelerin ilk çıktısı ise Birleşmiş Milletler sistemi içinden üst düzey temsilcilerden oluşan Küresel Turizm Krizi Komitesi’nin kurulması olmuştur. Dünya Turizm Örgütü, Covid-19 krizine yanıt verirken sektöre rehberlik etmek ve gelecekteki dayanıklılık ve sürdürülebilir büyümenin temellerini oluşturmak için Küresel Turizm Kriz Komitesi’ni kurmuştur. Küresel Kriz Komitesi, Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Uluslararası Sivil Havacılık Örgütü (ICAO) ve Uluslararası Denizcilik Örgütü

(IMO) ile birlikte UNWTO Üye Devletleri ve Bağlı Üyelerinin temsilcilerinden oluşmaktadır. Burada özel sektör, koordineli ve etkili bir müdahale sağlamak için Uluslararası Havaalanları Konseyi (ACI), Cruise Lines Uluslararası Birliği (CLIA), Uluslararası Hava Taşımacılığı Birliği (IATA) ve Dünya Seyahat ve Turizm Konseyi (WTTC) tarafından temsil edildiği" bildirilmektedir (World Tourism Organization, 2020c).

Mayıs 2020 tarihine ait raporda; "DTÖ'nün son verilerine göre COVID-19 salgını, 2020'nin ilk çeyreğinde uluslararası turist hareketliliğinde % 22'lik bir düşüşe neden olduğu bildirilmiştir. Birleşmiş Milletler uzman kuruluşuna göre krizin, 2019 rakamlarına kıyasla yıllık % 60 ile % 80 arasında bir düşüşe neden olabileceği öngörülmüştür. Bu, milyonlarca geçim kaynağının riske girmesi anlamına gelmektedir, Dünya'nın benzeri görülmemiş bir sağlık ve ekonomik krizle karşı karşıya kaldığının altı çizilmektedir. Ekonominin en emek-yoğun sektörlerinden birinde milyonlarca işin risk altında olması nedeniyle turizmin sert bir darbe aldığı" açıklanmaktadır (World Tourism Organization, 2020d).

Mart ayındaki turizm hareketliliği, birçok ülkede kilitlenmenin başlamasının yanı sıra seyahat kısıtlamalarının yaygın olarak getirilmesinin ve havalimanlarının ve ulusal sınırların kapatılmasının ardından % 57 oranında keskin bir düşüş göstermiştir. Bu, 67 milyon uluslararası turist kaybına ve yaklaşık 80 milyar ABD doları gelir (turizmden ihracat) anlamına gelmektedir.

Salgından sonra sektörün yıla ilişkin beklentileri birkaç kez düşürülmüş ve belirsizlik hâkim olmaya devam etmiştir. Mevcut senaryolar, varışlarda yıl içinde % 58 ile % 78'lik olası düşüşlere işaret ettiği bildirilmiştir. Bu bağlamda uluslararası sınırların kademeli olarak açılması ile üç olası senaryo öngörülmektedir;

- *Senaryo 1(-% 58): Temmuz ayı başlarında uluslararası sınırların kademeli olarak açılması ve seyahat kısıtlamalarının hafifletilmesi.*
- *Senaryo 2 (-% 70): Eylül ayı başlarında uluslararası sınırların kademeli olarak açılması ve seyahat kısıtlamalarının hafifletilmesi.*
- *Senaryo 3 (-% 78): Aralık ayı başlarında uluslararası sınırların kademeli olarak açılması ve seyahat kısıtlamalarının hafifletilmesi.*

Bu senaryolar sonucunda, uluslararası seyahatlerdeki talep kaybının etkisi şu şekilde yorumlanmıştır (World Tourism Organization, 2020b):

- *850 milyon ile 1,1 milyar civarı yabancı turist kaybı,*
- *Turizmden elde edilen ihracat gelirlerinde 910 milyar ila 1,2 trilyon ABD doları kayıp,*
- *100 ila 120 milyon doğrudan turizm işinin risk altında olduğu şeklindedir.*

Ağustos 2020 tarihine ait raporda; "DTÖ Dünya Turizm Barometresi'nin son baskısı, salgına çözüm olarak uygulanan yasakların, 2019 Mayıs ayına kıyasla uluslararası turist sayısında % 98'lik bir düşüşe yol açtığını göstermiştir. Barometrede ayrıca yıllık Ocak ve Mayıs ayları arasındaki turist hareketliliğinde -% 56 oranında yıllık düşüş tespit

edilmiştir. Bu, 300 milyon turist düşüşü ve uluslararası turizm gelirlerinde 320 milyar ABD doları kayıp anlamına geldiği ve bu durumun ise 2009 Küresel Ekonomik Krizindeki kaybın üç katından fazla olduğu" belirtilmiştir (World Tourism Organization, 2020e).

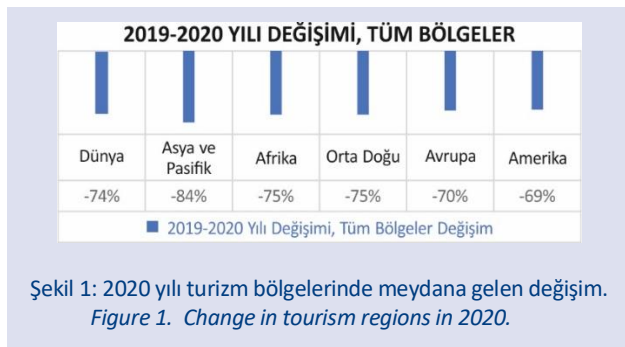
Eylül 2020 tarihli raporda; "DTÖ, Eylül ayı başında, destinasyonların % 53'ünün seyahat kısıtlamalarını hafiflettiğini bildirmiştir. DTÖ'ne göre, Ocak-Haziran 2020 döneminde uluslararası seyahat talebindeki büyük düşüş, 440 milyon uluslararası turist kaybına ve uluslararası turizmden elde edilen ihracat gelirlerinde yaklaşık 460 milyar ABD Doları tutarında bir kayıp anlamına gelmektedir. Bu durumun, 2009 yılında yaşanan küresel ekonomik ve mali kriz sırasında uluslararası turizm gelirlerinde kaydedilen kaybın yaklaşık beş katı olduğu" açıklanmıştır. Mayıs ayının ikinci yarısından sonra birçok turizm bölgesinin kademeli olarak yeniden açılmasına rağmen, Kuzey Yarımküre 'deki yoğun yaz sezonunda uluslararası turizm rakamlarında beklenen iyileşme gerçekleşmemiştir. Covid-19'un turizm üzerindeki etkisini hisseden ilk bölge olan Asya ve Pasifik, altı aylık dönemde turist sayısında % 72'lik düşüşle en çok etkilenen bölge olduğu açıklanmıştır. Avrupa, 2020'nin ilk yarısında turist hareketliliğinde % 66'lık bir düşüşle tüm bölgeler arasında en ağır ikinci darbeyi alan bölge olarak tanımlanmıştır. Amerika'da % 55, Afrika'da % 57 ve Orta Doğu'da % 57 düşüş görüldüğü bildirilmiştir. Alt bölge düzeyinde ise Kuzeydoğu Asya'da % 83 ve Güney Akdeniz Avrupa'da % 72 en büyük düşüşler yaşandığı ifade edilmiştir. Tüm dünya bölgeleri ve alt bölgelerinde, Ocak-Haziran 2020'de turist hareketliliğinde % 50'den fazla düşüş kaydedildiği açıklanmıştır (World Tourism Organization, 2020f).

Ekim 2020 tarihine ait raporda; "DTÖ Dünya Turizm Barometresine göre, uluslararası hareketlilikler, geleneksel olarak yılın en yoğun iki ayı ve Kuzey Yarımküre 'de yaz sezonunun zirvesi olan Temmuz ayında % 81 ve Ağustos ayında % 79 düşmüştür. Ağustos ayına kadar yaşanan düşüş, 2019'un aynı dönemine oranla 700 milyon daha az hareketin olduğu ve uluslararası turizmden elde edilen ihracat gelirlerinde 730 milyar ABD Doları tutarında bir kayıp anlamına gelmektedir. Bu durum, 2009 küresel ekonomik ve mali krizinin ardından yaşanan kaybın sekiz katından fazla bir oranı gösterdiği" bildirilmiştir. Yılın ilk sekiz ayında dünyanın tüm bölgelerinde turizm hareketliliğinde büyük düşüşler kaydedilmiştir. Covid-19 virüsünün etkisinden muzdarip ilk bölge olan Asya ve Pasifik'te turizm hareketliliğinde % 79'luk bir düşüş yaşanırken Afrika ve Orta Doğu (her ikisi de -% 69), Avrupa'da -% 68 ve Amerika'da -% 65 oranında büyük düşüşler kaydedilmiştir. Pandemiye ilişkin süregelen belirsizlik ve düşük güven nedeniyle seyahat talebi büyük ölçüde bastırılmış durumdadır. Son trendlere dayanılarak DTÖ, 2020'nin tamamı için % 70'e yakın bir oranda genel bir düşüş beklendiğini bildirmiştir (World Tourism Organization, 2020g).

Ocak 2021 tarihine ait raporda; "DTÖ'nün en son verilerine göre uluslararası turist hareketliliğinin % 74 oranında düşmesiyle, küresel turizm 2020'de rekor düzeyde en kötü yılını yaşadığı belirtilmiştir. Dünya çapındaki destinasyonlar, talepte benzeri görülmemiş bir düşüş ve

yaygın seyahat kısıtlamaları nedeniyle 2020'de bir önceki yıla oranla 1 milyar daha az uluslararası hareketlilik yaşandığı açıklanmıştır. DTÖ Dünya Turizm Barometresi'ne göre, 2021 yılında uluslararası seyahatlerdeki düşüş, ihracat gelirlerinde tahmini 1,3 trilyon ABD doları kayıp anlamına gelmekte olduğu, bu durumun ise 2009 küresel ekonomik kriz sırasında meydana gelen kaybın 11 katından fazla olduğu ifade edilmiştir. Kriz, çoğu küçük ve orta ölçekli işletmelerde olmak üzere 100 ila 120 milyon arasında doğrudan turizm işinin riske girmesine neden olmuştur. DTÖ uzmanları uluslararası turizmin 2019 seviyelerine dönmesinin iki buçuk yıl ila dört yıl sürebileceğini" (World Tourism Organization, 2020h) ön görmektedir.

DTÖ 2020 yılı genel turizm değerlendirmesinde Dünya geneli ve genel turizm bölgelerinde turist hareketliliğinde yaşanan büyük düşüş Grafik 1'de görülmektedir.



Şekil 1 de, DTÖ'nün 2021 yılında hazırladığı raporda görüldüğü üzere 2019 yılına oranla 2020 yılında Dünya genelinde % 74, Asya ve Pasifik Bölgesi'nde % 84, Afrika'da % 75, Orta Doğu'da % 75, Avrupa Bölgesinde % 70, Amerika'da ise % 69 oranında turist hareketliliğinde azalma olduğu kaydedilmiştir.

Uluslararası Hava Taşımacılığı Birliği'nin (IATA) 2020 yılı genel değerlendirmesine göre; 2020 yılının tamamında yolcu trafiğinin %66 oranında azaldığı, bu azalışın havacılık tarihindeki en keskin düşüş olduğu saptanmıştır (IATA, 2021).

Ayrıca pandemi sürecine yönelik olarak Dünya Turizm ve Seyahat Konseyi (World Travel and Tourism Council) 2020 yılı için turizm ve seyahat sektörüne yönelik bir değerlendirme yapmıştır. Bu değerlendirme sonuçlarına göre;

Seyahat ve Turizm sektörünün 2020 yılında 4,5 trilyon ABD Doları tutarında büyük bir kayıp yaşadığı,

Sektörün küresel Gayri Safi Yurt İçi Hasıla'ya katkısının 2019'da yaklaşık 9,2 trilyon ABD Doları iken (% 10,4), 2020'de 4,7 trilyon ABD Dolarına (% 5,5'i) düştüğünü,

2019'da, sektör küresel olarak % 10,6 (334 milyon) işe katkıda bulunurken, 2020 yılında, pandemi nedeniyle % 18,5'lik bir düşüşle 62 milyondan fazla iş kaybı yaşandığı ve sektörde küresel olarak sadece 272 milyon istihdam sağlandığı.

Yaşanan iş kayıplarının, özellikle Seyahat ve Turizm sektöründeki tüm işletmelerin % 80'ini oluşturan KOBİ'lerin tamamında hissedildiği, dahası Dünya'nın en çeşitli çalışanlarını barındıran sektörlerinden biri olduğu için

kadınlar, gençler ve azınlıklar üzerindeki etkisinin sarsıcı olduğu bildirilmiştir (World Travel & Tourism Council, 2021).

Covid-19 salgını, tüm Dünya'da insan sağlığı ve yaşamı için büyük bir tehdit oluşturmaktadır. Salgın süresinin belirsizliği, istihdam ve Gayri Safi Yurt İçi Hâsıla'da çarpıcı düşümlere neden olmaktadır. Böyle bir senaryoda, mevcut turizm sektörü için kısa ve orta vadeli görünüm korkutucu ve karışık olup etkili çözümlerin incelenmesi gerekmektedir. 2018 yılında Avrupa kıtası Dünya'daki uluslararası turist hareketliliğinin yarısı olan 672 milyon turiste ev sahipliği yapmıştır. Pandemi öncesinde Avrupalı turistlerin üçte biri İtalya, Fransa ve İspanya'ya seyahat etmektedir ve dolayısıyla üç ülkenin Covid-19 virüsünden en çok etkilenen ülkelerin başında geliyor olması bir tesadüf değildir. Sonuç olarak pandemi Dünya'nın en önemli turistik bölgesi olan Avrupa'yı vurmuştur (Oğuz vd. 2021).

2019 yılında 89,4 milyon turist ağırlayarak Dünya'nın en çok turist çeken ülkesi olan Fransa'da Capital Dergisi'nde; Covid-19 salgını nedeniyle turizm sektörünün harap durumda olduğu belirtilmiştir. Ayrıca 2020 yılında Fransa'da yurtiçi turizm gelirlerinde 29 milyar Euro (-% 48) ve uluslararası turistlerden elde edilen gelirlerde 32 milyar Euro (-% 52) gelir kaybı olduğu, turizm sektöründeki toplam kaybın 61 milyar Euro olduğu belirtilmiştir (capital.fr, 2021).

İspanya'da yapılan bir araştırmada ise şu değerlendirmelerde bulunulmuştur; " 2019 yılında 83,8 milyon turist ağırlayarak kendi rekorunu kıran İspanya'yı Covid-19 Pandemisi nedeniyle 2020 yılında % 77,3 lük düşüşle 18,9 milyon turist ziyaret ettiği saptanmıştır. Madrid, Endülüs, Katalonya ve Balear Adaları'nda düşüş diğer bölgelere göre daha fazla oldu. Bölge bazında en çok etkilenen bölge olan Balear takımadalarında, bir önceki yıla göre % 87'yi aşan kayıp yaşanmıştır" (Ana M. Lopez, www.statista.com, 2021).

Pandeminin Yunan turizmi üzerindeki etkisi ise; 2019'un aynı dönemine kıyasla yılın ilk dokuz ayında turizm gelirlerinde %78 oranında düşüş olduğu, 2020 yılının ilk on ayında, Yunan havalimanlarında uluslararası hava trafiğinde %72'lik bir düşüş meydana geldiği belirlenmiştir. Yunanistan'da turizm sezonunun geleneksel zirvesi olan Temmuz-Eylül döneminde, konaklama sektörünün doluluk oranı 2019 yılının aynı döneminde ayda ortalama %71 iken 2020 yılında %23 ile %30 arasında gerçekleşmiştir (Tasos Losidifis, ey.com, 2021).

Çek Cumhuriyeti'nde yapılan turizm araştırmasına göre; doğrudan kısıtlamaların kırsal turizmi çok az etkilediği, 2020 yaz sezonunda yerli turistlerin kırsal destinasyonlarda konaklama ve diğer turizm hizmetlerine ilginin arttığı, 2020'nin ilk yarısında yerli turistlerin otellerde geceleme sayısının %20 artarken dış turizmdeki düşüş nedeniyle toplam geceleme sayısının %37 azaldığı ve Covid-19 nedeniyle 246.000 turizm çalışanın işini kaybetme riski ile karşı karşıya kaldığı değerlendirilmiştir (Vaishar ve Stastna, 2020: 1-5).

Asya kıtasının önemli turizm merkezlerinden biri olan Hindistan'da pandeminin turizm ve otelcilik sektörü üzerindeki etkileri ile ilgili yapılan bir değerlendirmeye göre sektörde krizin yüksek işsizlik oranları ile ciddiyetini korumaya devam ettiği, turizm ve otelcilikte potansiyel iş

kaybının 38 milyon olarak tahmin edildiği ve bu kaybın sektördeki işgücünün yüzde 70'i olduğuna değinilmiştir. Hindistan'da yıllık yaklaşık 17 milyar ABD doları turizm gelir kaybı olacağı tahmin edilmektedir (S. Anil Radhakrishnan, thehindu.com, 2021).

Tayvan'da 2020 yılında yapılan çalışmaya göre; *Covid-19* pandemisi nedeniyle hizmet sektörleri içinde en fazla turizm ve yiyecek-içecek sektörlerinin etkilendiği belirtilmiştir. 2020 yılının ilk 6 ayında yabancı turist sayısının 2019 yılına göre %75 oranında azaldığı, otellerde oda gelirlerinde % 42,1 azalış ve yiyecek-içecek gelirlerinde %25,7 azalma olduğu saptanmıştır (Kuo, 2020: 117).

Pakistan'da ise 2020 yılında yapılan bir çalışmaya göre, Pakistan'da turizmi iyileştirmek için 2011 yılından itibaren zincir oteller, parklar, arkeolojik siteler gibi turizm yatırımlarına 90 milyar ABD Dolarından fazla para harcanıp iç turizmin canlandığı, uluslararası turizmin yeniden başladığı fakat *Covid-19* pandemisinden sonra turizm sektöründe yıllık kaybın 20,18 milyar ABD Dolarına denk geldiği, bu durumun da 2011-2019 yılları arasında sektöre yapılan yatırımların kayıp olarak değerlendirilmesine neden olduğu bildirilmiştir (Rukh vd. 2020: 601-611).

Sri Lanka turizmi için yapılan bir çalışmada şu değerlendirmelerde bulunulmuştur; "Sri Lanka bir turizm ülkesi olduğu için ülke gelişimi büyük ölçüde turizm endüstrisine ve hizmet sektörüne bağlıdır. 2019 yılında seyahat ve turizmin GSYH'ye Katkısı % 12,5, GSYİH büyüme oranına katkısı % 11,4'tür. Mart 2020 tahminlerine göre Sri Lanka için turizm gelirindeki düşüş 107 milyon ABD Doları ile 319 milyon ABD Doları arasında değişebileceği ifade edilmiştir (Ranasinghe vd., 2020: 1-19).

Diğer bir Asya ülkesi ve virüsün çıkış merkezi, Çin Halk Cumhuriyeti'nde pandeminin turizm sektörü üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmada; 2020 yılının tamamında iç turizm gelirinin bir önceki yıla göre % 20,6 azalacağı tahmin edilmektedir. Ayrıca Çin'de turizmin altın haftası olarak değerlendirilen Bahar Şenliği'nde *Covid-19* salgını etkisini en sert biçimde göstermiştir. Turizm ve otelcilik endüstrisinin operatörleri çok büyük bir kayıp yaşamıştır. Bahar Şenliği sırasında *Covid-19* nedeniyle Çin genelinde 5109 konaklama tesisinde 1,23 milyar Çin Yuanı kaybına neden olmuştur. Çalışmada krizlere yanıt verme yeteneği düşük olan küçük ve orta ölçekli işletmelerin iflas riskiyle önemli ölçüde tehdit altında olduğu belirtilmiştir (Chen vd. 2020: 1-8).

Kanada Yerli Turizm Birliği (ITAC) tarafından *Covid-19* pandemisinin yerli turizme olan etkisini değerlendirmek için yaptığı araştırmada; Kanada'da 2019 yılında yaklaşık 41.153 yerli turizm işçisinin istihdam edildiği, pandeminin etkisi ile 32.000 çalışanın işsiz kaldığı belirtilmiştir. 2018'de 133 yerli turizm işletmesi varken pandemiden sonra bu sayı 64 olmuştur. 2020'de *Covid-19*'un yerli turizme etkilerininin 280 milyon dolarlık bir kayıp olacağı ön görülmüştür. Kanada'daki 800 turizm işletmesinin *Covid-19* nedeniyle muhtemelen kapılarını kapatmak zorunda kalabileceği de değerlendirilmiştir (Swaikoski, 2020: 311-314).

Koronavirüs'ün Türkiye Turizm Sektörü Üzerindeki Etkileri

Turizm ülkemizin temel geçim kaynağıdır ve ekonomi açısından oldukça önemli bir sektördür. Türkiye, dört mevsim turist çekebilecek destinasyonları ile Dünya'da en çok ziyaret edilen ülkeler arasında yer almaktadır. *Koronavirüs* yayılımına karşı alınan tedbirler neticesinde ülkemize geç giriş yapmış olsa da 11 Mart 2020'de tespit edilen ilk vakadan sonra vaka sayıları ve buna bağlı ölüm sayıları hızla artmıştır.

Koronavirüs'ün Türkiye'de nasıl yayıldığına ilişkin haberler incelendiğinde; "İzmir ve İstanbul'a Avrupa'dan gelen misafirlerden, Anadolu'ya umreden dönen vatandaşlardan, Doğu ve Güneydoğu Bölgelerine büyük şehirlerden gelen ziyaretçiler ile Irak ve İran ile temastan, Akdeniz Bölgesi'ne Avrupa'dan gelen bireylerden ve diğer şehirlerden, Karadeniz Bölgesi'ne ise Avrupa'dan gelen misafirlerden ve büyük şehirlerden taşındığı" tespitinde bulunulmuştur (Posta, 2021).

Ülke içinde uygulanan sokağa çıkma, iller arası seyahat ve 18 yaş altı ile 65 yaş üstü gruplara uygulanan yasaklar ile virüsün bulaşma hızı yavaşlatılmaya çalışılmıştır. Risk grupları ve taşıyıcı olabileceği değerlendirilen grupların temasını en aza indirmek için tedbirler alınmıştır. Mart, Nisan ve Mayıs aylarında yasaklar devam etmekle birlikte 1 Haziran tarihinden itibaren "Kontrolü Sosyal Hayat" dönemi ile birlikte yeni bir döneme geçiş yapılmıştır. Bu dönemde maske, mesafe ve temizlik kurallarına riayet ederek virüsten korunmanın mümkün olacağı belirtilmiştir. Yasakların esnetilmesi ile önce iç turizm hareketliliği başlamış, ardından ülke sınırları yavaş yavaş açılmış ve uluslararası uçuşlar başlatılmıştır.

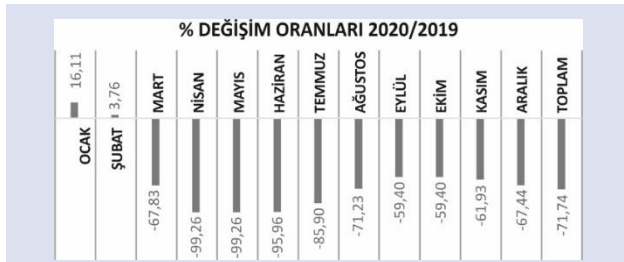
Bununla birlikte tüketicilerin tatil satın alma sürecinde davranış ve tutumları ekonomik, sosyal ve psikolojik etmenlere bağlıdır. Planlanan tatilin süresi, amacı, bütçesi, konsepti, destinasyonu gibi birçok ölçüt değerlendirilse de pandemi döneminde farklı bir durum ortaya çıkmaktadır. Özellikle insanların yaşam ve sağlıklarına ilişkin kaygı ve endişeleri bu süreçte daha belirleyici bir durum olmaktadır. Bu sebeple pandemi koşullarına dikkate edilerek tüketicilerin tatillerine ilişkin konaklama tesisi ve tesisin çevresi ile ilişkili tedbirler önem arz etmektedir. Zira tatillerinin büyük bir kısmını tesisten faydalanarak geçirecek olan tüketicilerin *Covid-19* tedbirlerini önemsemesi rasyonel bir davranıştır (Demir vd., 2021: 83-94). Bu bağlamda konaklama işletmelerinin pandemi döneminde pandemi şartlarına uygun hizmet vermesi, özellikle temizlik ve mesafe kurallarını uygulayabilmesi oldukça önemli olmuştur. Bu kapsamda Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın konaklama ve yeme-içme tesisleri için belirlemiş olduğu ölçütler göz önünde tutularak temizlik, sağlığa uygunluk ve hijyen açısından yapılan denetime uygunluk sonucunda tesislere Güvenli Turizm Sertifikası verilmiştir. Bununla birlikte bu süreçte birçok yiyecek-içecek işletmecisi, sosyal mesafe, hijyen ve sanitasyonla ilgili maliyetler nedeniyle işletme maliyetlerinin daha da arttığını belirtmektedir. Bu nedenle, bu kriz sırasında ayakta kalmak, turizm endüstrisi için daha da zorlaşmıştır (Jaipuria vd. 2020: 5-17).

Türkiye 2018 yılı genel değerlendirmede Dünya’da en çok turist ağırlayan 6. Ülke (45,8 milyon turist, uluslararası turizm gelirinde ise 15. Sırada (25,2 milyar dolar) bulunmaktadır. Türkiye 2019 yılında ise 51,8 milyon turist ağırlamış, 34,5 milyar dolar turizm geliri elde etmiştir (ktb.gov.tr). Türkiye’nin turizmde 2020 yılı hedefi 58 milyon



Şekil 2. 2019-2020 yıllarında yabancı ziyaretçilerin aylara göre dağılımı (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2020a)

Figure 2. Distribution of foreign visitors by months in 2019-2020 (Ministry of Culture and Tourism, 2020a)



Şekil 3. 2019-2020 yıllarında yabancı ziyaretçilerin değişim oranı (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2020b)

Figure 3. Exchange rate of foreign visitors in 2019-2020 (Ministry of Culture and Tourism, 2020b)

Şekil 2 ve şekil 3’te Kültür ve Turizm Bakanlığı’ndan alınan resmi turizm istatistiklerinde Türkiye’yi ziyaret eden yabancı ziyaretçi sayısında oldukça büyük düşüş görülmüştür. 2019 yılında toplam ziyaretçi sayısı 51.860.042 iken, 2020 yılında 15.826.266 turist Ülkemizi ziyaret etmiştir. 2019 yılına oranla 2020 yılında %71,74 lük bir düşüş kaydedilmiştir. Turizm gelirlerine bakıldığında ise 2019 yılında 34.5 milyar Amerikan Doları turizm geliri elde eden Türkiye, 2020 yılında Covid-19 pandemisi nedeniyle sektörde çok sert bir düşüş yaşanmış, 12 milyar Amerikan Doları turizm geliri elde edilmiştir. Turizm sektöründen elde edilen gelirden 2019 yılına oranla 2020 yılında % 65,1 oranında düşüş meydana gelmiştir (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2020b).

TURSAB (Türkiye Seyahat Acentaları Birliği)’in 2020 yılı raporuna göre ise; Dünya’da uçak filosunun üçte ikisi park edilmiş, 18 havayolu iflas etmiştir. 2019 yılında 42 milyar Dolarlık büyüklüğe ulaşan kruvaziyer sektöründe %100’e yakın kayıp yaşanmış, elde edilen gelirin tamamına yakını kayıp durumundadır. Kongre ve bilimsel etkinliklerde ise sektörde çalışan 26 milyon kişi olumsuz etkilenmiş, etkinliklerin %87’si iptal edilmiştir. Seyahat acentaları ve tur

turist ağırlamak ve 41 milyar dolar turizm geliri elde etmek iken pandemi nedeniyle hedeflerin çok altında bir yıl geçirilmiştir (Turizm Günlüğü, 2021).

Kültür ve Turizm Bakanlığı’ndan elde edilen veriler Türkiye’nin 2020 yılında turizm açısından oldukça zorlu bir yıl geçirdiğini göstermiştir (Grafik 2 ve Grafik 3). Operatörleri sektörünün 2020 yılında kayıp oranı %73 olarak ön görülmüştür (Türkiye Seyahat Acentaları Birliği, 2021).

Salgın hastalıklar nedeniyle meydana gelen kriz ortamında salgın hastalığın ortaya çıktığı ve yayıldığı ülkelerin sahip olduğu destinasyon imajının da olumsuz etkilendiğinden bahsedilebilir. Bu doğrultuda sağlık nedeniyle meydana gelen kriz sonrasında turistlere doğru mesajlar gönderilerek sarsılan imaj düzeltilmeye çalışılır. Tayvan’ın SARS salgını akabinde yaptığı girişimler sonunda 2005 yılında ilk defa 3 milyonun üstünde turist ağırlaması bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Çeti ve Ünlüoğlu, 2019: 109-128).

Sonuç ve Değerlendirme

Olumsuz gelir etkileri sadece doğrudan turizm sektöründe çalışanlar için değil, onunla etkileşimde bulunan birçok sektöre zarar verebilecek etkiye sahiptir. Turizm endüstrisinin genellikle düşük gelire sahip işgücü için mevsimlik bir gelir kaynağı olduğu unutulmamalıdır. Bu kapsamda, pandemi döneminde turizm üzerindeki olumsuz etkileri aynı zamanda gelir dengesizliklerini ağırlaştırabilir ve sosyal eşitliğe zarar verebilir (Li vd. 2020: 1-14).

Covid-19 pandemi sürecinin turizm sektörüne etkisi değerlendirildiğinde en çok ekonomik etkisinden bahsedilebilir. Turizm sezonunun geç başlaması, bazı ülkeler ile karşılıklı uçuşların açılmaması, yurt dışı uçuşların geç açılması, otellerin açılmaması, açılan otellere talep olmaması, kalabalık otellerin turistlere güven vermemesi gibi nedenlerle turizm hareketliliği önemli ölçüde azalmıştır. Yeme içme sektörü, havacılık, ulaşım, bilişim, kruvaziyer sektörleri, turizm acenteleri, seyahat operatörleri, inşaat sektörü benzeri turizmde doğrudan ve dolaylı etkilenen sektörler de ekonomik olarak darboğaza girmiştir. Ülke ekonomisine, istihdamına ve gelişimine katkısı düşünüldüğünde önemi bir kez daha ortaya çıkan turizmin toparlanabilirliğinin sağlanması için sektörel destek gerekmektedir.

Sektör temsilcileri tarafından sektörün sorunları analiz edilmeli, tahmin ve raporlarla desteklenerek; teşvikler, personel ödeme desteği, kredilerde faiz indirimi ve öteleme, vergi indirimleri gibi kolaylıkların devamının sağlanması gerekmektedir. Özellikle Muğla, Aydın, Antalya, İzmir gibi turizmde en fazla gelir ve istihdam sağlayan şehirlere krizi atlatalmaları için öncelik verilmelidir. Öte yandan Turizm sektörü çalışanlarının sezon başlamadan aşılması ve Dünya’da bunu uygulayan ilk ülkenin Türkiye olması (cumhuriyet.com) hem personeller hem de potansiyel turistler için güvenli bir ortam imajı oluşturmuştur.

Covid-19 pandemisi hali hazırda devam ederken turizm sektöründe teması en aza indirmek için servis yapan robotlar, yüksek ateşi algılayan dijital kameralar, yapay zekâ ile ortamda oluşan yoğunluğu değerlendirip uyarabilen sistemler artık daha popüler hale gelmiştir. Ayrıca teknoloji,

Covid-19 ile mücadelede turizm ile ekonomiyi yeniden canlandırmaya yönelik çözümlerin merkezinde yer almaktadır. Mobil izleme uygulamaları, robotize yapay zeka ile temassız hizmet sunumu, dijital sağlık pasaportları ve kimlik kontrolleri, sosyal mesafe ve kalabalık kontrol teknolojileri, hızlı ve gerçek zamanlı karar vermek için veri kullanımı, mal ve malzeme teslim eden, kamusal alanları dezenfekte ve sterilize eden, vücut ısısını ölçen, güvenlik sağlayan insansı robotlar gibi teknolojiler *Covid-19* ile mücadelede turizm sektörü için çözüm olarak görülmektedir (Zuboff, 2015: 75-89).

Covid-19 pandemisinde kalabalık ortamlarda seyahat ve konaklama yapmak istemeyenler için alternatif turizm türleri cazip gelmeye başlamıştır. Karavan turizmi, yat kiralama, villa kiralama, kampçılık, yayla turizmi gibi turizm türlerine talep artmıştır. Türkiye dört mevsimin aynı anda yaşanabildiği gölleri, yaylaları, eşsiz koyları ile tüm turizm türlerine olan talebi karşılayabilecek kapasitede ve güzellikte bir ülkedir. Pandemi döneminde özellikle kıyı turizminde çekinceleri olan iç ve dış turistler için alternatif turizm türleri ile ilgili çalışmalar yapılabilir ve sektör için yeni kapılar açılabilir. Böylece Koronavirüs salgınının turizm sektörü üzerindeki olumsuz etkileri en aza indirilerek özel de sektörün genel de ise ülke ekonomisinin nefes alması sağlanabilir.

Extended Summary

A pneumonia of unknown cause from Wuhan, China was first received from the World Health Organization Country Office in China on 31 December 2019. The first person to become ill due to coronavirus was detected on December 12, 2019 in Hubei Province, China. Due to the Corona virus, which emerged in the last months of 2019 and spread to all continents of the world, 219 million people were infected with the virus and 4.55 million people died. Due to the Corona virus (*Covid-19*) disease, which spread from China to the world and was declared a pandemic by the World Health Organization on March 11, 2020 travel bans, border closures, national and international partial quarantines, tourism in March-May 2020 their movements have come to a standstill. This situation, International tourism records It was rated as the worst crisis since its inception. In our country, there is no detailed study in which the effects of this crisis in the sector on the world and Turkish economy are evaluated together. In this study; during the 2019-2020 pandemic Its effects on the tourism sector in Turkey and in the world have been analyzed. With document analysis method, "Pandemic", "Turkey", "World", "Tourism" titles data were obtained using. As a result of the research; Coronavirus in the World millions of workers are unemployed and caused a major crisis in the tourism sector detected. In Turkey, 74% in the number of tourists in 2020 compared to 2019 at the rate of, It has been determined that there is a 65.1% decrease in tourism income. In 2020, overnight arrivals worldwide decreased by 74%. This decrease means 1 billion tourist activity. The Travel and Tourism industry suffered a huge loss of 4.5 trillion USD in 2020. Also tourism since many

sectors that are in direct or indirect contact with the sector are also closed, some employees had to take unpaid leave, some employees short work allowance was paid. The impact of the crisis on tourism is very difficult for the country's economy it caused him to spend years.

Tourism is the main source of livelihood of our country and is a very important sector in terms of economy. Turkey is one of the most visited countries in the world with its destinations that can attract tourists dec all seasons. Although it entered our country late as a result of the measures taken against the spread of coronavirus, the number of patients and the number of deaths associated with it increased rapidly after the first patient was identified on March 11, 2020.

While the Coronavirus Pandemic has led to the bankruptcy of the health system of many countries in the world, it has also caused sectors such as transportation, aviation and tourism to be negatively affected. In addition, national and international sports organizations, competitions, congresses, fairs with significant tourism potential have been postponed or canceled due to the pandemic. This has caused losses that cannot be ignored for the tourism sector and even shake the sector radically. The World Tourism Organization has predicted that it will take up to 5 years for tourism to return to its former state after the pandemic.

As a result of the literature research, there are many studies evaluating the impact of the *Covid-19* pandemic on the tourism sector in our country and in the world. In this study, the effects of the *Covid-19* pandemic in the 2019-2020 period on the world's important tourism centers and tourism in Turkey will be evaluated. For this purpose, 2020 reports and evaluations of the World Tourism Organization and other international institutions are included.

Kaynaklar

- Ala'a, A., ve Albattat, A. (2019). "Current Issue in Tourism: Disease Transmission As a Potential Risk For Travellers". Review of Integrative Business and Economics Research, 8(4), 103.
- Alaeddinoğlu, F. ve Rol, S. (2020). "Covid-19 Pandemisi ve Turizm Üzerindeki Etkileri", Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S:233-258.
- Akbaba, M., Kurt, B. ve Nazlıcan, E. (2014). *Yeni Coronavirus Salgını: Mers-CoV. Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, 12(3): 382.
- Akkuş, M.S. (2020). "Koronavirüs ve Covid-19," Aksaray University Journal of Medical Sciences, 8-12.
- Arslan, İ., ve Karagül S. (2020). "Küresel Bir Tehdit (COVID-19 Salgını) ve Değişime Yolculuk" Üsküdar University Journal of Social Sciences, Issue: 10, 1-36.
- Beirman, D.(2003). *Restoring Tourism Destinations In Crisis*. Australia: Allen & Unwin, 21.
- Breban, R., Riou, J. ve Fontanet, A. (2013). "Interhuman Transmissibility Of Middle East Respiratory Syndrome Coronavirus: Estimation of Pandemic Risk". The Lancet, 382.
- Capital Fransa, 08.01.2021, La facture (très) salée du Covid-19 pour le tourisme en France, www.capital.fr, (URL: <https://www.capital.fr/economie-politique/la-facture-tres-salee-du-covid-19-pour-le-tourisme-en-france-1390369>) (Erişim Tarihi:11.03.2021).

- Chen, H., Huang, X. ve Li, Z. (2020). "A content analysis of Chinese news coverage on COVID-19 and tourism", *Current Issues in Tourism*, 25(2), 1-8.
- Chun-Chien, K. (2020). "COVID-19 in Taiwan: Economic Impacts and Lessons Learned", *Asian Economic Papers* 20:2, 106-124.
- Cumhuriyet Gazetesi, 13.04.2021, Turizm çalışanlarına aşılama başladı: "Dünyada örneği yok", www.cumhuriyet.com.tr, URL (<https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/turizm-calisanlarina-asilama-basladi-dunyada-ornegi-yok-1827828>) Erişim:31.06.2021).
- Çeti, B. ve Ünlüönen, K. (2019). "Salgın Hastalıklar Sebebiyle Oluşan Krizlerin Turizm Sektörü Üzerindeki Etkisinin Değerlendirilmesi", *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, Cilt: 22, Sayı: 2, 109-128.
- Çakır, P. ve Barakazı, M., (2020). "Koronavirüs Sürecinin Turizm Sektörüne Etkisi ve Salgına Karşı Alınan Tedbirler", *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt/Vol.: 20 - Sayı/No: 3 S:313-332.
- Demir, M., Günaydın, Y. ve Şen, Demir, Ş. (2020) "Koronavirüs (Covid-19) Salgınının Türkiye'de Turizm Üzerindeki Öncülleri, Etkileri ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi", *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 80-107.
- Demir, M., Şen Demir, Ş., Doğanay Ergenc, F., ve Dalgıç, A. (2021). "Covid-19 Sürecinde Tüketicilerin Otel Seçimini Etkileyen Faktörler", *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 83-94.
- Ernst & Young Global Limited, Tasos Losifidis, 21.12.2020, Ο αντίκτυπος του COVID-19 στον ελληνικό τουρισμό, www.ey.com, (URL: https://www.ey.com/en_gr/covid-19/covid-19-s-impact-on-the-greek-tourism-sector/) (Erişim Tarihi:11.03.2021).
- Euronews Gazetesi, euronews2021a, 15.02.2021, Koronavirüs ile ilgili komplo teorileri nasıl yayıldı? İddialar neye dayandırılıyor?, tr.euronews.com, (URL: <https://tr.euronews.com/2021/02/15/koronavirus-ile-ilgili-komplo-teorileri-nasil-yayildi-iddialar-neye-dayandiriliyor>) (Erişim Tarihi:31.03.2021).
- Euronews Gazetesi, euronews2021b, Mustafa Bag ve Gizem Sade, 04.05.2020, Dünya da Covid-19: İlk 4 ayında neler yaşandı? Salgının seyri ne durumda?, tr.euronews.com, (URL: <https://tr.euronews.com/2020/05/04/dunyada-covid-19-salg-n-n-ilk-100-gununde-yasananlar-ilk-nerede-ortaya-c-kt-nas-l-yay-ld>), (Erişim Tarihi:01.04.2021).
- Gössling, S., Scott, D. ve Hall, M., (2020) "Pandemics, Tourism and Global Change: a Rapid Assessment of COVID-19". *Journal of Sustainable Tourism*, 29(1):1-20.
- International Air Transport Association, (URL: <https://www.iata.org/en/iata-repository/publications/economic-reports/air-passenger-monthly-analysis--december-2020/>) (Erişim Tarihi:10.03.2021).
- Jaipuria, S., Ratri, P. ve Pritee, R. (2020) "Impact of Covid-19 on Tourism Industry in India", *Tourism Recreation Research*, 5-17.
- Karagöz, Y., (2019) "Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Yayın Etiği", *Nobel Yayınevi*, Ankara, S:955.
- Kıvılcım, B., (2020) "Covid-19 (Yeni Koronavirüs) Salgınının Turizm Sektörüne Muhtemel Etkileri", *USOBED Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(1): 17-27.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı 2020a, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yatırım ve İşletmeler Genel Müdürlüğü, (Erişim Tarihi: 11.03.2021), (URL: <https://yigm.ktb.gov.tr/TR-201116/turizm-gelirleri-ve-giderleri.html>).
- Kültür ve Turizm Bakanlığı 2020b, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yatırım ve İşletmeler Genel Müdürlüğü, (Erişim Tarihi:03.03.2021), (URL: <https://yigm.ktb.gov.tr/TR-9851/turizm-istatistikleri.html>).
- Li, S., Park, J. ve Song, H. (2020). "Social Costs Of Tourism During The Covid-19 Pandemic". *Annals of Tourism Research*. 84: 1-12.
- Oğuz, B., Gordon, G. ve Cruz, H.H., Strateko Ekonomik Araştırma ve Danışmanlık (URL:http://www.strateko.com/pdf/COVID_19_un_Turizm_s_ektorune_etkileri.pdf) (Erişim Tarihi:09.03.2021).
- Page, S., Yeoman, I., Munro, C., Connell, J., ve Walker, L. (2006). "A Case Study Of Best Practice—Visit Scotland's Prepared Response To An Influenza Pandemic". *Tourism Management*, 27(3) :361–393.
- Posta Gazetesi, 03.04.2020, Coronavirüs Türkiye'de nasıl yayıldı?, www.posta.com.tr, (Erişim Tarihi:01.04.2021). (URL: <https://www.posta.com.tr/corona-virus-turkiyede-nasil-yayildi-haber-fotograf-2247439-3>).
- Ranasinghe, R., Damunupola, A., Wijesundara, S., Karunarathna, C., Nawarathna, D., Gamage, S., Ranaweera, A. ve Idroos, A. (2020). "Tourism After Corona: Impacts Of Covid-19 Pandemic And Way Forward For Tourism, Hotel And Mice Industry In Sri Lanka", *Department of Tourism Studies, Faculty of Management, Uva Wellasa University*, 1-19.
- Rothe, C., Schunk, M. ve Sothmann, P. (2020). "Transmission of 2019-nCoV Infection from an Asymptomatic Contact in Germany". *N Engl J Med*. 382:970.
- Rukh, L., Khan, F., and Nafees, M. (2020). "A Review of the Possible Economic Impact of Coronavirus on Tourism Industry of Pakistan", *Gaziantep Universty Journal Of Social Siences*, 601-611.
- Sağlık Bakanlığı, 2020, COVID-19 Bilgilendirme Platformu, (Erişim:30.03.2021), (URL: <https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/tr>).
- Sönmez, S. (1998). "Tourism, Terrorism, and Political Instability". *Annals of Tourism Research*, 25(2), 416-456.
- Statista İstatistik ve Analiz, Ana M. Lopez, 05.07.2021, Year-on-year drop of international tourists due to the coronavirus in the most popular holiday regions of Spain in 2020, www.statista.com (URL: <https://www.statista.com/statistics/1119708/covid-19-drop-of-tourists-foreign-in-the-regions-more-tourist-in-spain/>) Yazar: Ana M. LOPEZ/ Erişim Tarihi:25.06.2021).
- Swaikoski, D., (2020). "Leisure in The Time Of Coronavirus: Indigenous Tourism in Canada And The Impacts Of Covid-19", *World Leisure Journal*, 311-314.
- The Hindu, S. Anil Radhakrishnan, 11.04.2020, COVID-19 | Post-pandemic, India's tourism sector stares at 70% job loss, www.thehindu.com, (URL: <https://www.thehindu.com/news/national/kerala/coronavirus-tourism-sector-stares-at-70-job-loss/article31310234.ece/>) (Erişim Tarihi:09.03.2021).
- Til, A., (2020). "Yeni Koronavirüs Hastalığı (Covid-19) Hakkında Bilinmesi Gerekenler", *Göller Bölgesi Aylık Ekonomi ve Kültür Dergisi*, Cilt:8, Sayı:85, 53-57.
- Turizm Günlüğü, 11.07.2020, Turizmin en zor yılı 2020, www.turizmgunlugu.com, (URL: <https://www.turizmgunlugu.com/2020/07/11/turizmin-en-zor-yili->) (Erişim Tarihi:03.03.2021).
- Türkmen, S. ve Saatçi, G. (2019). "Dünya Basınında Türkiye Turizmi İle İlgili Yer Alan Haberlerin Değerlendirilmesi". *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*. 7(20):72-84.
- Türkiye Seyahat Acentaları Birliği, 2020, COVID-19 Sürecinde Türkiye ve Dünya Turizmi Değerlendirmesi, (URL: <https://www.tursab.org.tr/e-dergi?pdf=/assets/assets/uploads/arastirmalar/covid-19-surecinde-turkiye-ve-dunya-turizmi.pdf>) (Erişim Tarihi: 02.04.2021).

- World Health Organization, 2020, (Erişim Tarihi:20.02.2021),(URL:https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1).
- World Health Organization Eastern Mediterranean Regional Office, 2020, (Erişim Tarihi:25.04.2021), (URL: <http://www.emro.who.int/pandemic-epidemic-diseases/mers-cov/mers-situation-update-june-2019.html> "Epidemicandpandemic-pronediseases MERS").
- World Tourism Organization 2020a, (Erişim Tarihi:30.03.2021), (URL: <https://www.unwto.org-UNWTO 2020 Turizm Barometresi>).
- World Tourism Organization 2020b, (Erişim Tarihi: 02.03.2021), (URL: <https://www.unwto.org/news/2020-worst-year-in-tourism-history-with-1-billion-fewer-international-arrivals>).
- World Tourism Organization 2020c, (Erişim Tarihi: 28.02.2021), (URL: <https://www.unwto.org/news/unwto-launches-a-call-for-action-for-tourisms-covid-19-mitigation-and-recovery>).
- World Tourism Organization 2020d, (Erişim Tarihi: 28.02.2021), (URL: <https://www.unwto.org/news/covid-19-international-tourist-numbers-could-fall-60-80-in-2020>).
- World Tourism Organization 2020e, (Erişim Tarihi: 01.03.2021), (URL: <https://www.unwto.org/news/impact-of-covid-19-on-global-tourism-made-clear-as-unwto-counts-the-cost-of-standstill>).
- World Tourism Organization 2020f, (Erişim Tarihi: 01.03.2021), (URL: <https://www.unwto.org/news/international-tourist-numbers-down-65-in-first-half-of-2020-unwto-reports>).
- World Tourism Organization 2020g, (Erişim Tarihi: 02.03.2021), (URL: <https://www.unwto.org/news/international-tourism-down-70-as-travel-restrictions-impact-all-regions>).
- World Tourism Organization 2020h, (Erişim Tarihi: 01.03.2021), (URL: <https://www.unwto.org/taxonomy/term/347>).
- World Travel and Tourism Council,2020, (Erişim Tarihi:25.03.2021), (URL: <https://wtcc.org/News-Article/Global-TandT-sector-suffered-a-loss-of-almost-USA-trillion-in-2020>).
- Vaishar, A. ve Štátná, M. (2020). "COVID-19 Salgınının Çekya'da Kırsal Turizm Üzerindeki Etkisi Ön Hususlar", Current Issues In Tourism, 1-5.
- Zeydan İ. ve Gürbüz A.,(2020), "21.Yüzyıldaki Pandemiler ve Turizm Sektörüne Etkileri"3. International Economics,Business And Social Sciences Congress, 126-132.
- Zuboff, S. (2015). "Big Other: Surveillance Capitalism and The Prospects of an Information Civilization". Journal of Information Technology, 75-89



Bibliometric Analysis of Studies on Digital Citizenship in Education

Erkan Yeşiltaş^{1,a,*} Aslıhan Gez Çinpolat^{2,a,*}

¹ Department of Turkish and Social Sciences Education, Faculty of Education, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye

² Institute of Educational Sciences, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgement

#This study was presented as an oral presentation at the 9th International Social Studies Education Symposium (USBES-2021)

History

Received: 29/01/2022

Accepted: 04/04/2022

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the published academic studies on digital citizenship in education from a bibliometric perspective. The study used the case study design, which is a qualitative research design. The keyword "Digital Citizenship" was searched in research topics in the Web of Science (WoS) database. "Document title", "abstract", and "keyword" were chosen as search criteria. Studies published between 2007 and 2021 were included in the analysis. The bibliometric data of 188 academic studies contained in WoS educational researches category constitute the data set of the study. The study found that academic studies on digital citizenship in education increased especially as of 2014 and this trend continued in the following years. The most frequent languages of publication in the field of digital citizenship in education are English and Spanish, respectively, and the most frequent types of academic research are articles, papers, and book chapters. University of North Carolina, University of Almeida and University of North Carolina Charlotte are the affiliations with the highest number of publishing researchers. The USA, Spain and Turkey are the three countries where studies on digital citizenship in education are published the most, respectively. The number of citations of academic studies published after 2012 is increasing every passing year. The most frequently used keywords in academic studies on digital citizenship in education digital citizenship, digital literacy, citizenship, digital competencies and technology". In this context, researchers who will conduct studies can direct their studies by considering these concepts and issues.

Keywords: Education, Digital Citizenship, Bibliometric Analysis, Web of Science.

Eğitimde Dijital Vatandaşlık ile İlgili Araştırmalara Yönelik Bibliyometrik Bir Analiz

Bilgilendirme

#Bu çalışma 9. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda (USBES-2021) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Süreç

Geliş: 29/01/2022

Kabul: 04/04/2022

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, eğitimde dijital vatandaşlık ile ilgili yayımlanan akademik çalışmalarını bibliyometrik açıdan incelemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma sürecinde WoS veri tabanlarında "dijital vatandaşlık" anahtar kelimesi kullanılarak araştırma temalarında arama yapılmıştır. Arama kriteri olarak "doküman başlığı, özet, anahtar kelime" seçilmiştir. Araştırmaya 2007-2021 yılları arasında yayımlanan yayınlar dâhil edilmiştir. WoS 'ta eğitim araştırmaları kategorisinde yer alan 188 akademik çalışmaya ait bibliyometrik veri, çalışmanın veri setini oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre eğitimde dijital vatandaşlık ile ilgili yayımlanan akademik çalışmalar, 2014 yılı sonrasında ilerleyen yıllara paralel bir şekilde artmıştır. Eğitimde dijital vatandaşlık konusunda en sık yayın yapılan diller sırasıyla İngilizce ve İspanyolca, en çok yapılan akademik çalışma ise makale, bildiri ve kitap bölümüdür. Kuzey Carolina Üniversitesi, Almeida Üniversitesi ve Kuzey Carolina Charlotte Üniversitesi en çok yayın yapan araştırmacıların bulunduğu kurumlardır. ABD, İspanya ve Türkiye ise sırasıyla dijital vatandaşlık ile ilgili yayınların en çok yayımlandığı üç ülkedir. 2012 yılı sonrasında yayımlanan akademik yayınların atf sayılarında her geçen yıl artış söz konusudur. Eğitimde dijital vatandaşlık ile ilgili yapılan akademik yayınlarda en çok kullanılan anahtar kelimeler ise "dijital vatandaşlık, dijital okuryazarlık, vatandaşlık, dijital yeterlilikler ve teknoloji" kavramlarıdır. Bu bağlamda çalışma yürütecek araştırmacılar bu kavram ve konuları dikkate alarak çalışmalarına yön verebilirler.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Dijital vatandaşlık, Bibliyometrik Analiz, Web of Science

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

^a erkanyesiltas@gmail.com

^b <https://orcid.org/000-0002-6720-3684>

^c aslihangez@gmail.com

^d <https://orcid.org/000-0003-4425-3635>

How to Cite: Yeşiltaş E, Gez Çinpolat A (2022) Bibliometric Analysis of Studies on Digital Citizenship in Education, CUJOSS, 46(1): 149-158

Giriş

Günümüzde kullanılan bilgi ve iletişim teknolojilerine her geçen gün bir yenisi eklenmektedir. Bu durum bireylerin teknoloji kullanım alışkanlıklarını da değiştirmektedir. Öyle ki hayatımızı tümüyle etkisi altına alan bir dijital kültürün varlığından söz etmek mümkün hale gelmiştir (Yalçinkaya ve Cibaroğlu, 2019: 1189). Sosyal medya uygulamaları, bankacılık uygulamaları, e-ticaret uygulamalarının yanı sıra e-devlet gibi uygulamaların hayatımıza girmesi ile vatandaşlık kavramı da bir dönüşüm içerisine girmiştir. Küreselleşme ile coğrafi sınırlara bağlı bir vatandaşlık anlayışının ortadan kalkması, dünyanın birçok yerinde dijital teknolojilerin ve aynı dijital ortamların kullanılması (Çubukçu ve Bayzan, 2013: 150) gibi etkenler bireyleri nitelikli bir vatandaş olarak dijital ortamlarda neleri yapmaları, nelerden kaçınmaları gerektiğini bilmeye itmiştir. Böylece “dijital vatandaşlık” kavramı doğmuştur (Görmez, 2016: 130).

ISTE (The International Society for Technology in Education) adlı kuruluş dijital vatandaşlığı “*çevrimiçi ortamlarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin yasal, etik, güvenli ve sorumlu kullanımını savunmak ve uygulamak*” olarak tanımlanmaktadır (ISTE, 2007). Kavram genel olarak klasik anlamdaki vatandaşlığın dijital ortamlardaki uzantısı olarak ifade edilebilir. Nasıl ki bir vatandaş günlük hayatında hak ve sorumluluklarının farkında olarak eylemler gerçekleştiriyorsa dijital ortamlarda da bireylerden aynısı beklenmektedir. Dijital vatandaş ise interneti düzenli ve etkili bir şekilde yani günlük olarak kullananlardır (Mossberger, vd, 2007: 1). Çubukçu ve Bayzan (2013: 148) ise dijital vatandaş “*bilgi ve iletişim kaynaklarını kullanırken eleştirebilen, çevrimiçi yapılan davranışların etik sonuçlarının farkında olan, teknolojiyi başkalarına zarar vermeyecek şekilde kullanabilen, internet ortamında iletişim hakkını kullanan, yaptığı paylaşımlarında ve iş birliğinde doğru tutumu sergileyen ve başkalarını da bu yönde teşvik eden vatandaş*” olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan yola çıkarak çevrim içi ortamlarda günümüz toplumuna uyum sağlayabilmek adına dijital vatandaşlık yeterliliklerine ihtiyaç olduğu ve bu yeterlilikleri bireylere kazandırabilmek için de dijital vatandaşlık eğitimine önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

Dijital vatandaşlık eğitiminde, dijital teknolojileri etkin ve uygun bir biçimde kullanmak amacıyla tüm teknoloji kullanıcılarının (yalnızca çocukların değil) anlaması gerekenlerin öğretilmesi hedeflenmektedir. Dijital vatandaşlığın karmaşıklığını, teknolojinin kullanımı, yanlış ve kötüye kullanım konularını anlamak amacıyla dijital vatandaşlığın şu dokuz boyutu belirlenmiştir; dijital erişim, dijital ticaret, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital hukuk, dijital hak ve sorumluluklar, dijital sağlık ve zindelik ve dijital güvenlik. Bu boyutlar eğitimcilerin dijital vatandaşlık kapsamındaki konuları daha iyi anlamasına yardımcı olurken öğrencileri ise donanımlı dijital vatandaşlar olmaya hazırlamak için bir başlangıç noktası olarak belirlenmiştir (Ribble ve Bailey, 2007: 10-11). Dijital vatandaşlığın söz konusu dokuz boyutu Ribble (2008: 15) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

Dijital erişim: Topluma tam elektronik katılım. Tüm kullanıcılar, eğer isterlerse kabul edilebilir bir şekilde dijital topluma katılabilir mi?

Dijital ticaret: Dijital ortamlarda eşya alım ve satımı. Kullanıcılar dijital bir dünyada alıp satacak bilgi ve korumaya sahip mi?

Dijital iletişim: Dijital ortamda bilgi alışverişi. Dijital iletişim yöntemleri ve bunların ne zaman için uygun oldukları konusunda bir anlayış var mı?

Dijital okuryazarlık: Dijital teknolojinin ne zaman ve nasıl kullanılacağına bilinmesi becerisi. Kullanıcılar dijital teknolojiler hakkında bilgi edinmek için zaman ayırdı mı? Bu bilgiyi başkalarıyla paylaşıyorlar mı?

Dijital Etik: Diğer dijital teknoloji kullanıcıları tarafından beklenen davranış standartları. Kullanıcılar dijital teknolojileri kullanırken başkalarını dikkate alıyor mu?

Dijital Hukuk: Teknoloji kullanımını düzenleyen yasal haklar ve kısıtlamalar. Kullanıcılar dijital teknolojilerin kullanımını düzenleyen yasaların (kuralların, politikaların) farkında mı?

Dijital Hak ve Sorumluluklar: Tüm dijital teknoloji kullanıcılarına sunulan ayrıcalık ve özgürlükler ve bunlarla birlikte gelen davranışsal beklentiler. Kullanıcılar kendi dijital haklarını savunmak için başkalarının haklarını korumaya hazır mı?

Dijital Sağlık ve İyi Oluş: Dijital teknoloji kullanımı ile ilgili fiziksel ve psikolojik iyi oluş unsurları. Kullanıcılar dijital teknolojileri kullanırken riskleri (hem fiziksel hem de psikolojik) göz önünde bulunduruyor mu?

Dijital Güvenlik: Tüm teknoloji kullanıcılarının kişisel güvenliklerini ve ağlarının güvenliğini garanti altına almak için almaları gereken önlemler. Kullanıcılar bilgilerini korumak için zaman ayırırken başkalarının verilerini de korumak için önlemler alıyor mu?

Dijital vatandaşlık kavramının öneminin artması ile birçok kuruluş da bu yönde çalışmalar gerçekleştirmiştir. Örneğin Microsoft şirketi, dijitalleşme ve tüm dünya çapında geçerli dijital davranış normlarının hazırlanması gerektiği konusunda hükümetlere raporlar sunmuştur (Çakmak ve Aslan, 2018: 79). Benzer şekilde Google Dijital Atölye, dijital güvenlik ve dijital vatandaşlıkla ilgili çalışmalar yapmaktadır (Google, 2022). Sıklıkla kullanılan Youtube, Facebook gibi sosyal medya uygulamalarının da çevrimiçi güvenlik merkezi hizmetleri bulunmaktadır (Facebook, 2022; Google, 2022). Söz konusu bu gelişmeler tüm bireylerin çevrimiçi ortamlara etkin katılımı ve kullanımı için önem arz etmektedir. Çevrimiçi ortamlara katılmanın ötesinde bu ortamlardaki risklerin farkında olmak, farklılıklara ve düşüncelere karşı saygı ve anlayış geliştirmek dijital vatandaşlık eğitiminin bir parçasıdır. Bu doğrultuda Küresel Dijital Vatandaşlık Kurumu (Global Digital Citizenship Foundation) ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerine yönelik öğrenciler için çevrimiçi ortamlara yönelik uygun davranış ilkeleri hazırlamıştır. Kurum ayrıca sağlıklı bir dijital dünya için her devletin, ailenin ve kurumun dijital vatandaşlık eğitimini öncelikleri arasına alması gerektiğini tavsiye etmektedir (Aydın, 2015: 142). Çünkü hırsızlık, dolandırıcılık, telif ihlali, yalancılık/aldatma, hatalı

yönlendirme/bilgilendirme gibi gerçek hayatta karşılaşılabilecek birçok hukuki ve ahlaki sorun dijital ortamlarda da mevcuttur (Yeşiltaş, 2019: 71). Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu [BTK] dijital dünyada bireylerin çok daha fazla riskle karşılaşabileceğini belirtmiştir. Bu riskler; yanlış ve/veya zararlı bilgiye erişim, siber zorbalık, sanal dolandırıcılık, kişisel bilgilerin paylaşımı ve kimlik hırsızlığı, zararlı yazılımlar, oltalama (phishing), pornografi/çocuk istismarı, yasadışı kumar, internet bağımlılığı, sağlık sorunları, yabancılarla iletişim, şiddet/nefret, ırkçılık faaliyetleri olarak sıralanmaktadır. Tüm bunlarla baş etmenin yolu ise interneti kısıtlamak/yasaklamak yerine dijital vatandaşlık ve dijital okur-yazarlık eğitiminden geçmektedir (BTK, 2022). Bu amaçla Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu bünyesinde Güvenli Web uygulaması faaliyete geçirilmiştir. Güvenli Web, internetin bilinçli kullanımı; internet etiği, internette hak ve sorumluluklar, ebeveyn denetim araçları, kişisel verilerin korunumu, dijital vatandaşlık ve internette güvenlik kapsamındaki şifre güvenliği, kötücül yazılımlar, saldırıya uğramış hesaplar vb. konularda vatandaşları bilgilendirmektedir (Güvenli Web, 2022).

Literatür incelendiğinde dijital vatandaşlık konulu araştırmaların incelendiği çeşitli çalışmalar mevcuttur: Sarı ve Taşer (2018) tarafından yürütülen çalışmada 2004 ve 2017 yılları arasında dijital vatandaşlık konulu lisansüstü tezlerin genel eğilimleri incelenmiştir. Öztürk'ün (2021) çalışmasında çeşitli indekslerde (EBSCO, ERIC, Taylor and Francis ve SCOPUS) taranan 119 makalenin kavramsal ve yöntemsel eğilimleri incelemiştir. Fernandez-Prados, Lozano-Diaz ve Cuenca-Piqueras (2020) tarafından yapılan araştırmada Web of Science veri tabanındaki dijital vatandaş kavramı ile ilgili 411 çalışma bibliyometrik analiz ile incelenmiştir. Dijital vatandaşlık ve öğretimi ile ilgili literatürün incelendiği Öztürk'ün (2021) çalışmasında teorik bir çerçeve ortaya konulmuştur. Taşkıran'ın (2021) çalışmasında da 2019 yılı sonuna kadar Web of Science veri tabanındaki dergilerde yayımlanan 144 çalışma, bazı bibliyometrik özellikler açısından incelenmiştir.

Günümüzde yaşanan hızlı teknolojik gelişmeler, değişimler ve pandemi (Covid-19) etkisi ile dijital ortamlar bireylerin yaşamında temel bir konuma oturmuştur. Son yıllarda eğitimde kullanılan dijital ortamların yaygınlaşması, akademisyenlerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin teknoloji kullanma alışkanlıklarını da değiştirmiştir. Dolayısıyla dijital vatandaşlık eğitimine, dijital becerilere ve yetkinliklere olan gereksinim de artmıştır. Bu nedenle dijital vatandaşlık konulu güncel ve nitelikli araştırmaların bibliyometrik özellikler açısından inceleneceği bu çalışma gerekli ve önemli görülmüştür. Çalışmanın, alanın güncel durumunu ortaya koyarak konuyla ilgili araştırma yapmak isteyen araştırmacılara yol gösterebileceği düşünülmektedir.

Bu kapsamda araştırmanın amacı, 2007-2021 yılları arasında eğitimde dijital vatandaşlık konusuna yönelik olarak yayınlanan ve Web of Science (WoS) veri tabanında indekslenen akademik yayınları bibliyometrik olarak analiz etmektir. Araştırma, bütüncül bir yoruma ulaşılabilen maksadıyla konuya ilişkin veri tabanında ulaşılabilen ilk yayının tarihi olan 2007 ile 2021 yılları arasındaki 14 yıllık

zaman dilimini kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Eğitimde dijital vatandaşlık konusuna yönelik yayımlanan akademik çalışmaların yıllara göre sayısal dağılımı nasıldır?
- Eğitimde dijital vatandaşlık konusuna yönelik yayımlanan akademik çalışmaların hazırlandıkları dillere göre dağılımları nasıldır?
- Eğitimde dijital vatandaşlık konusuna yönelik yayımlanan akademik çalışmaların yayın türlerine göre dağılımları nasıldır?
- Eğitimde dijital vatandaşlık konusuna yönelik yayımlanan akademik çalışmaların, destekleyen kurumlara göre dağılımları nasıldır?
- Eğitimde dijital vatandaşlık konusuna yönelik yayımlanan akademik çalışmaların yayımlandığı kaynaklara göre dağılımları nasıldır?
- Eğitimde dijital vatandaşlık konusuna yönelik yayımlanan akademik çalışmaların yayımlandığı ülkelere göre dağılımları nasıldır?
- Eğitimde dijital vatandaşlık konusuna yönelik yayımlanan akademik çalışmaların yıllara göre atıf sayıları nedir?
- Eğitimde dijital vatandaşlık konusuna yönelik yayımlanan akademik çalışmalarda en sık kullanılan anahtar kelimeler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu araştırmada eğitimde dijital vatandaşlık ile ilgili akademik araştırmalar bibliyometrik parametreler açısından incelenip mevcut durum ortaya koyulmak istendiği için durum çalışması deseni benimsenmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın veri toplama aşamasında Web of Science (WoS) veritabanları kullanılmıştır. "Thomson Reuters Institute of Scientific Information (ISI)" ürünü olan Web of Science, 1960'larda Eugene Garfield tarafından oluşturulan Science Citation Index'ten doğmuştur (Chadegani, ve diğerleri, 2013: 19). Günümüzde Web of Science web sitesinde sunulan bilgilere göre bu platform, 37.000'den fazla dergi ve 171 milyonun üzerindeki kayıttan yaklaşık 1,9 milyar alıntılanan referanstan kategorik olarak faydalanmanıza olanak tanır. Sunulan zengin içerik ve akademik çalışmaları bibliyometrik olarak incelenmeye imkân veren veri setleri sebebiyle Web of Science veritabanları kullanılmıştır. Çalışma sürecinde Web of Knowledge Web sayfasında tüm WoS veri tabanlarında "Digital Citizenship" anahtar kelimesi arama yapılmıştır.

Arama kriteri olarak ise “topic” yani “doküman başlığı, özet, anahtar kelime” seçilmiştir. Araştırma, bütüncül bir yoruma ulaşılabilen maksadıyla konuya ilişkin veri tabanında ulaşılabilen ilk yayının tarihi olan 2007 ile 2021 yılları arasındaki 14 yıllık zaman dilimini kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Arama neticesinde ulaşılan 437 sonuçtan “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” ve “Eğitim Bilimsel Disiplinler” kategorilerinde listelenen 188 akademik çalışmaya ait bibliyometrik veri çalışmanın veri seti olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada veri analizi tekniği olarak bibliyometrik analiz kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz matematiğin ve istatistiksel yöntemlerin kitaplara ve diğer bilimsel iletişim araçlarına uygulanması olarak ifade edilmektedir (Pritchard, 1969).

Çalışmada 2007’den 2021’e kadar olan süreçte dijital vatandaşlık ile ilgili olarak yayınlanmış olan toplam 188 yayın, bibliyometrik göstergeler açısından incelenip kategorize edilmiştir. Kategorize edilen verilere ilişkin yüzde ve frekanslar hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar için MS Excel uygulaması kullanılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen akademik yayınların araştırma konuları ve yönelimleri yayınlardaki anahtar kelimeler üzerinden görselleştirilmiştir. Görselleştirme için WordArt çevrim içi kelime bulutu oluşturma aracı tercih edilmiştir. Dijital vatandaşlık ile ilgili 188 akademik çalışmanın anahtar kelimelerinin sosyal ağ analizi ve ortak yazarlık ağ analizi bibliyometrik analiz araçlarından VOSviewer (Version 1.6.16) paket programı aracılığıyla görselleştirilmiştir. VOSviewer, ağ verilerine dayalı haritalar oluşturmak ve bu haritaları görselleştirerek keşfetmek için kullanılan bir yazılım aracıdır. VOSviewer’ın işlevleri şu şekilde özetlenebilir:

- Ağ verilerine dayalı haritalar oluşturma: Bilimsel yayınlar, bilimsel dergiler, araştırmacılar, araştırma kuruluşları, ülkeler, anahtar kelimeler ya da terimlerden oluşan ağları görselleştirmek için kullanılabilir.
- Haritaları görselleştirme ve keşfetme: VOSviewer ile bir harita; ağ görselleştirme, katman görselleştirme ve yoğunluk görselleştirme olarak üç farklı şekilde görselleştirilebilir (Van Eck & Waltman, 2013).

Bu çalışmada VOSviewer uygulamasının bahsi geçen bu işlevleri kullanılmıştır.

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

WoS’ta eğitim araştırmaları kategorisinde dijital vatandaşlık ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların yıl bazında dağılımı Şekil 1’de yer almaktadır.

Şekil 1’de yer alan verilere göre dijital vatandaşlık ilgili olarak en fazla yayın yapılan yıllar 2018 (f=30), 2020 (f=30) ve 2021 (f=33) olmuştur. Grafik bir bütün olarak değerlendirildiğinde 2011 yılı ve sonrasında dijital vatandaşlık ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların ilerleyen yıllara paralel olarak artış gösterdiği söylenebilir.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular:

WoS’ta eğitim kategorilerinde dijital vatandaşlık ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların hazırlandıkları dillere dağılımı Çizelge 1’de yer almaktadır.

Çizelge 1’de yer alan veriler incelendiğinde dijital vatandaşlıkla ilgili olarak en sık yayın yapılan dillerin başında İngilizce (f=147) ve İspanyolca (f=34) gelmektedir. En sık yayın yapılan dillerin başında gelen İngilizce dilinde yayın sayısının diğer dillere nispeten bu kadar fazla olmasının sebebi, İngilizcenin bir bilim dili olarak yaygın kullanımı ve WoS veri tabanlarında indekslenen dergilerin yayın dili tercihlerinin olabileceği söylenebilir.

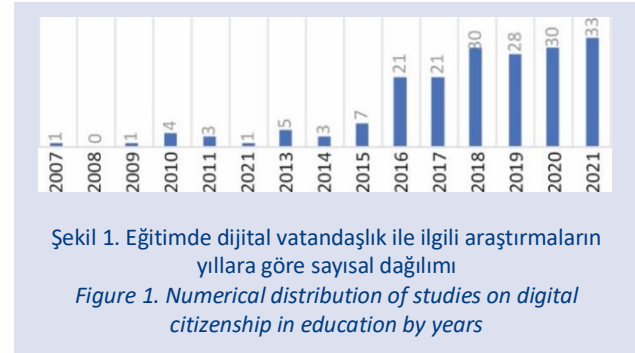
Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

WoS’ta eğitim kategorilerinde dijital vatandaşlık ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı Grafik 2’de yer almaktadır.

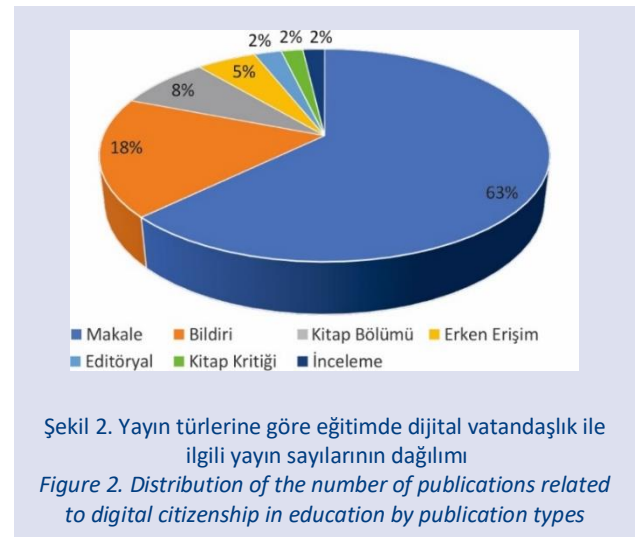
Çizelge 1. Eğitimde dijital vatandaşlık ile ilgili araştırmaların hazırlandıkları dillere göre dağılımı

Table 1. Distribution of research on digital citizenship in education according to the languages in which they were prepared

Yayın Dili	f	%
İngilizce	147	78.19
İspanyolca	34	18.08
Portekizce	4	2.12
Ruşça	1	0.53
Almanca	1	0.53
Ukraynaca	1	0.53



Şekil 1. Eğitimde dijital vatandaşlık ile ilgili araştırmaların yıllara göre sayısal dağılımı
Figure 1. Numerical distribution of studies on digital citizenship in education by years



Şekil 2. Yayın türlerine göre eğitimde dijital vatandaşlık ile ilgili yayın sayılarının dağılımı
Figure 2. Distribution of the number of publications related to digital citizenship in education by publication types

Şekil 2’de yer alan veriler incelendiğinde eğitimde dijital vatandaşlıkla ilgili olarak yayımlanan akademik çalışmaların büyük bir kısmını makalelerin (%63) oluşturduğu sonrasında en sık yayın yapılan diğer türlerin ise sırasıyla bildiri (%18) ve kitap bölümü (%8) olduğu görülmektedir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular:

WoS’ta eğitim kategorilerinde dijital vatandaşlık ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların yazarlarının çalıştığı kurumlara göre dağılımı Çizelge 2’de yer almaktadır. Bu kategoride yer alan kurum sayısının fazla (n=184) olması nedeniyle Çizelgede yalnızca destek verdiği yayın sayısına göre ilk 25 kuruma yer verilmiştir.

Çizelge 2’de yer alan veriler incelendiğinde eğitimde dijital vatandaşlıkla ilgili olarak yapılan yayınları destekleyen kurumların başında Kuzey Carolina Üniversitesi – ABD (f=9) ve Almeria Üniversitesi – İspanya (f=8) yer almaktadır. Çizelge 2’de yer alan verilerin geneli değerlendirildiğinde dijital vatandaşlıkla ilgili yayınlara en çok destek veren kurumların ABD ve İspanya merkezli olduğu söylenebilir.

Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular:

WoS’ta eğitim kategorilerinde dijital vatandaşlıkla ilgili yayımlanan akademik çalışmaların yayımlandığı kaynaklara göre dağılımı Çizelge 3’te yer almaktadır. Bu kategoride yer alan kaynak sayısının fazla (n=119) olması nedeniyle Çizelgede yalnızca yayın sayısına göre ilk 25 kaynağa yer verilmiştir. Çizelge 3’te yer alan veriler incelendiğinde dijital vatandaşlıkla ilgili olarak yayın yapılan kaynakların başında Educational Technology Society (f=10), Inted Proceedings (f=8) ve Revista Latinoamericana De Tecnologia Educativa Relatec’in (f=8) geldiği görülmektedir.

Kaynaklar arasında yayın sayısına göre ortaya çıkan bu sıralamanın dergilerin yayımlandığı ülkeler, ülkelerde konunun çalışılma yoğunluğu ile ilişkili olduğu söylenebilir. Aynı şekilde kurumlara ilişkin bulgular da bu kanaati destekler niteliktedir.

Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Ülkeler

WoS’ta eğitim kategorilerinde dijital vatandaşlık ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların yayımlandığı ülkelere göre dağılımı Çizelge 4’te yer almaktadır. Bu kategoride yer alan kaynak sayısının fazla (f=40) olması nedeniyle Çizelgede yalnızca yayın sayısına göre ilk 10 ülkeye yer verilmiştir.

Çizelge 4’te yer alan veriler incelendiğinde dijital vatandaşlıkla ilgili olarak yayın yapılan ülkelerin başında ABD (f=50), İspanya (f=40) ve Türkiye’nin (f=12) geldiği görülmektedir.

Eğitimde dijital vatandaşlık ile ilgili yapılan yayınların ortak yazarlık analizinde ülkelerarası iş birliği Resim 1’de gösterilmiştir. Her bir analizdeki düğümler ülkeleri ve kurumları temsil ederken aralarındaki düğüm boyutları yayınlanan makaleleri, mesafe ve bağlantı çizgilerinin kalınlığı ise iş birliği derecesini yansıtmaktadır. Grafikte yer alan ülkeler 5 kümeye ayrılmakta ve aralarında 19 bağlantı çizgisi bulunmaktadır. Bağlantı sayısına göre ABD en yüksek (6 bağlantı) sayıya sahiptir. ABD’yi İspanya (4 bağlantı) ve Türkiye (3 bağlantı) takip etmektedir.

Yedinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular:

WoS’ta eğitim kategorilerinde dijital vatandaşlık ile ilgili yayımlanan akademik yayınların yıllara göre atıf sayıları Şekil 4’te yer almaktadır.

Çizelge 2. Eğitimde dijital vatandaşlık ile ilgili yapılan yayınları destekleyen kurumlar

Table 2. Institutions that support publications on digital citizenship in education

Destekleyen kurumlar	f	%
Kuzey Carolina Üniversitesi	9	4.78
Almeria Üniversitesi	8	4.255
Kuzey Carolina Charlotte Üniversitesi	6	3.19
Kaliforniya Eyalet Üniversitesi (Long Beach)	4	2.12
Kaliforniya Eyalet Üniversitesi Sistemi	4	2.12
Çin Merkezi Üniversitesi	4	2.12
Huanggang Üniversitesi	4	2.12
Madrid Complutense Üniversitesi	3	1.59
Florida Eyalet Üniversitesi	3	1.59
Lizbon Üniversitesi Enstitüsü	3	1.59
Khon Kaen Üniversitesi	3	1.59
Yakin Doğu Üniversitesi	3	1.59
Ohio Devlet Üniversitesi	3	1.59
New York Suny Oswego Eyalet Üniversitesi	3	1.59
New York Suny Eyalet Üniversitesi	3	1.59
Florida Eyalet Üniversitesi Sistemi	3	1.59
De Monterrey Teknoloji Merkezi	3	1.59
Valladolid Üniversitesi	3	1.59
Veracruz Üniversitesi	3	1.59
Barselona Üniversitesi	3	1.59
Bask Devlet Üniversitesi	3	1.59
Granada Üniversitesi	3	1.59
Sevilla Üniversitesi	3	1.59
Ashford Üniversitesi	2	1.06
Austin Peay Eyalet Üniversitesi	2	1.06

Çizelge 3. Eğitimde dijital vatandaşlık ile ilgili yapılan yayınların yayımlandığı kaynaklar

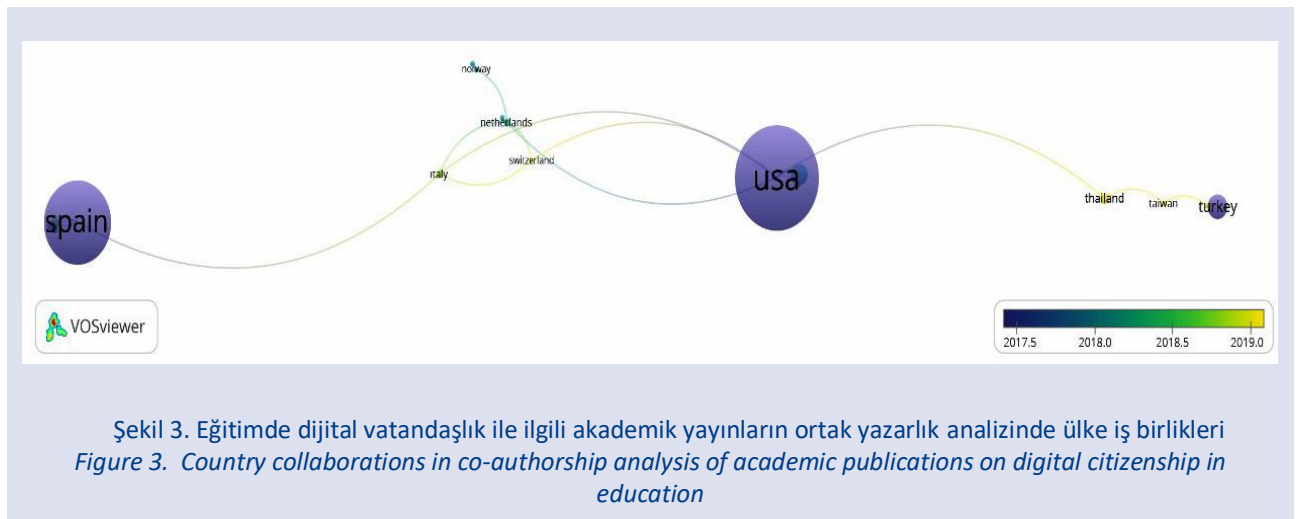
Table 3. Sources of publications on digital citizenship in education

Kaynaklar	f	%
Educational Technology Society	10	5.31
Inted Proceedings	8	4.25
Revista Latinoamericana De Tecnologia Educativa Relatec	8	4.25
ICERI Proceedings	6	3.19
Computers Education	4	2.12
Computers In The Schools	4	2.12
Education And Information Technologies	4	2.12
Edulearn Proceedings	4	2.12
International Journal Of Emerging Technologies In Learning	4	2.12
Techtrends	4	2.12
2021 9th International Conference On Information And Education Technology	3	1.59
Asian Education And Development Studies	3	1.59
Edmetic	3	1.59
Education In The Knowledge Society	3	1.59
Learning Media And Technology	3	1.59
Proceedings Of The International Conference Of Educational Innovation Through Technology	3	1.59
Second Handbook Of Information Technology In Primary And Secondary Education	3	1.59
Springer International Handbooks Of Education	3	1.59
Turkish Online Journal Of Distance Education	3	1.59
10th International Conference Of Education Research And Innovation	2	1.06
2017 6th International Conference Of Educational Innovation Through Technology	2	1.06
Advances In Educational Technologies And Instructional Design Book Series	2	1.06
British Journal Of Educational Technology	2	1.06
Campus Virtuales	2	1.06
Comunicar	2	1.06

Çizelge 4. Eğitimde dijital vatandaşlık ile ilgili yapılan yayınların yayımlandığı ülkeler - İlk 10 ülke

Table 4. Countries where publications on digital citizenship in education are published - Top 10 countries

Ülkeler	f	%
ABD	50	26.59
İspanya	40	21.27
Türkiye	12	6.38
Meksika	11	5.85
Çin Halk Cumhuriyeti	10	5.31
Avustralya	8	4.25
Brezilya	6	3.19
İngiltere	5	2.66
Tayland	5	2.66
Kanada	4	2.12



Sekizinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular:

Şekil 5'te yer alan anahtar kelimeler incelendiğinde eğitimde dijital vatandaşlık ile ilgili yapılan akademik yayınlarda en çok dijital vatandaşlık, dijital okuryazarlık, dijital yeterlilik, vatandaşlık, teknoloji, ICT, yükseköğretim, sosyal medya, eğitim ve medya okuryazarlığı gibi kavramların anahtar kelime olarak kullanıldığı görülmektedir.

Eğitimde dijital vatandaşlık ile ilgili genel araştırma alanları ve bu alanlar arasındaki ilişkilerin sosyal ağ analizi Resim 3'te gösterilmiştir. Şekil 6 incelendiğinde anahtar kelime ağı grafiğindeki kümelenme analizine göre dijital vatandaşlık ile ilgili akademik yayınların 5 küme altında gruplandığı anlaşılmaktadır. Bu kümelerde yer alan anahtar kelimelerden en sık kullanılanlar dijital vatandaşlık (f=84), dijital okuryazarlık (f=20), dijital yeterlilik (f=11), vatandaşlık (f=10), teknoloji (f=10) şeklindedir. Anahtar kelimelerden bağlantı gücü (bg) en yüksek olanlar dijital vatandaşlık (bg=129), dijital okuryazarlık (bg=41), vatandaşlık (bg=23), dijital yeterlilik (bg=21), teknoloji (bg=19), ICT (bg=19), medya okuryazarlığı (bg=17), eğitim (bg=14) şeklinde sıralanmaktadır. Bu bağlantı ögeleri ile bağlanan kümeler birbirleriyle ilişkili kümelerin bağlantı odaklarıdır.

Sonuç

Dijital araçların ve dijital ortamların sıklıkla kullanıldığı günümüzde dijital vatandaşlık ile ilgili çalışmalar da önem kazanmakta ve yaygınlaşmaktadır. Böylelikle alana dair entelektüel bir birikimin oluşmaya başladığı söylenebilir. Yapılan araştırma ile bu entelektüel birikimin oluşmasına fayda sağlayan Web of Science veri tabanında taranan çalışmalar bibliyometrik özellikler açısından incelenmeye çalışılmıştır.

Dijital vatandaşlık ile ilgili WoS'ta taranan çalışmaların 2007-2015 yılları arasındaki dokuz yıllık zaman diliminde toplamda 25 çalışmaya rastlanırken 2016 yılı itibarıyla sadece tek bir yılda 21 çalışmayı bulmuştur. 2016 yılı ve sonrasında da bu rakamın 2021'e kadar devamlı artış gösterdiği görülmektedir. Literatürde, dijital vatandaşlık konusu ile ilgili hazırlanan araştırmaların incelendiği derleme, eğilim ve bibliyometrik özellik belirleme çalışmalarında da bu yıllara göre yapılan araştırma sayısında artış görüldüğü tespit edilmiştir (Fernandez-Prados vd., 2020; Öztürk, 2021; Öztürk, 2021; Sarı ve Taşer, 2018; Taşkıran, 2021).

İncelenen çalışmaların yayın dili sıralamasında İngilizce ve İspanyolca başta gelmektedir. Dijital vatandaşlık konulu yayınların büyük bir kısmı İngilizce dilinde yayımlanmıştır. İngilizcenin bir bilim dili olarak yaygın kullanımı ve WoS veri tabanlarında indekslenen dergilerin yayın dili tercihlerinin olabileceği söylenebilir. Web of Science veri tabanındaki çalışmaların dil sıralamasında ilk sırada İngilizce, ikinci sırada ise İspanyolca gelmektedir (Vera-Baceta vd., 2019). Genç ve Bada'nın (2010) çalışmasında ülkelerin, uluslararası alanda bilimsel açıdan tanınması için akademik yazımda İngilizce kullanılması gerektirdiğinin farkında olduklarını belirtmektedir. Bu sebeple ana dili İngilizce olmayan yazarların da İngilizce yayın yapan dergilere yönelebileceği düşünülebilir.

Yayın türlerinde baskın olarak makale türü öne çıkmaktadır. Makale türünün en fazla tercih edilmesinde nitelikli dergi sayısının artması, makale türünün görünürlüğünün online veri tabanları sayesinde daha fazla olabilecek olmasının etkili olabileceği söylenebilir.

Yazarların mensubu olduğu üniversitelerin başında Kuzey Carolina Üniversitesi-ABD ve Almeria Üniversitesi-İspanya yer almaktadır. İlk 25 üniversite incelendiğinde bunların 11'i Amerika Birleşik Devletleri, 6'sı İspanya adresli üniversitelerdir. ABD'deki üniversitelerin öne çıkması, ABD'nin vatandaşlık çalışmaları konusunda öncü bir ülke olmasından kaynaklanabileceği söylenebilir.

Yayınların kaynakları incelendiğinde oluşan listenin ilk dördü şu şekildedir: Educational Technology Society (f=19), Inted Proceedings (f=8), Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa Relatec (f=8), ICERI Proceedings (f=6). Educational Technology Society dergisi International Forum of Educational Technology & Society tarafından yayımlanan 5 yıllık etki faktörü 3.941 olan bir ücretsiz akademik dergidir. Inted Proceedings (International Technology, Education and Development Conference) 16 yıldır düzenlenen uluslararası bir konferanstır. Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa (Relatec) akademik dergisi Universidad de Extremadura (İspanya) bünyesinde yayımlanan bir akademik dergidir. ICERI Proceedings (International Conference of Education, Research and Innovation) 14 yıldır düzenlenen akademik bir konferanstır. Bu iki konferans da International Academy of Technology, Education and Development (IATED) tarafından düzenlenmektedir.

Dijital vatandaşlık konulu çalışmaların yapıldığı ülkelere bakıldığında ilk sırada Amerika Birleşik Devletleri'nin, ikinci sırada İspanya'nın, üçüncü sırada ise Türkiye'nin geldiği görülmektedir. En fazla yayın olan kaynakların ve üniversitelerin de ilk sıralarında ABD ve İspanya'nın gelmesi bu durum ile ilişkilidir. Türkiye'nin dijital vatandaşlık ile ilgili çalışmalarda üst sıralarda yer alması bu alandaki ihtiyaca da paralel olarak uluslararası çalışmaların takip edildiği şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan çalışmalarda kullanılan anahtar kelimelerinin ilk sıralarında dijital vatandaşlık, dijital okuryazarlık, dijital yeterlilik, vatandaşlık, teknoloji, ICT, yükseköğretim, sosyal medya gelmektedir. Anahtar kelimeler çalışmanın içeriğini yansıtarak konu ile ilgili çalışma yapmak istenen kişilere ipuçları sağlar (Tatar ve Tatar, 2008). Bunlar, araştırmacılara diğer yayınlar içerisinde kendi konusu ile ilgili çalışmaları tespiti açısından önemlidir. Böylelikle anahtar kelime seçiminin araştırma konusunu belirtme ve araştırmanın görünürlüğünü sağlama gibi önemli katkılarının bulunduğu söylenebilir. Anahtar kelimelerden bağlantı gücü (bg) en yüksek olanlar dijital vatandaşlık, dijital okuryazarlık, vatandaşlık, dijital yeterlilik, teknoloji, ICT, medya okuryazarlığı, eğitim şeklinde sıralanmaktadır. Bu bağlantı ögeleri ile bağlanan kümeler birbirleriyle ilişkili kümelerin bağlantı odaklarıdır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Araştırmada dijital vatandaşlık ile ilgili uluslararası güncel çalışmalarda anahtar kelimelerden görüldüğü gibi sosyal medya, dijital güvenlik, dijital bölünmüşlük,

siber zorbalık, dijital yeterlik, gizlilik politikası, covid-19 gibi konular incelenmiştir. Bu bağlamda, çalışma yürütecek araştırmacılar bu konuları dikkate alarak çalışmalarına yön verebilirler.

- Dijital vatandaşlık konusunun incelendiği ulusal ve uluslararası tez çalışmaları da bibliyometrik analiz ile incelenebilir.
- Bu çalışma Web of Science veri tabanı ile sınırlıdır. Alanla ilgili daha bütüncül çıkarımlara ulaşabilmek adına farklı ulusal ve uluslararası veri tabanlarında taranan araştırmalar da incelenebilir.

Extended Summary

Introduction

With the disappearance of an understanding of citizenship based on geographical borders with globalization, digital technologies and the same digital environments have started to be used in many parts of the world (Çubukçu and Bayzan, 2013: 150). Such factors have led individuals to know what to do and what to avoid in digital environments as qualified citizens. Thus, the concept of “digital citizenship” was formed. The concept of digital citizenship is defined as advocating and implementing the legal, ethical, safe and responsible use of information and communication technologies in online environments (ISTE, 2007).

In digital citizenship education, it is aimed to teach what all technology users (not only children) should understand in order to use digital technologies effectively and appropriately. In order to understand the complexity of digital citizenship, the use, misuse and abuse of technology, the following nine dimensions of digital citizenship have been determined; digital access, digital commerce, digital communication, digital literacy, digital ethics, digital law, digital rights and responsibilities, digital health and wellness, and digital security. While these dimensions help educators better understand the issues within the scope of digital citizenship, they are determined as a starting point to prepare students to become well-equipped digital citizens (Ribble and Bailey, 2007: 10-11).

With the rapid technological developments, changes and the effect of the pandemic (Covid-19) experienced today, digital environments have taken a fundamental position in the lives of individuals. The spread of digital environments used in education in recent years has also changed the technology usage habits of academics, teachers and students. Therefore, the need for digital citizenship education, digital skills and competencies has also increased. For this reason, this study, in which current and qualified research on digital citizenship will be examined in terms of bibliometric features, has been deemed necessary and important. It is thought that the study can guide researchers who want to conduct research on the subject by revealing the current state of the field.

In this context, the aim of the research is to bibliometrically analyze the publications on digital

citizenship in education published between 2007-2021 and indexed in the Web of Science (WoS) database.

Method

The case study, which is one of the qualitative research designs, was preferred in the study. A case study is an empirical research method that studies a current phenomenon in its own real-life framework, and is used in situations where the boundaries between the phenomenon and its content are not clearly defined, and where more than one evidence or data source is available (Yıldırım & Şimşek, 2005). In this study, the case study design was used because academic research on digital citizenship in education was examined in terms of bibliometric parameters and the current situation was desired to be revealed.

Results

While a total of 25 studies were found in the nine-year period between 2007-2015, of the studies scanned in WoS on digital citizenship, as of 2016, it found 21 studies in just one year. It is seen that this number has increased continuously until 2021. English and Spanish come first in the list of publication languages of the reviewed studies. 78% of publications on digital citizenship were published in English. It can be said that the widespread use of English as a scientific language and the publication language preferences of the journals indexed in WoS databases. In the publication types, the article type stands out with 63%. University of North Carolina–USA and University of Almeria–Spain are the leading universities that the authors are affiliated with. When the first 25 universities are examined, 11 of them are from the United States and 6 of them are from Spain. It can be said that the prominence of universities in the USA may be due to the fact that the USA is a leading country in citizenship studies. In the countries where studies on digital citizenship are carried out, it is seen that the United States of America comes first, Spain comes second, and Turkey comes third. The fact that the USA and Spain are in the first place of the sources and universities with the most publications is related to this situation. The fact that Turkey ranks high in studies on digital citizenship can be interpreted as following international studies in parallel with the need in this area. Digital citizenship, digital literacy, digital competence, citizenship, technology, ICT, higher education, social media come first among the keywords used in the studies. Keywords reflect the content of the study and provide clues to the people who want to work on the subject (Tatar & Tatar, 2008). These are important for researchers to identify studies related to their own subject in other publications. Thus, it can be said that the choice of keywords has important contributions such as specifying the research topic and ensuring the visibility of the research. Among the keywords, the ones with the highest connection strength are digital citizenship (129), digital literacy (41), citizenship (23), digital competence (21), technology (19), ICT (19), media literacy (17), education (14).

Kaynaklar

- Aslan, S. ve Çakmak, Z. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 8(1), 72-99.
- Aydın, A. (2015). Dijital vatandaşlık. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(1), 142-146.
- Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (2022). *İnternetin Riskleri ve Zararları*. 04 Ocak 2022 tarihinde <https://internet.btk.gov.tr/internetin-riskleri-ve-zararlari> adresinden alındı.
- Çubukcu, A. ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5(148), 148-174.
- Facebook (2022). *Facebook’ta Emniyet*. 04 Ocak 2022 tarihinde <https://www.facebook.com/safety> adresinden alındı.
- Fernández-Prados, J. S., Lozano-Díaz, A., & Cuenca-Piqueras, C. (2020, March). Digital citizenship and education: state of the art and bibliometric analysis. In *Proceedings of the 2020 8th International Conference on Information and Education Technology* (pp. 174-178).
- Genç, B., & Bada, E. (2010). English as a World Language in Academic Writing. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 10(2), 142-151.
- Google (2021). *Gizlilik ve Güvenlik Merkezi*. 04 Ocak 2022 tarihinde https://support.google.com/youtube/topic/2803240?hl=tr&ef_topic=2676378 adresinden alındı.
- Google (2022). *Dijital Güvenliğe Giriş*. 04 Ocak 2022 tarihinde <https://learndigital.withgoogle.com/dijitalatolye/course/online-safety/module/3000> adresinden alındı.
- Görmez, E. (2016). Öğretmen Adaylarının "Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları" Hakkındaki Görüşleri (Bir Durum Çalışması) / The Opinions of the Pre-Services Teacher About the "Digital Citizenship and Its Sub-Dimesions" (A Case Study). *TURKISH STUDIES-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 11 (21), 125-144. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9870>.
- Güvenli Web (2022). *Güvenli Web*. 05 Ocak 2022 tarihinde <https://www.guvenliweb.org.tr/> adresinden alındı.
- ISTE (2007). *ISTE standards: Students*. Virginia, USA: International Society for Technology in Education.
- Öztürk, G. (2021). Digital citizenship and its teaching: A literature review. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(1), 31-45.
- Öztürk, M. (2021). Dijital vatandaşlık araştırmalarının incelenmesi: Kavramsal ve yöntemsel eğilimler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 13-13.
- Sarı, İ. ve Taşer, S. (2018). Türkiye’de dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (6), 1063-1069.
- Yalçınkaya, B. ve Cibaroglu, M. O. (2019). Dijital vatandaşlık algısının incelenmesi: Ampirik bir değerlendirme. *Business & Management Studies: An International Journal*, 7(4), 1188-1208.
- Ribble, M. (2008). Passport to digital citizenship. *Learning & leading with technology*, 36(4), 14-17.
- Ribble, M., & Bailey, G. (2007). *Digital citizenship in schools*. Oregon, USA: International Society for Technology in Education.
- Yeşiltaş, E. (2019). Dijital okuryazarlık. B. Aksoy, B Akbaba ve B. Kılcan (Ed.) içinde, *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi* içinde (ss. 67-89). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., & McNeal, R. S. (2008). *Digital citizenship: The Internet, society, and participation*. MIT Press.
- Vera-Baceta, M. A., Thelwall, M., & Kousha, K. (2019). Web of Science and Scopus language coverage. *Scientometrics*, 121(3), 1803-1813.
- Tatar, E., & Tatar, E. (2008). Fen bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarının analizi I: Anahtar kelimeler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 89-103.



Armenian Words Living in the Dialect of Sivas Region

Kadir Yılmaz^{1,a,*}

¹Ministry of National Education, Sivas, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 08/04/2022

Accepted: 02/06/2022

ABSTRACT

Words of foreign origin in the standard language and Anatolian dialects are important documents of Turkish history and culture. These interlingual borrowings; as well as being a common subject of history, literature, art history, linguistics, they are important sources for many more interdisciplinary studies.

With this study, it is aimed to determine the Armenian words that the Armenians living in Sivas, one of the ancient cities of Anatolia, brought to the Sivas dialect and the standard language, and to reveal in which ways and to what extent these words affect the language and culture. Examining 93 words of Armenian origin living in the Sivas dialect will contribute to the studies of revealing the cultural exchange of people who have lived in the same geography for centuries.

Words related to agriculture such as *çav*, *calaz*, *herk*, *maşala*, *tiğ*; The fact that building and architectural terms such as *hezan*, *him*, *loğ*, *mertek*, *pağ* were taken from Armenian should be accepted as clear indications that the Turks received some knowledge in these areas from Armenians in Anatolia. The fact that these words belong to the fields of agriculture, animal husbandry, architecture and daily life is important in terms of art history, cultural history and sociology studies.

Keywords: Sivas dialect, Armenian, loanword.

Sivas Yöresi Ağzında Yaşayan Ermenice Kelimeler

Süreç

Geliş: 08/04/2022

Kabul: 02/06/2022

Öz

Ölçünlü dilde ve Anadolu ağızlarında yer alan yabancı kökenli kelimeler, Türk tarihine ve kültürüne ait önemli belgelerdir. Diller arası bu ödünçlemeler; tarihin, edebiyatın, sanat tarihinin, dil biliminin ortak konusu olmakla birlikte disiplinler arası birçok çalışma için önemli kaynaklardır.

Bu çalışmayla Anadolu'nun kadim şehirlerinden Sivas'ta yaşayan Ermenilerin, Sivas ağzına ve ölçünlü dile kazandırdıkları Ermenice kelimeleri tespit etmek, bu kelimelerin dili ve kültürü hangi yönlerden ve ne boyutta etkilediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Sivas ağzında yaşayan 93 Ermenice kökenli kelimenin incelenmesi, yüzyıllar boyunca aynı coğrafyada yaşamış insanların kültürel alış verişini ortaya koyma çalışmalarına katkı sağlayacaktır.

Çav, *calaz*, *herk*, *maşala*, *tiğ* gibi tarımla ilgili kelimelerin; *hezan*, *him*, *loğ*, *mertek*, *pağ* gibi yapı ve mimari terimlerinin Ermeniceden alınmış olması Türklerin Anadolu'da bu alanlarda bazı bilgileri Ermenilerden aldığının açık göstergeleri olarak kabul edilebilir. Bu kelimelerin özellikle tarım, hayvancılık, mimari alanlarına ve günlük yaşama ait olması, sanat tarihi, kültür tarihi ve sosyoloji araştırmaları açısından önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sivas ağzı, Ermenice, ödünç kelime.

Copyright



This work is licensed under
Creative Commons Attribution 4.0
International License

^a kadiryilmazsf@gmail.com

^{id} <https://orcid.org/000-0001-5154-8322>

How to Cite: Yılmaz K (2022) Armenian Words Living in the Dialect of Sivas Region, CUJOSS, 46(1): 159-165

Giriş

Bir dilin söz varlığı, bu söz varlığının tarihsel süreçte kazandığı yeni anlamlar, hatta bazı ses değişimleri bile o dili konuşanların kültür tarihini, sanat tarihini, siyaset tarihini ve inanç tarihini ilgilendirmektedir. Tekin “oruç” kelimesindeki /ç/ sesinden Oğuzların MS 900’den önce İslamiyet’le tanıştıkları sonucuna varır (2001: 6-7).¹ Bu çıkarım, dilde bir sesin bile ne kadar önemli bir tarihî ve kültürel değer taşıdığına göstergesidir. Dolayısıyla bir dilin söz varlığı, kültürel kodlar barındıran bir hazine olarak kabul ve değer görmelidir.

Ölçünlü dilde ve Anadolu ağızlarında yer alan yabancı kökenli kelimeler, Türk tarihine ve kültürüne ait birer belge niteliğindedir. Osman Nedim Tuna tarafından Sümercede tespit edilen 168 Türkçe kelime, Türklerin Sümerlerle olan tarihî, ticari ve kültürel ilişkilerini göstermesi açısından kıymetlidir (1997: 49). Aynı zamanda Göktürkçede karşılaştığımız Çince kelimeler, Eski Uygurca metinlerde önemli bir yer tutan Maniheizm terimleri ve Türklerin İslamiyet’le tanıştıktan sonra bu dine ait birçok söz varlığının dilde yer bulması da tarihî ve kültürel açıdan önem arz etmektedir. Bu ortak söz varlığı; tarihin, edebiyatın, sanat tarihinin, dil biliminin konusu olmakla birlikte disiplinler arası birçok çalışmada yol gösterici niteliktedir. Bugün Türkiye Türkçesinde sıkça kullanılan *efendi, yalı, ihlamur, kiraz* gibi birçok kelimenin Rumca olması, Anadolu’da Rumlarla Türklerin yüzyıllar boyu bir arada yaşarken diller arası alışverişle birlikte kültürel bir alışverişte de bulduklarının apaçık ispatıdır.

Rumlar gibi Ermeniler de Anadolu’da yüzyıllar boyunca Türklerle yaşamış ve Osmanlı döneminde “millet-i sadıka” veya “teba-yı sadıka” olarak adlandırılmışlardır. Ermeni azınlık, Anadolu kültürüne katkı sağlamanın yanı sıra Türk kültürü çalışmalarına önemli isimler de kazandırmıştır. Agop Dilaçar, Sevan Nişanyan, Edvard V. Sevortyan, Bedros Keresteciyan, Karekin Deveciyan, Pars Tuğlacı, Krikor Sinapyan, Armenak Bedevyan, Kevork Pamukciyan ve Bedros Zeki Garabedyan bu isimlerden akla ilk gelenlerdir.²

Sivas Ermenileri

Sivas’ta Türk ve Ermenilerin birlikte yaşamaları, Bizans Dönemi’ne kadar uzanır (Kuzucu, 2014: 2). Selçukluların Sivas’a yerleşmelerinden sonra buradaki gayrimüslim Türklerin bir kısmı İslam’ı kabul ederken daha ziyade kırsal kesimde yaşayan ve Hristiyan kalmaya devam eden diğer kısım, Ermeni ve Rumlarla iç içe yaşamayı sürdürmüşlerdir. Anadolu, Türklerin hâkimiyetine geçtikten sonra Ermeniler, Türklerle uzun yıllar uyum içinde yaşamayı sürdürmüşlerdir. Bu süreçte Türk-İslam uygarlığının oluşmasını sağlayan cami, medrese, kervansaray gibi yapıların inşa edilmesinde Ermenilerin

mimari alandaki yardım ve birikimlerinden istifade edilmiştir (Demir, 2005: 96). Sivas’ta kuyumculuk, kalaycılık, dülgerlik, kürkcülük gibi bazı meslekler uzun yıllar sadece Ermeniler tarafından icra edilmiştir (Kuzucu, 2014: 6).

Timur’un Anadolu’yu istilasında Ermeniler de Müslüman Türklerle işkence ve kıyım maruz kalarak aynı kaderi paylaşmışlardır. Felaketin yol açtığı yaralar, iki toplumun dayanışmasıyla sarılmıştır (Kuzucu, 2014: 5). Osmanlı döneminde ise “millet-i isadika” olarak bilinen Ermeniler, Anadolu’nun ticari hayatında önemli rol oynamışlardır.

Türkler, Anadolu’ya yerleşme ve Anadolu’yu Türkleştirme sürecinde Ermenilerle ve Rumlarla hep iyi geçinmiş ve iş birliği yolunu tercih etmişlerdir. Bu iş birliği neticesinde de kültürel alışverişe imkân sağlanmış, Anadolu kültürünün zenginleşmesinin yolu açılmıştır. Selçuklular, Beylikler ve Osmanlı dönemlerinde huzur ve refah içinde yaşayan Ermenilerin özellikle Tanzimat Dönemi ve sonrasında Sivas’taki varlığı birçok alanda kendini gösterir. Hatta Sivas’ta çıkan ilk özel gazete Ermeni vatandaşlara aittir. 1869 yılında *Tsayn Sepasdatvots* (Sivas’ın Sesi) adıyla çıkan bu gazetenin kısa ömürlü olduğu bilinmektedir. I. Dünya Savaşı yıllarına kadar Sivas’ta Ermeniler tarafından *Mamulin Zankı, Sev Hoğër, Ged, Antranik, Hoğ-Tar, Gapira* ve *Amanor* adlarıyla gazeteler çıkarılmıştır (Paçacıoğlu, 2003: 88).

Mondros Mütarekesi öncesinde çıkarılan kararname neticesinde sayıları on bini bulan Sivas Ermenilerinin tamamına yakını Sivas’taki evlerine dönmüşlerdir (Kuzucu, 2014: 49). Sivas’ta komşularıyla yüzyıllar boyu dostluk ilişkilerini devam ettiren çok sayıda Ermeni aile yaşamıştır. Bugüne kuyumculuk yapan bir Ermeni esnaftan edinilen bilgiye göre Sivas’ta sadece 15-20 Ermeni ailenin yaşadığı bilinmektedir. Bu ailelerin Ermenice bildikleri fakat kendi aralarında Türkçe konuştukları, gelenek ve göreneklerine bağlı oldukları, genellikle zanaatkâr oldukları, vaftiz gibi dinî törenler için İstanbul’u tercih ettikleri ve çeşitli sebeplerle genellikle etnik kimliklerini gizlemek zorunda kaldıkları bilinmektedir.³

Yöntem ve Sınırlılık

Bu çalışmayla Anadolu’nun kadim şehirlerinden Sivas’ta yaşayan Ermenilerin, Sivas ağızına ve ölçünlü dile kazandırdıkları Ermenice kelimeleri tespit etmek, bu kelimelerin dili ve kültürü hangi yönlerden ve ne boyutta etkilediğini ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Çalışmada Türkiye Türkçesi ölçünlü dilinde yer alıp Sivas ağızında kullanılan ve ölçünlü dilde kullanılmayıp ağızlarda ve/veya Sivas ağızında kullanılan Ermenice kelimeler tespit

¹ “Meğër rûze ve oruç’ un her ikisi de İslamiyet öncesi İran’ın dili olan Pehlevicede *roçag* kelimesinden geliyormuş. Ve meğër Pehlevicedeki *roçag’ın* ç’i ancak 900 yılından sonra z’ye dönüşmüş Yeni Farsçada. Demek ki yalnız Oğuzlar bu kelimeyi 900 yılından çok önce ç sesıyla duymuşlar ve öyle öğrenmişler; demek ki Oğuzlar İslamiyet’le 900’den önce tanışmışlar. Ötekiler yani Karahanlılar ise kelimeyi

ancak 900’den sonra z’li şekliyle *rûze* biçiminde tanıdıkları için Oğuzlardan çok sonra Müslüman olmuş olmalıdır.”

² Bu isimlerle ilgili ayrıntılı bilgi için bk.: Şimşek (2014) ve Ertaş (2016).

³ Sivaslı Ermenilerle ilgili bu şifahi bilgiler, adının açıklanmasını istemeyen ve Sivas’ta kuyumculuk yapan bir Ermeni esnaftan alınmıştır.

edilmiştir.⁴ Tespit edilen kelimelerin anlamı Türkçe Sözlük'ten, Derleme Sözlüğü'nden veya adı geçen sözlüklerden (Avan, Caferoğlu, Darıcı, Demir ve Şen, Güven, Kesten, Ökrüca, Tanyıldız, Toparlı, Yılmaz) alınmıştır. Bu kelimeler; Türkçe Sözlük'te kökeni Ermenice olarak verilenler, Türkçe Sözlük'te kökeni Türkçe veya başka bir dil olarak gösterilen fakat etimoloji sözlüklerinde Ermeniceye dayandırılanlar, Türkçe Sözlük'te yer almayıp Derleme Sözlüğü'nde yer alan ve etimoloji sözlüklerinde Ermeniceye dayandırılan kelimeler ve Türkçe Sözlük'te de Derleme Sözlüğü'nde de yer almayıp başka sözlüklerde yer bulan ve kökeni Ermeniceye dayandırılan kelimeler olmak üzere dört başlık altında ele alınmıştır. Kelime hangi sözlükte Ermeniceye dayandırıldıysa o kelimenin anlamından sonra yay araç içinde kaynak bilgisi verilmiştir (AL, ALT, EAEÖS⁵, ETDES, MBTS, ÖTS, SS, TETTL, TS).

Gülensoy'un özellikle Eren, Dankoff ve Nişanyan'ın Ermeniceye dayandırdığı bazı kelimelerle ilgili itirazlarına dipnotlarda yer verilmiş ama söz konusu tartışmalara dâhil olunmamıştır. Birkaç örnekte de Eren'in itirazlarına yer verilmiştir. Sivas yöresi ağzında yaşayan bir kelimenin bu sözlüklerden herhangi birinde Ermeniceye dayandırılması, incelemeye dâhil edilmesi için yeterli görülmiştir. Bu durum, incelemede yer alan kelimelerin tamamının Ermenice kökenli olduğunun kabulü anlamına gelmemelidir. Özellikle kelimenin kökenine dair dipnotlarla verilen itirazlar, o kelimenin kesin olarak Ermeniceye dayandırılmasının doğru bir yaklaşım olamayacağına işaret eder.

Sivas Ağzında Yaşayan Ermenice Kelimeler

Açıyan; Türkçeden Ermeniceye geçmiş 4262 kelime, Ermeniceden Türkçeye geçmiş 200 kelime tespit etmiştir (1926: 153). Karaağaç; Açıyan'ın tespitine katıldığını, Türkçede 200 kadar Ermenice kelime olduğunu ve bunlardan sadece 20 kadarının Türk yazı diline dâhil olduğunu ifade eder (2004: 15). Sivas ağzında ise tespit ettiğimiz 93 Ermenice kelime yaşamaktadır.

Türkçe Sözlük'te kökeni Ermenice olarak gösterilen kelimeler (12 kelime):

- avanak** (<Erm. *hawanag* "sıpa") Kolaylıkla kandırılabilen veya aldatılabilen, aptal, bön. (ALT, ETDES, MBTS, ÖTS, SS, TETTL)⁶
- bedirik** (<Erm. *patruyk*) Eğrilmek için yıkanmış, taranmış yün veya pamuk. (ALT, ETDES, ÖTS, TETTL)
- godoş** (<Erm. *kotoş*) Ahlsız adam, *pezevenk*. (ALT, ETDES, ÖTS, TS, SS)

- hoşur** (<Erm. *xoşor*) Değersiz, kaba, bayağı. (ALT, ETDES, ÖTS, TS)
- işmar** (<Erm. *nşmar*) El, göz veya baş ile yapılan işaret. (ÖTS, SS, TS)
- madımak** (<Erm. *matutak*) İlbaharda kırlarda yetişen, ufak yeşil yapraklı, ıspanak gibi pişirilip yenilen bir bitki ve bu bitkiyle yapılan yemek. (ALT, ETDES, MBTS, ÖTS, SS, TS)
- madik** (<Erm. *matik* "parmak") Hile, dolap. (ALT, MBTS, TS, SS)
- maşala** (<Erm. *maşaray*) Bağ ve bahçelerde kenarları set biçiminde birbirinden ayrılan, genellikle dikdörtgen toprak parçası. (ALT, ETDES, ÖTS, TS)
- moruk** (<Erm. *mōruk*) 1. Gençlere göre yaşlı anne, baba. 2. Yaşlı erkek. (AL, ALT, ETDES, MBTS, ÖTS, TS)
- mucur** (<Erm. *mocir*) 1. Taş kırıntısı. 2. Sekiz kiloluk tahıl ölçüğü. 3. Göz hastalığı. (AL, ALT, EAEÖS, TETTL)
- pezevenk** (<Erm. *bozawag*) Kadın-erkek ilişkilerinde aracılık eden kimse, *godoş*. (ALT, ETDES, MBTS, SS, TS)
- pöhrek** (<Erm. *pōrank*) Ağaç veya topraktan yapılmış su borusu, künk. (AL, ALT, EAEÖS, ETDES, ÖTS, SS, TS)

Türkçe Sözlük'te kökeni Türkçe veya başka dil olarak gösterilen ama diğer sözlüklerde Ermeniceye dayandırılan kelimeler (43 kelime):

- aha** (<Erm. *aha, ahan*) İste. (ALT, EAEÖS)⁷
- aluç** (<Erm. *aloč*) Hünnapgillerden, kırlarda kendiliğinden yetişen, hekimlikte ve boyacılıkta kullanılan, sert odunlu bir ağaç, gövem eriği. (ALT, EAEÖS)⁸
- araklamak** (<Erm. *arake*'den "acele etmek") Çalmak, aşımak. (MBTS)
- baduç** (<Erm. *patič*) 1. Yeşil fasulye. 2. Taze bakla. (ALT, ETDES, MBTS, ÖTS)⁹
- bıdık** (<Erm. *pztik*) Kısa, tıknaz, *bızdık*. (ALT, MBTS, SS, TETTL)¹⁰
- bızdık** (<Erm. *pztik*) Ufak çocuk, *bıdık*. (ALT, ETDES, MBTS, ÖTS, SS, TETTL)
- calaz** (<Erm. *člaz*) Cılız ekin (ALT, ETDES, ÖTS, SS)
- çap** (<Erm. *ç'ap*) 1. Cisimlerin genişliği. 2. Eğri. (AL, ALT, MBTS, ÖTS, SS)
- çermik** (<Erm. *jermuk*) Kaplıca, ılıca. (ALT, EAEÖS, ETDES, MBTS, ÖTS, SS, TETTL)
- çir** (<Erm. *č'ir*) Kayısı, erik, zerdali vb. meyvelerin kurusu. (ALT, ETDES, MBTS)¹¹
- dangalak** (<Erm. *dandaloš*) Akılsız, düşüncesiz, bön. (ALT, ETDES, TETTL)
- ferik** (<Erm. *varek*) Kümes hayvanlarının civcivlikten çıkmış hâli, piliç. (AL, ALT, MBTS)
- güdük** (<Erm. *kutik*) Köpek yavrusu. (ALT, EAEÖS)

⁴ Sivas ağzı ile ilgili şu kaynaklara başvuruldu: Avan (2010), Caferoğlu (1944), Darıcı (2013), Demir ve Şen (2006), Derleme Sözlüğü (2019), Güven (2014), Kesten (2013), Ökrüca (2011), Tanyıldız (2014), Toparlı (2019), Yılmaz (2021).

⁵ Menz, çalışmasını Dankoff ve Bläsing'e dayandırdığını belirtir (2009: 90).

⁶ Gülensoy, bu kelimenin Ermenicede "sıpa" anlamına gelen kelimeyle bir ilgisi olmadığına işaret eder ve Ermenice "sıpa, katır" anlamına gelen bir kelimenin "bön, ahmak, aptal" anlamlarında Türkçeye geçmiş olmasına ihtimal vermez (2007: 89).

⁷ Tietze, bunun gibi kısa nidaların menşeiini tespit etmenin imkânsız olduğuna işaret eder (2002: 114).

⁸ Gülensoy bu kelimeyi; Clauson, Tietze ve Räsänen'in Farsçaya bağlamasına değinir ve Eren'in etimoloji denemesi yapmaması, görüş belirtmemesi yüzünden komşuya kaptırdığımızı söyler (2007: 66).

⁹ Gülensoy, DLT'de yer aldığı ve Anadolu ağzlarında yaşadığı için bu kelimenin Ermeniceye dayandırılmasını yanlış bulmaktadır (2007: 100).

¹⁰ Gülensoy, Eren ve Nişanyan'ın bu sözcüğü "bızdık" maddesinde ele almalarının yanlış olduğuna işaret eder (2007: 140).

¹¹ Tietze, kelimenin kökeniyle ilgili farklı görüşleri verdikten sonra "Kelimenin yayılmış olması, aslını tespiti güçleştiriyor." ifadesini kullanır (2002: 521).

hav (<Erm. *hav*) Kadife, çuha, yün vb.nin yüzeyindeki ince tüy. (ALT, SS, TETTL)¹²

haşıl (<Erm. *xaşil*) Un, şeker, pekmez ve yağ ile yapılan bir yemek. (AL, ALT, EAEÖS, ETDES)

herk (<Erm. *herk*) Sürüldükten sonra bir yıl dinlendirilen, nadasa bırakılan tarla. (ALT, EAEÖS, ETDES, MBTS, TETTL)

hezan (<Erm. *hecan*) Ekin biçildikten sonra tarlada kalan saplar, anız. (ALT, ETDES, ÖTS)

hişir (<Erm. *hoşor*) Olmamış meyve. (ALT, ETDES, MBTS, ÖTS, TETTL)¹³

hopal (<Erm. *hawp'al*) Yabani güvercin. (ALT, ETDES, ÖTS, TETTL)

hozan (<Erm. *xozan*) Biçilmiş ekinin tarlada kalan dip sapsarı. (ALT, EAEÖS, ETDES, ÖTS, TETTL)

hurç (<Erm. *xurj*) Genellikle yelken bezinden veya meşinden yapılmış büyük heybe. (ALT, MBTS?, TETTL)

kirve (<Erm. *k'awor* "büyükbaba") 1. Sünnet sırasında çocuğu tutan, sünnet masrafını üstlenen ikinci bir baba durumundaki kimse. 2. Dost, arkadaşı. (ALT, EAEÖS, ETDES, MBTS, ÖTS)¹⁴

kom (<Erm. *gom*) Ağıl, mandıra. (AL, ALT, ETDES, MBTS, TETTL)¹⁵

külek (<Erm. *kovlak*) Bal, yağ, yoğurt vb. şeyler koymaya yarar tahta kova. (AL, EAEÖS, ALT, ETDES, TETTL)¹⁶

liğ (<Erm. *liç*) Alüvyon (*liğlamak* "yemek mideye oturmak"). (ALT)

loğ (<Erm. *loğal* "yuvarlamak") Yollarda, toprak damlarda yeri bastırmak veya tarlalarda toprağı ezmek için gezdirilen taş silindir. (ALT, EAEÖS, MBTS?, ÖTS, SS)¹⁷

mayıs (<Erm. *mayıs*) Taze siğir dışkısı. (ALT, ETDES, MBTS, ÖTS, TETTL)

mertek (<Erm. *mardak*) Yapıda kullanılan dört köşe veya yuvarlak, kalınca ağaç. (ALT, MBTS, EAEÖS, ÖTS, SS)

mitil (<Erm. *mt'il*) Yüzlenmemiş yorgan. (ALT, EAEÖS, ETDES)

örnek (<Erm. *örinag*) Benzeri yapılacak olan, benzetilmek istenen şey, model. (AL, SS)¹⁸

pancar (<Erm. *banjar*) İspanakgillerden, vitamince zengin bir bitki. (ALT, EAEÖS, ETDES, MBTS, ÖTS, SS)

pinti (<Erm. *p'nt'i*) Cimri, hasis. (ALT, EAEÖS, ETDES, MBTS, SS)

pot (<Erm. *pot* "kırışik") 1. Kötü dikiş sebebiyle kumaşta oluşan büzülme. 2. *mec.* Hata, gaf. (ALT, ETDES, MBTS, ÖTS, SS)

pöç (<Erm. *poç* "kuyruk") 1. Kuyruk sokumu. 2. En uç nokta, kenar, *pöçük* (AL, ALT, EAEÖS, ETDES, MBTS, ÖTS, SS)

pöçük (<Erm. *boçig*) bkz. *pöç*. (AL, ALT, EAEÖS, ETDES, MBTS, SS)

şelek (<Erm. *şalak*) Sırtta taşınan yük. (ALT, EAEÖS, ETDES, MBTS, ÖTS, SS, TETTL)

şen (<Erm. *şén*) 1. Yaşamaktan mutlu olduğunu davranışlarıyla belli eden, sevinçli, neşeli, eğlenceli. 2. Bayındır, mamur, meskûn. (ALT, EAEÖS, ETDES, MBTS, SS)¹⁹

şillik (<Erm. *şil* "şaşı, çirkin") Aşırı ve bayağı bir biçimde süslenmiş kadın, kötü kadın. (ALT, EAEÖS, ETDES)²⁰

şıvgın 1. Budanmış yaşlı ağaçların budanan yerlerinden çıkan taze sürgün. 2. Fırtınayla yağın yağmur. (ALT)²¹

tapın (<Erm. *tap'an*) Tarlaya atılan tohumu örtmek için gezdirilen ağaç sürgü. (ALT, EAEÖS, ÖTS, TETTL)²²

tirtıl (<Erm. *tirtur*) Yumurtadan çıkan kelebek kurtçuklarının ilk durumu. (ALT, ETDES, SS)²³

torun (<Erm. *tor*) Bir kimsenin çocuğunun çocuğu. (ALT, ETDES, MBTS, SS)²⁴

verep (<Erm. *verew*) Bayır, yokuş. (ALT, EAEÖS, SS)

Türkçe Sözlük'te yer almayı Derleme Sözlüğü'nde yer alan ve diğer sözlüklerde Ermeniceye dayandırılan kelimeler (37 kelime):

abrul (<Erm. *april*) Nisan ayı. (ALT, ETDES, MBTS)²⁵

ahbun (<Erm. *ağbın*) Gübre, fişki. (ALT, EAEÖS, ETDES, ÖTS)

cerit (<Erm. *çarüt*) Ateş küreği. (ALT, ETDES)

cirbit (<Erm. *çipr* "gözü çapaklı") Göz çapağı. (AL, ALT, EAEÖS)

çav (<Erm. *çat*) Ekin sapı taşıyan kağı korkuluğu. (ALT, ETDES, MBTS, SS)

çec (<Erm. *dēz* "yığın") Savrularak samanından ayrılmış tahıl yığını. (ALT)²⁶

çepük (<Erm. *capik*) Alkış, el çırpma. (ALT, TETTL)²⁷

¹² Gülensoy, bu kelimenin kökeniyle ilgili tartışmaları aktardıktan sonra "Arapça, Farsça ve Ermenice diye kavga edildiğine göre bu kelime Türkçedir." der (2007: 406).

¹³ Gülensoy, bu sözcüğün kökünün yansıma olduğunu (*hış) varsayar ve sözcüğün Ermeniceden alındığı görüşüne karşı çıkar (2007: 410).

¹⁴ Gülensoy, Ermenilerde İslami sünnet geleneği olmaması ve *k'awor* (büyükbaba) ile *kirve* (dost, arkadaş) kelimeleri arasında çok büyük farklar olması sebebiyle bu kelimenin Ermeniceye dayandırılmasına itiraz eder (2007: 528).

¹⁵ Gülensoy, DLT'deki "kom" kelimesinin gözden kaçırılmış olduğuna işaret ederek Dankoff ve Eren'in bu kelimeyi Ermeniceye dayandırmalarına itiraz eder (2007: 528).

¹⁶ Gülensoy, Kırgız Türkçesindeki "kültük" (çömlek) kelimesinin "külek"i Ermeniceye bağlamaya engel olduğunu söyler (2007: 590).

¹⁷ Eren'e göre Far. *loğ* Dankoff'un gözünden kaçmıştır (2020: 354).

¹⁸ Gülensoy, bu kelimenin Mısır ve Sudan gibi uzun yıllar Kıpçak Türkçesinin konuşulduğu ülkelerde *örnek* olarak yaşamasının, kelimenin Ermeniceden geldiği yönündeki savı çürüttüğünü belirtir (2007: 670).

¹⁹ Gülensoy, Türkçe *şen* ile Ermenice *şén* arasında çok büyük bir anlam farkı olduğunu belirtir ve bu kelimeyi Ermeniceye bağlamanın yanlış olduğunu söyler (2007: 841).

²⁰ Gülensoy, Kırgızca *şilk* ve ağızlardaki *şilk*, *şillik* kelimelerinden hareketle bu kelimenin Ermeniceye dayandırılmasına itiraz eder (2007: 842).

²¹ Eren, bu kelimeyi Dankoff'un Ermeniceye bağlamasının yanlış olduğunu söyler ve kelimeyi *çır*- "ağaç filiz vermek" köküne bağlar (2020: 112). Anadolu ağzlarında "şıfkın, fişkın, çıvgın" biçimleri de görülür.

²² Gülensoy, Dankoff'un bu kelimeyi Ermeniceye bağlamasına karşı çıkar ve kelimeyi **tap+a-n* olarak tasarlar (2007: 858). Sevortyan ise kelimeyi *tapa-* (ayaklar altında ezmek) köküne dayandırır ve /-n/ eki yardımıyla türetilmiş "araç, alet" anlamlarına gelen bir kelime olarak kabul eder (1980: 110). Eren ise bu kelimenin Türkçe *taban* sözünün yan biçimi olduğunu söyler (2020: 495). "Tapan" kelimesinin kökeniyle ilgili tartışmalar ve ayrıntılı bilgi için bkz.: Erbay (2012).

²³ Gülensoy, yansıma olduğunu ifade ettiği bu kelimenin Eren, Dankoff ve Nişanyan tarafından Ermeniceye bağlanmasına itiraz eder (2007: 896).

²⁴ Gülensoy'a göre bu kelime Türkçedir (2007: 920).

²⁵ Eren, kelimenin Rumca olabileceğine de işaret eder (2020: 3).

²⁶ Eren, Doğu Anadolu'da kullanılan *teç* biçiminin Ermeniceden alındığını anlaşıldığını söyler (220: 102). Tietze ise kelimeyi Farsça *çāç'*a bağlar (2002: 461).

²⁷ Gülensoy, *çap* yansıma sözünden türediğini öne sürer (2007: 232).

çilik (< Erm. *cilik*) Dişilik organı. (ALT, EAEÖS, ETDES)
çukundur (< Erm. *çakndel*) Pancar. (ALT)
dabaz (< Erm. *tapast*) Deri üzerinde olan ve kaşıntı yapan kırmızı kabarcıklar, kurdeşen. (ALT, ETDES, ÖTS)
dıga (< Erm. *tlay*) Küçük oğlan çocuğu, sokak çocuğu, şımarık çocuk. (ALT, EAEÖS, TETTL)²⁸
evelik (< Erm. *aweluk* “katırtırnağ”, *avel* “çalı çırpı”) Yaprakları yenilebilen, tohumlarından da çay yapılan, ispanağa benzeyen bir çeşit ot. (AL, ALT, EAEÖS, TETTL)
fıcek (*at-*) (< Erm. *viçak*) Kura (çekmek). (ALT, EAEÖS, TETTL)
gilik (< Erm. *kilik*) Tandırda pişirilen yağlı bir çörek türü. (ALT, EAEÖS, TETTL)
hab (< Erm. *xab*) İmece usulü süt biriktirme (*hab ağacı* “kovadaki sütü ölçmek için kullanılan dal parçası”). (ALT, EAEÖS)
haris (< Erm. *arös*) Sürülmemiş tarla. (AL, ALT, EAEÖS)
hedik (< Erm. *hatik*) Kaynatılmış buğday, bulgur, mısır vb. şeyler. (AL, ALT, EAEÖS, ETDES, MBTS, SS, TETTL)²⁹
him (< Erm. *himn*) Evin temeli. (ALT, EAEÖS, ETDES, TETTL)³⁰
horum (< Erm. *xorom*) Biçilmiş yonca, korunga ya da otun düzensiz bırakılmış destesi. (ALT, EAEÖS, TETTL)
kışe (< Erm. *kşel*) Kümes hayvanlarını kovalamak için kullanılan ünlem. (ALT, EAEÖS)
köp (< Erm. *kob*) Kağınının, öküzlerin kuyruklarının altına gelen ve dışıklarının toplandığı kısmı. (ALT, EAEÖS, ETDES, TETTL)
kürün (< Erm. *guın* “banyo küveti”) Hayvanların yem yedikleri ve su içtikleri yalak. (ALT, EAEÖS)
pağ (< Erm. *pag*) Yıkılmış ev ve yeri. (ALT, EAEÖS)
pağaç (< Erm. *balarij*) Maya eklenmeden yapılan yağlı tandır çöreği. (ALT, EAEÖS)
pezük (< Erm. *bazuk*) Yaban pancarı. (ALT, EAEÖS, ETDES)
pinnik (< Erm. *pun* “yuva”) Kümes. (AL, ALT, EAEÖS)
poşa (< Erm. *bōša*) 1. Kalbur, elek yapan ve satan. 2. Çingene (ALT, EAEÖS, ETDES, ÖTS)
pulur (< Erm. *blur*) Biçilmiş ama demet yapılmamış ot ve ekin yığını. (ALT, EAEÖS)³¹
rapata (< Erm. *rapatay*) Yufka ekmeğini tandıra yapıştırmak için kullanılan, içi ot ya da paçavra dolu, yastık biçiminde araç. (ALT, EAEÖS)
soharıç (< Erm. *soharıç*) Kıyma, salça ve soğanın yağda kavularak hazırlanmasıyla yapılan sıcak yemek sosu. (AL, ALT, EAEÖS)
tapul (< Erm. *tapul*) Biçilmiş ot veya ekin bağı. (ALT, EAEÖS)
ten (< Erm. *tēn*) Nem, rutubet. (ALT, EAEÖS)
tepür (< Erm. *tapur*) 1. Tahıl elemeye yarayan bir kalbur çeşidi. 2. Büyük (kulak). (ALT, EAEÖS)
tiğ (< Erm. *tel*) Taneleri ayrılmamış samanla karışık buğday yığını. (ALT, EAEÖS, TETTL)
tırış (< Erm. *trik* “dışkı, gübre”) İshal. (ALT, EAEÖS)
zoğ (< Erm. *jol*) Yeni biçilmiş ve toplanmamış tarla. (ALT)
zuval (< Erm. *zotal*) Kızılılık. (ALT)³²

Türkçe Sözlük'te ve Derleme Sözlüğü'nde yer almayan, diğer sözlüklerde Ermeniceye dayandırılan kelimeler (1 kelime):

sakkavo (< Erm. *caxawel*) Büyük süpürge. (ALT, EAEÖS)

Sivas ağzında yaşayan Ermenice kelimeleri, kullanım alanları ve taşıdıkları anlam açısından ise şu sınıflandırmaya tabi tutmak yerinde olacaktır:

Tarım ve hayvancılık ilgili kelimeler: *ahbun, calaz, çav, çec, çir, ferik, hab, haris, herk, hışır, horum, hozan, kom, köp, kışe, maşala, mucur, pinnik, pulur, tapul, tiğ, zoğ*.

Bitki adları: *aluç, baduç, çukundur, evelik, madımak, pancar, pezük, şıvgın, zuval*.

Yapı ve mimariyle ilgili kelimeler: *çap, hezan, him, kürün, loğ, mertek, pağ, pöhrek*.

Yemek ve yiyecek adları: *madımak, çir, haşıl, pöç, gilik, hedik, pağaç, soharıç*.

Eşya adları: *cerit, çav, hab, hurç, külek, kürün, loğ, mitil, rapata, sakkavo, tapan, tepür*.

Hayvan adları ve hayvanlarla ilgili kelimeler: *dabaz, güdük, hopal, mayıs, tırtıl*.

İnsanlarla ilgili sıfat ve durum bildiren kelimeler: *bıdık, bızdık, cirbit, çepük, kirve, pinti, poşa, tırış, torun*.

Zaman, durum ve yer bildiren kelimeler: *abruul, çermik, liğ, pot, şen, ten, verrep*.

Argo anlam taşıyanlar: *araklamak, avanak, çilik, dangalak, dıga, godoş, madik, moruk, pezevenk, şıllık*.

Diğer: *aha, bedirik, fıcek, hav, örnek, pöçük, şekek*.

Sonuç

Bir dilin başka dillerden kelime alması ve o kelimeyi benimsemesi, dilin gelişim seyri içinde doğal karşılanmaktadır. Aralarında binlerce kilometre olan insanların birbirlerinin kültüründen haberdar olduğu ve birbirlerinden etkilenmelerinin kaçınılmaz olduğu çağımızda dillerin bu etkileşimden payını alması kaçınılmazdır. Türkçenin de Orhun Yazıtları'ndan başlayarak her döneme ait yazılı ve sözlü dilde ödünçleme yoluyla aldığı kelimeler, dilimizi ve kültür tarihimizi anlamak için somut veriler sunmaktadır.

Sivas ağzında yaşayan ve 25'inin kökeni tartışmalı olmak üzere 93 Ermenice kökenli kelimenin incelendiği bu araştırma, yüzyıllar boyunca aynı coğrafyada yaşamış insanların kültürel alışverişini ortaya koyma çalışmalarına katkı sağlayacaktır. Çalışmada ele aldığımız kelimelerin özellikle tarım, hayvancılık, mimari alanlarına ve günlük yaşama ait olması, başta dil ve edebiyat olmak üzere sanat tarihi, kültür tarihi ve sosyoloji araştırmalarıyla birlikte disiplinler arası birçok çalışma için önem arz etmektedir.

Araştırmaya konu olan Ermenice kelimelerden artık ölçünlü dilde de yer edinmiş ve Sivas kültürünün önemli bir

²⁸ Gemalmaz, bu kelimenin Erzurum ağzında küfür sözü olarak kullanıldığını belirtmektedir (1995).

²⁹ Gülensoy, kelimeyi Ermeniceye bağlamanın yanlış olduğunu söyler ve bu kelimenin <kat-/)K'tan geldiğine işaret eder (2007: 408).

³⁰ Gülensoy, kelimenin başındaki h'yı birincil ses kabul eden Deorfer'e ve kelimeyi Ermeniceye bağlayan görüşlere karşı çıkar (2007: 410).

³¹ Bu kelime Sivas'ta bir mahalle adında (Pulur Mahallesi) yaşamaktadır.

³² Eren, Far. *zuğāl* “kızılılık ağacı veya meyvesi” kelimesinin Dankoff'un gözünden kaçmış olduğunu söyler (2020: 592).

sembolü hâline gelmiş *madımak* kelimesi (Lat. *Polygonum*), Sivas dışında pek tanınmayan, tanınsa bile yenmeyen bir bitkidir. Adını Ermeniceden alması sebebiyle *madımak* yemeği Ermeni kültürüne ait bir yemek olarak kabul edilebilir. *Çav, calaz, herk, maşala, tığ* gibi tarımla ilgili kelimelerin; *hezan, him, loğ, mertek, pağ* gibi yapı ve mimari terimlerinin Ermeniceden alınmış olması da yine Türklerin Anadolu'da bu alanlarda bazı bilgileri Ermenilerden aldığı için açık göstergeleri olarak kabul edilebilir.

Kısaltmalar

AL	<i>Armenisches Lehngut im Türkeitürkischen am Beispiel von Hemşin</i>
ALT	<i>Armenian Loanwords in Turkish</i>
bk.	<i>Bakınız</i>
DLT	<i>Dîvânu Lugât't-Türk</i>
Erm.	<i>Ermenice</i>
EAEÖS	<i>Erzurum Ağzında Ermenice Ödünç Sözcükler</i>
ETDES	<i>Eren Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü</i>
Far.	<i>Farsça</i>
Lat.	<i>Latince</i>
MBTS	<i>Misalli Büyük Türkçe Sözlük</i>
MS	<i>Milattan sonra</i>
ÖTS	<i>Ötüken Türkçe Sözlük</i>
SS	<i>Sözlerin Soyağacı-Çağdaş Türkçenin Etimoloji Sözlüğü</i>
TDK	<i>Türk Dil Kurumu</i>
TETTL	<i>Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugatı</i>
TS	<i>Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük</i>

Extended Summary

Introduction

Words of foreign origin in the standard language and Anatolian dialects are documents of Turkish history and culture. The fact that many words such as *efendi, yalı, ihlamur* and *kiraz*, which are frequently used in Turkish today, are in Greek, is a clear proof that while Greeks and Turks lived together in Anatolia for centuries, they also exchanged culturally as well as languages.

Like the Greeks, Armenians have lived with the Turks in Anatolia for centuries and were called *milletisadika, tebayisadika* (loyal nation, loyal people) during the Ottoman period. In addition to contributing to Anatolian culture, the Armenian minority has also brought important names to Turkish culture studies. The Turks always got on well with the Armenians and Greeks and preferred the way of cooperation during the process of settling in and Turkifying Anatolia. As a result of this cooperation, cultural exchange was provided and the way for the enrichment of Anatolian culture was opened. The presence of Armenians, who lived in peace and prosperity during the Seljuks, Principalities and Ottoman periods, in Sivas, especially in the Tanzimat Period and after, showed itself in many areas. In fact, Tsayn Sepsadsvots (Voice of Sivas), the first private newspaper published in Sivas, belongs to Armenian citizens (Paçacıoğlu, 2003: 88).

Method and Limitation

In the study, Armenian words that are in the standard language of Turkey Turkish and used in the Sivas dialect and are not used in the standard language but used in the dialects and/or Sivas dialect were determined. The meanings of the detected words were taken from the Turkish Dictionary, Derleme Sözlüğü or Sivas region dialect dictionaries. It is stated in which etymological dictionaries the detected words are included.

Findings and Conclusion

Açaryan; he identified 4262 words transferred from Turkish to Armenian and 200 words transferred from Armenian to Turkish (1926: 153). Karaağaç; he states that he agrees with Açaryan's determination, that there are about 200 Armenian words in Turkish, and only 20 of them are included in the Turkish written language (2004: 15). There are 93 Armenian words that we have identified in Sivas dialect.

It would be appropriate to classify the Armenian words living in the Sivas dialect, in terms of their usage areas and meanings:

Words related to agriculture and animal husbandry: *ahbun, calaz, çav, çec, çir, ferik, hab, haris, herk, hışır, horum, hozan, kom, köp, kışe, maşala, mucur, pinnik, pulur, tapul, tığ, zoğ*.

Plant names: *aluç, baduç, çukundur, evelik, madımak, pancar, pezüük, şıvgın, zuval*.

Words related to building and architecture: *aluç, baduç, çukundur, evelik, madımak, pancar, pezüük, şıvgın, zuval*.

Food and food names: *dimak, çir, size, poç, gilik, hedik, pağaç, sohariç*.

Item names: *cerit, çav, hab, hurç, kulek, kurün, log, mitil, rapata, sakkavo, tapan, tepür*.

Animal names and words related to animals: *dabaz, güdük, hopal, mayıs, tırtıl*.

Words that express adjectives and situations related to people: *bıdık, bızdık, cirbit, çepük, kirve, pinti, poşa, tırh, torun*.

Words that indicate time, situation and place: *abrul, cermik, liğ, pot, şen, ten, verep*.

Those with slang meanings: *araklamak, avanak, çilik, dangalak, dıga, godoş, madik, moruk, pezevenk, şıllık*.

Other: *aha, bedirik, fıcek, hav, örnek, pöçük, şekek*.

It is natural for a language to take words from other languages and adopt that word in the course of the language's development. In our age, when people who are thousands of kilometers apart are aware of each other's culture and it is inevitable that they are affected by each other, it is inevitable that languages will have their share of this interaction. The words that Turkish borrowed from written and oral languages of every period, starting from the Orkhon Inscriptions, provide concrete data to understand our language and cultural history.

Examining 93 words of Armenian origin living in the Sivas dialect will contribute to the studies of revealing the cultural exchange of people who have lived in the same geography for centuries. The fact that the words we deal with in the study belong to the fields of agriculture, animal

husbandry, architecture and daily life is important for many interdisciplinary studies, especially language and literature studies, as well as art history, cultural history and sociology studies.

Kaynaklar

- Açaryan, R. A. (1926). *Previy Risesoyazniy Tyurkologiçeskiy Syezd*.
 Avan, S. (2010). *Suşehri Monografisi* [Basılmamış Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Üniversitesi.
 Ayverdi, İ. (2016). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
 Bläsing, U. (1992). *Armenisches Lehngut im Türkeitürkischen am Beispiel von Hemşin*. Brill Rodopi.
 Caferoğlu, A. (1944). *Sivas ve Tokat İlleri Ağızlarından Toplamalar*. Ankara: Burhaneddin Matbaası.
 Çağbayır, Y. (2007). *Ötüken Türkçe Sözlük*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
 Dankoff, R. (1995). *Armenian Loanwords in Turkish*. Harraszowitz Verlag.
 Darcı, T. (2013). *Şarkışla'nın Söz Varlığı* [Basılmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
 Demir, M. (2005). *Türkiye Selçukluları ve Beylikler Devri'nde Sivas Şehri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
 Demir, N. ve Şen, Ü. (2006). *Sivas İli ve Yöresi Ağızları*. Ankara: Gazi Kitabevi.
 Erbay, F. (2012). Türkçe-Ermenice Kelime Alışverişi ve Tapan Kelimesi Üzerine. *TAED*, 48, 9-16.
 Eren, H. (2020). *Eren Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. (Şükrü H. Akalın, Haz.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
 Ertaş, K. (2016). Türk Dili ve Ermeniler: Osmanlı'nın Ermeni Dilbilimcileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 53, 151-162.
 Gemalmaz, E. (1995). *Erzurum İli Ağızları-İnceleme, Metinler, Sözlük ve Dizinler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
 Güven, Ö. (2014). *Sivas İli Zara İlçesi Ağzı* [Basılmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
 Karaağaç, G. (2004). *Türkçenin Dünya Dillerine Etkisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
 Kesten, F. (2013). *Sivas sözlüğü*. Sivas: Buruciye Yayınları.
 Kuzucu, K. (2014). 1021'den 1921'e Türk-Ermeni İlişkilerinin Sivas Boyutu. *Tarihte Türkler ve Ermeniler*, C 4, 1-54. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
 Menz, A. (2009). Erzurum Ağzında Ermenice Ödünç Sözcükler. *Türk Dilleri Araştırmaları*, 19, 89-106.
 Nişanyan, S. (2009). *Sözlerin Soyağacı-Çağdaş Türkçenin Etimoloji Sözlüğü*. İstanbul: Everest Yayınları.
 Ökrüca, L. (2011). *Sivas İli Kangal İlçe Merkezi Sözlüğü* [Basılmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
 Paçacıoğlu, B. (2003). Cumhuriyet'e Kadar Sivas Basını ve İrade-yi Milliye'nin Yeri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 14, 77-102.
 Şimşek, Y. (2014). Ermeni Asıllı Türk Dilcileri ve Bunların Çalışmalarına Genel Bir Bakış. *Yeni Türkiye*, 60, 774-789.
 Tanyıldız, E. (2014). *Hafik İlçe Merkezinin Kelime Hazinesi* [Basılmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
 Tekin, Ş. (2001). *İştikakçının Köşesi-Türk Dilinde Kelimelerin ve Eklerin Hayatı Üzerine Denemeler*. İstanbul: Simurg Yayınları.
 Tietze, A. (2002). *Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugatı, Birinci Cilt A-E*. İstanbul-Wien: Simurg Kitapçılık.
 Tietze, A. (2009). *Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugatı, İkinci Cilt F-J*. Wien: Österreichischen Akademie der Vissenschaften.
 Tietze, A. (2021). *Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugatı*, 2. Baskı. (Editörler: Emine Yılmaz, Nurettin Demir). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
 Toparlı, R. (2019). *Sivas Sözlüğü*. Sivas Valiliği Kültür Yayınları.
 Tuna, O. N. (1997). *Sümer ve Türk Dillerinin Tarihî İlgisi Ve Türk Dilinin Yaşı Meselesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
 Türk Dil Kurumu (2019). *Derleme Sözlüğü* 1-6.
 Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*.
 Yılmaz, K. (2021). *Yıldızeli'nin Söz Varlığı*. İstanbul: Akademik Kitaplar.



Two Unknown Works of ‘New Ottoman’ Mehmet Ayetullah Bey: The Translation Of Histoire Naturelle And Kiyafetname

Süheyla Yüksel^{1,a,*}

¹Department of Turkish Folklore, Faculty of Letters, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 16/04/2022

Accepted: 31/05/2022

ABSTRACT

New Ottomans were among the significant actors of the Westernization process of the Ottoman Empire. Mehmet Ayetullah Bey was a prominent member of this community. In this article, two works of Mehmet Ayetullah Bey that have been unknown until now are introduced. These works named *Tarih-i Tabii Tercümesi* and *Kiyafetname* started to be serialized in the columns of *Hakayıku'l-Vekayi*, but they remained incomplete and could not be published as books.

Ayetullah Bey started to translate *Histoire Naturelle* [Natural History] by Georges-Louis Leclerc de Buffon but left it incomplete. The fact that Ayetullah Bey had to be reassigned to another duty during the days he started to make the translation may be the reason for this outcome. The philosophical content of the work might also have led the translator to encounter problems and fail to complete the translation.

Ayetullah Bey started his *Kiyafetname* [Physiognomy] with philosophical topics such as the universe, beings in the universe, the place of man in the universe, and the unity of soul and body. He cut the concept of *kiyafet-i insaniyye* [human physiognomy], which is the main topic of other examples of *kiyafetname*, short and made a nation-centered generalization by using the title *Kiyafet-i Milliye* [National Physiognomy]. In this sense, the *Kiyafetname* of Ayetullah Bey differs from other examples of *kiyafetname*. It is needed to explain the conduct of Mehmet Ayetullah Bey with the philosophy of *kiyafet-i milliye* by his political identity and consider it a consequence of the ideology of nationalism that became prominent in the second half of the 19th century. The works of Ayetullah Bey named *Tedmür Harabeleri* and *Rüya* were also serialized in the newspaper *Hakayıku'l-Vekayi* before their publication.

Keywords: *New Ottomans, Mehmet Ayetullah Bey, Kiyafetname, Histoire Naturelle, Hakayıku'l-Vekayi.*

‘Yeni Osmanlı’ Mehmet Ayetullah Bey’in Bilinmeyen İki Eseri: Tarih-i Tabii Tercümesi ve Kiyafetname

Süreç

Geliş: 16/04/2022

Kabul: 31/05/2022

ÖZ

Yeni Osmanlılar, Osmanlı İmparatorluğu'nun Batılılaşması sürecinin önemli aktörlerindendir. Mehmet Ayetullah Bey bu topluluğun dikkat çeken bir ismidir. Bu makalede Mehmet Ayetullah'ın bugüne kadar bilinmeyen iki eseri tanıtılacaktır. *Tarih-i Tabii Tercümesi* ve *Kiyafetname* isimli bu eserler *Hakayıku'l-Vekayi*'nin sütunlarında tefrika edilmeye başlanmış fakat tamamlanamamış ve kitap olarak neşredilmemiştir.

Ayetullah Bey, Georges Louis Leclerc de Buffon'un *Histoire Naturelle* isimli eserini tercüme etmeye başlamış fakat yarım bırakmıştır. Tercümenin tefrikasına başlandığı günlerde Ayetullah Bey'in görev değişikliği yapmak zorunda kalması bu yarım kalışın sebebi olabilir. Eserin felsefi muhtevası da mütercimnin problemlerle karşılaşması ve tercüme tamamlanamaması sonucunu doğurmuş olabilir.

Ayetullah Bey, *Kiyafetname*'sine kâinat, kâinattaki varlıklar, insanın kâinattaki yeri, ruh ve beden birlikteliği gibi felsefi konularla başlamıştır. Diğer *kiyafetnamelerin* temel meselesi olan *kiyafet-i insaniyye* çok kısa geçmiş ve *kiyafet-i milliye* başlığı atarak millet merkezli genellemeye gitmiştir. Ayetullah Bey'in, *Kiyafetname*'si bu yönüyle diğer *kiyafetnamelerden* farklıdır. Mehmet Ayetullah'ın “*kiyafet-i milliye*” düşüncesiyle hareket etmesini onun siyasi kimliği ile açıklamak ve XIX. yüzyılın ikinci yarısında belirgin hâle gelen milliyetçilik düşüncesinin bir sonucu olarak düşünmek gerekir.

Ayetullah Bey'in *Tedmür Harabeleri* ve *Rüya* isimli eserleri de yayımlanmadan önce *Hakayıku'l-Vekayi* gazetesinde tefrika edilmiştir.

Anahtar Kelimeler:

Anahtar Kelimeler: *Yeni Osmanlılar, Mehmet Ayetullah Bey, Kiyafetname, Tarih-i Tabii, Hakayıku'l-Vekayi.*

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

^a syuksel@cumhuriyet.edu.tr

^a <https://orcid.org/000-0001-7513-9179>

How to Cite: Yüksel S (2022) Two Unknown Works of ‘New Ottoman’ Mehmet Ayetullah Bey: The Translation of *Histoire Naturelle* and *Kiyafetname*, CUJOSS, 46(1): 165-175

Giriş

Osmanlı İmparatorluğu'nun Batılılaşması sürecini yönetenler, kurum ve kuruluşları bu hedef doğrultusunda yeniden yapılandıranların yanı sıra kaynağı büyük ölçüde Batı olan yeni fikirleri kamuoyuna iletmeye çalışanlar, edipler, gazeteciler, konuyu siyasi platforma taşıyıp mevcut yönetime karşı tavrı alanlar ve örgütlenenlerdir.

Batılılaşma düşüncesini siyasi hayata geçirip bunun için mücadele edenler söz konusu olunca akıllara tartışmasız ilk önce Yeni Osmanlılar gelir.

“Yeni Osmanlılar adıyla anılan bir cemiyet şeklinde ne zaman, nerede ve kimler tarafından kurulduğu, konuyla ilgili yetersiz kaynakların çeşitli ve birbirine ters düşen kayıtlarından ötürü tartışmalıdır ve mensuplarının önde gelenleri dışında diğerlerinin faaliyetleri de yeteri kadar açığa kavuşturulamamıştır” (Beydilli, 2013:431).

Mehmet Ayetullah Yeni Osmanlılar denilince akla ilk gelen isimlerimendir. Bu makalede Mehmet Ayetullah'ın bugüne kadar bilinmeyen iki eseri tanıtılacaktır. *Tarih-i Tabii Tercümesi* ve *Kıyafetname* isimli bu eserler *Hakayıku'l-Vekayi'*nin sütunlarında tefrika edilmeye başlanmış fakat tamamlanamamış ve kitap olarak neşredilmemiştir.

Çalışmanın “Ayetullah Bey'e Dair Bazı Dikkatler” başlığı Ayetullah Bey'in biyografisine ve bu konuda yazılanlara ayrılmıştır. “Ayetullah Bey'in Bilinmeyen Eserleri: *Tarih-i Tabii Tercümesi* ve *Kıyafetname*” başlığı altında söz konu eserlerin tanıtımı vardır. “Ayetullah Bey'in Bibliyografyasına Katkı” başlığı altında ise yazarın *Tedmür Harabeleri* ve *Rüya* isimli eserlerine yönelik yeni bilgiler bulunmaktadır.

Ayetullah Bey'e Dair Bazı Dikkatler

Mehmet Ayetullah, Abdülâtilif Suphi Paşa'nın (1818-1886) ilk çocuğu olarak 25 Mayıs 1846'da Kahire'de doğmuş, üç yaşındayken ailesi ile beraber İstanbul'a gelmiştir. Yerli ve yabancı hocalardan felsefe, tarih, hukuk, resim gibi çok farklı alanlarda eğitim alan Mehmet Ayetullah, devletin çeşitli kademelerinde görev yapmış 16 Nisan 1878'de ölmüştür (Korkmaz, 2016: 19, 24). Türk edebiyatı, fikir ve siyaset hayatının önde gelen isimlerinden Hamdullah Suphi Tanrıöver'in en büyük ağabeyidir (Baydar, 1968: 32-35).

Ayetullah Bey'in hayatı hakkında en ayrıntılı bilgi İbnülemin Mahmut Kemal İnal'ın *Son Asır Türk Şairleri* isimli eserinde bulunmaktadır. İbnülemin'in verdiği bilgilere göre, Ayetullah Bey evvela Defter-i Hakani ve Divan Kalemlerinde, sonra Tercüme Odasında görev yapmış, Şurâ-yı Devlet Muavini iken tensikat sebebiyle görevine son verilmiştir. İstanbul'da bir memuriyete tayini mümkün olmayınca o sırada babasının da vali olarak görev yaptığı Suriye vilayetine bağlı Baalbek ve Bukaulaziz kaymakamlığına, Safer 1293 (Şubat/Mart 1876) Tuna vilayeti mektupçuluğuna tayin edilmiş, Tuna valisinin şikâyeti

üzerine azledilip Erzurum vilayeti mektupçuluğuna atanmıştır (İnal, 1988: 145, 146).

Bu bilgileri arşivlerdeki bazı belgelerle desteklemek mümkündür. Mesela, H. 14-10-1294 tarih 40-189 yer numaralı belge Ayetullah Bey'in Erzurum Vilayeti mektupçuluğuna tayinine; H. 06-10-1312 tarih, 14-12 yer numaralı belge Suphi Paşa'nın oğlu Ayetullah Bey'in Bukaulaziz kaymakamlığından dolayı zimmetinde olan paranın silinmesine dairdir.

Diğer taraftan İbnülemin, Ayetullah Bey'in biyografisiyle ilgili verdiği bilgilerin bir kısmı için kendisinde bulunan özel mektupları işaret eder ve sonunda sözü büyük ölçüde Mehmet Ayetullah'ın amcası Abdurrahman Hasan Bey'in Abdurrahman Adil'e gönderdiği bir mektuba bırakır¹. Biyografinin bu son kısmında Ayetullah Bey'in aldığı eğitimler, özel hocaları, Napolyon hayranlığından bahsedilmiş ve özellikle Ayetullah Bey'in Genç Osmanlılar ile münasebeti üzerinde durulmuş, Yeni Osmanlılar'ın Veli Efendi Çayır'ndaki toplantıları, bu toplantının Ayetullah Bey tarafından ihbar edildiğine dair bilgilerin perde arkası verilmeye çalışılmıştır.

Ahmet Rasim, *Matbuat Tarihine Medhal İlk Büyük Muharrirlerden Şinasi* isimli kitabında, Ayetullah Bey'i Türk basın tarihinde adı anılması gereken isimler arasında sayar. Onu Şinasi, Namık Kemal, Ziya Paşa, Münif Paşa gibi çığır açmış isimlerle onları takip eden Ahmet Mithat, Şemsettin Sami arasında konumlandırır (Ahmet Rasim, 1927: 20).

Yine İbnülemin Mahmut Kemal İnal tarafından kaleme alınan, *Türk Tarih Encümeni Mecmuası*'ndaki “Mehmet Ayetullah Bey” başlıklı yazı ise Ahmet Rasim'in eserine gönderme ile başlar ve ismi unutulmuş gazetecilerin hatırlatılmasının amaçlandığı söylenir. Bu yazının içeriği *Son Asır Türk Şairleri*'nde söylenenlerden farklı değildir.

Bu biyografilerin hiçbirinde Mehmet Ayetullah'ın *Kıyafetname* isimli eserinden ve *Tarih-i Tabii Tercümesi*'nden söz edilmez. Bu çalışmalar, Ayetullah Bey ismiyle sıkça anılan Vakit gazetesinde değil *Hakayıku'l-Vekayi'*de yayımlanmış ve bu gazetenin sütunlarında kalmıştır. Ayetullah Bey'in biyografisi için birinci elden kaynak denilebilecek amcası tarafından kaleme alınmış olan mektupta, gazeteciliği ile ilgili olarak,

“Merhum, gazeteci Filip Efendi'nin tesis etmiş olduğu Vakit gazetesine makaleler yazardı. Başka gazeteye makale yazdığını hatırlamıyorum. Vakıa Basiretçi Ali Efendi, merhumu kendisine cezbetmek arzusuyla bazı mesaide bulunmuş ise de Ali Efendi'nin hâl ü şanı pek âmiyane olduğundan kendisine teveccüh göstermedi” (*Samipaşazade Hasan Bey, 1341: 2-6*) diyerek yalnız Vakit'in işaret edilmiş olması, Filip Efendi ile çalışmayı tercih ettiğini Basiretçi Ali Efendi'nin teklifine sıcak bakmadığını söylemesi araştırmacıların dikkatini bu gazete ile sınırlamasına sebep olmuştur.

¹ İbnülemin, bazı bölümlerini çıkardığını belirttiği bu mektubun tamamının *Havadis-i Hukukiye ve Tarihiye* mecmuasında yayımlandığını söyler. Söz konusu mektup “Ayetullah Bey ve Yeni Osmanlılar” başlığıyla adı geçen mecmuanın 1 Mayıs 1341 tarihli 2. cüzünde yayımlanmıştır. İbnülemin çıkardığı kısımlar doğrudan Ayetullah Bey ile ilgili değildir. Bunlardan birisinde Ayetullah Bey'in samimi olduğu fakat ailesinin pek

güvenmediği anlaşılan Sultan Abdülhamit'in bir şifre kâtibinden adı anılmaksızın söz edilmektedir. Bir diğerinde cemiyetin Ayetullah Bey tarafından ihbar edildiğine dair bilgilerin devrin hükümetinin elinde olduğu ve buna ulaşmanın mümkün olmadığı söylenir. Mektubun *Son Asır Türk Şairleri*'ne alınmayan son kısmı ise Suphi Paşa ve Genç Osmanlılar hakkında görüşler ihtiva etmektedir.

Ayetullah Bey'in monografisini hazırlamış olan Ferhat Korkmaz, "Kimi kaynaklarda Mehmed Âyetullah Bey'in Ali Efendi'nin çıkardığı Basiret gazetesinde de başmuharrirlik yaptığı yönünde görüşler bulunsa da gazetenin 20 Şevvâl 1286 tarihli 1. sayısından 7 Zilkade 1292 tarihindeki 1688. sayısına kadar çıkan bütün koleksiyonun taranması neticesinde Mehmed Âyetullah Bey'in herhangi bir yazısına rastlayamadık" (2016: 33) der. Bu çalışmada da Kiyafetname'den söz edilmemektedir.

Ayetullah Bey'in Bilinmeyen Eserleri: Tarih-i Tabii Tercümesi ile Kiyafetname

Bu makaleye konu olan eserlerin tefrika edildiği *Hakayiku'l-Vekayi*, 7 Cemaziyelahir 1287/ /3 Eylül 1870 Cumartesi gününden itibaren Rüştü tarafından çıkarılmaya başlanmış, 617. sayıdan itibaren sahibi Filip Efendi olmuştur. Gazete 16 Şevval 1290/9 Kânunuevvel 1873 tarihinde yayımlanan 1040. sayısından sonra basın hayatından çekilmiştir.

Ayetullah Bey'in ismi ilk defa 260. sayıda (7 RA 1288/Mayıs Efrenci 27/ 15 Mayıs/miladi 1871, s. 1, 2)² M. A. rumuzuyla "Bir Varakadır" başlıklı bir yazının altında görülmektedir. Bu rumuzun Mehmet Ayetullah Bey'e ait olduğu kanaatine varılmış olmasının sebebi, aynı rumuzun Mehmet Ayetullah'a ait olduğu kesin olan bir yazının altında da bulunmasıdır. Bu varakaya, "Daima malumat-ı nafia neşriyle efkâr-ı umumiyeyi hisseyap eden muteber gazetenize derç olunmak üzere Fransa meşahir-i müellifininden (Buffon) nam feylesofun meşhur Cihan Tarih-i Tabii'sinden tabiat-ı insan üzerine yazılmış olan kısmını tercüme etmekteyim. Eğer kabul ederseniz tercüme ettikçe layiha layiha göndereyim" cümleleriyle başlayan yazar varakasına Buffon ve eseri hakkında bilgi vererek devam eder. Eserin bir kısmının daha önce Mustafa Behçet Efendi tarafından tercüme edildiğini belirttiikten sonra eğer imkânı olursa diğer bahisleri de tercüme edeceğini söyler. "Hilkat ve Tabiat-ı İnsaniyenin Beyanındadır" başlığını taşıyan ilk bahiste ruh ve beden kavramları üzerinde durulmaktadır. 262. sayıda (9 RA 1288/Mayıs Efrenci 29/ 17 Mayıs/miladi 1871, s. 1, 2) yeni bir başlık açılmamıştır. Bu sayıda da mütercim ismi yer almaz hatta dipnotta yapılan bir açıklamanın altında "Mütercim" imzası vardır. Tercüme devam etmemiş ve bunun sebebiyle ilgili gazete tarafından da herhangi bir bilgi verilmemiştir. Bu kısa tercüme; yapıldığı zaman dilimi, yazarın bilgi birikimi ve gazetenin muhtevası göz önünde bulundurularak değerlendirilebilir.

Ayetullah Bey'in çevirisine başladığını duyurduğu orijinal adıyla *Histoire Naturelle*, bilim tarihinin dönüm noktalarından biri olarak görülmektedir. Kitabın yazarı Georges Louis Leclerc de Buffon (1707-1788) ile ilgili, "Üslubunun akıcılığı ve dilinin güzel olması nedeniyle bazı kişilerce bilim adamı değil, daha çok edebiyatçı olarak nitelendirildi. Dünyanın başlangıcı üzerindeki görüşleriyle jeolojiyi ilahiyattan ayıran ilk bilginlerdendir. Yaşamı boyunca bu düşünceler üzerinde çalıştı ve evrimci yorumlara

öncülük etmiş oldu" (İmzasız, 1993: 440) tespiti yapılmaktadır.³ Eserin Mustafa Behçet Efendi (1774-1834) tarafından yapılan çevirisi Osmanlı'daki bilimsel faaliyetler arasında dikkat çeken bir çalışmadır. Mehmet Ayetullah'ın bu tercihinin sebebi; aldığı çok yönlü eğitim, yabancı dile olan hâkimiyeti ve insana, kâinatta olup bitenlere dair duyduğu ilgi olmalıdır. Nitekim *Kiyafetname* isimli eserinde bu konular üzerinde uzun uzun duracaktır.

Yukarıda mütercimin ismini gizlediği ve M. A rumuzu kullandığı belirtilmişti. Bu ketumluğun sebebi Ayetullah Bey'in o yıllarda devlet dairesinde görev yapıyor olmasında aranabilir. Fakat tercümenin tamamlanamayışını da aynı sebeple açıklamak mümkün müdür? Burada, İbnülemin Mahmut Kemal İnal'ın kendisinde bulunduğunu söylediği 14 Zilhicce 1288 (24 Şubat 1872) tarihli bir mektubuna müracaat etmek gerekir. İbnülemin'in yazdığına göre bu mektupta, Sami Paşa (Ayetullah Bey'in dedesi) Suphi Paşa'ya (Ayetullah Bey'in babası) "Ayetullah Bey tenkihat sırasında kalemden çıkarıldı. Lakin harice olmayarak yine buraca bir memuriyete nasbı pek uzamayacaktır" (1988: 145) denmektedir. Fakat Sami Paşa'nın beklentisi gerçekleşmemiş Ayetullah Bey, babasının vali olduğu Suriye'ye kaymakam olarak gönderilmiştir. Bu bilgiler ışığında tercümenin yarım bırakılış sebebinin bir görevden ayrılış ile diğerine başlayış arasında geçen ve sancılı olduğu anlaşılan süreç olduğu söylenebilir.

Bu yarım kalışı daha geniş bir bakış açısıyla yorumlamak da mümkündür. Niyazi Berkes *Türkiye'de Çağdaşlaşma* isimli eserinde Tanzimat Dönemi çevirileri ile ilgili şöyle bir tespitte bulunur: "Tanzimat döneminin genç kuşak aydınlarından söz edildiği zaman bunların Plutarch'ı, Rousseau'yu, Montesquieu'yü, Volney'i, Voltaire'yi çevirdikleri söylenir; fakat bu çevirilerin hiçbiri elimizde yoktur. Bu iddiaları yayanların yalan söylediklerini ya da abarttıklarını sanmıyoruz. Pek muhtemel olarak hepsine girilmiş fakat hiçbiri tamamlanamamıştır, birçoğu da (eğer tamamlanmış olmuştusa) ya anlaşılır gibi olmamış ya da yayımlanamamıştır. Çünkü çeviri, yani yüksek düşün planını Osmanlıcaya dökme işi, aşılmaz güçlüklerle doluydu. Batı kavramlarını anlatmak için kullanılan sözcükler, geleneksel anlamlarından sıyrılmadıkça o kavramların çağdaş anlamlarını vermezler; geleneksel anlamlarını verirler. Bu da anlatmaya, ya da anlaşmaya değil, anlatamamaya ya da yanlış anlaşmalara yol açar" (1978: 261).

Niyazi Berkes'in söylediklerini Adnan Adıvar'ın tespitleriyle teyit etmek mümkündür. Yazar *Osmanlı Türklerinde İlim* isimli eserinde, "Tarih-i tabii, Fransızca *Histoire Naturelle* deyiminden, yanlış bir çeviridir; çünkü buradaki 'histoire' kelimesi, Aristo'nun meşhur zooloji kitabının adındaki, asıl anlamı araştırma olan, istoria kelimesinden gelir; o hâlde bu ilim dalının adı tabiat araştırmaları olmak lazım gelirdi" (1982: 226) der. Bu tespit ve bilgilerden hareketle *Tarih-i Tabii Tercümesi*'nin yarım bırakılış sebebi; eserin bilimsel bir kitap olması ve mütercim özellikle terimlerin karşılığını bulmakta yaşamış olabileceği problemler olarak da düşünülebilir.

² *Hakayiku'l-Vekayi*'nin tarih ve sayıları gazetede olduğu gibi verilmiştir.

³ Eserin müellifi Buffon XIX. yüzyılın ikinci yarısında Türk ediplerinin ilgi alanında olmalıdır. Mesela, Rezaizade Mahmut Ekrem *Talim-i*

Edebiyat'ının "Üslup" bahsinde Buffon'un "üslub-ı beyan aynıyle insandır" (s. 62) sözüne atıfta bulunur. *Musavver Terakki* mecmuasında Buffon'un biyografisine yer verilmiştir (Sene: 4, Aded: 17, s. 122-123).

Bu makalenin konusu olan bir diğer eser *Kıyafetname*, *Hakayıku'l-Vekayi* sütunlarında 336. sayıdan itibaren (29 CE 1288/Ağustos-Efrenç 17/ 5 Ağustos/miladi 1871) itibaren tefrika edilmeye başlanmış ve düzensiz aralıklarla sekiz sayı devam etmiştir ve künyeleri aşağıdaki şekildedir:

- *Hakayıku'l-Vekayi*, nr. 336, 29 CE 1288/Ağustos-Efrenç 17/ 5 Ağustos/miladi 1871, s.1, 2, (İlm-i Kıyafet), (Mukaddime), Mehmet Ayetullah imzasıyla.
- *Hakayıku'l-Vekayi*, nr. 338, 3 CA 1288/Ağustos-Efrenç 19 / 7 Ağustos/miladi 1871, s. 1, 2; (İzzetli Ayetullah Bey'in Kıyafetname'si) 336. Numaradan mabat, (ikinci Mukaddime) (Tabiat-ı İnsaniye Beyanındadır).
- *Hakayıku'l-Vekayi*, nr. 340,6 CA 1288/Ağustos-Efrenç 12/ 10 Ağustos/miladi 1871, s. 1, 2 (İzzetli Ayetullah Bey'in Kıyafetname'si) 338. numaradan mabad, (Kıyafet-i Asliye ve İnfialiyeye Beyanındadır).
- *Hakayıku'l-Vekayi*, nr. 345,12 CA 1288/Ağustos-Efrenç 28/ 16 Ağustos/miladi 1871, s. 2, (İzzetli Ayetullah Bey'in Kıyafetname'si) 340. numaradan mabad, (Kıyafet-i İnsaniyeden Birinci Kısım yani Kıyafet-i Neviye).
- *Hakayıku'l-Vekayi*, nr. 346,13 CA 1288/Ağustos-Efrenç 29/ 17 Ağustos/miladi 1871, s.1, 2, (İzzetli Ayetullah Bey'in Kıyafetname'si) 345. numaradan mabad, (Kıyafet-i Mahsusa-ı Milliye).
- *Hakayıku'l-Vekayi*, nr. 347, 14 CA 1288/Ağustos-Efrenç 30/ 18 Ağustos/miladi 1871, s. 1, 2, (İzzetli Ayetullah Bey'in Kıyafetname'si) 346. numaradan mabad, (Kıyafet-i mahsusa-ı milliyenin taksim ve tarifi), (Kafkas neslinden olan milletlerin kıyafeti), (Türkler), (Mısırlılar), (Berberiler), (Şamiler), (Hicaziler), (Irak-ı garb halkı), (İraniler), (Bedahşaniler), (Bedahşan-ı süfela ahalisi), (Cezayir-i Hind ahalisi).
- *Hakayıku'l-Vekayi*, nr. 348,15 CA 1288/Ağustos-Efrenç 31/ 19 Ağustos/miladi 1871, s.1,2, (İzzetli Ayetullah Bey'in Kıyafetname'si) 347 numaradan mabad, (İngilizler) (Fransızlar) (Fransızlar ve İngilizler) (İtalyanlar) (Almanlar) (Rusyalılar).
- *Hakayıku'l-Vekayi*, nr. 352, 20 CA 1288/Eylül-Efrenç 31/ 24 Ağustos/miladi 1871, s.1. *Kıyafetname*'nin Fransızcadan tercüme olduğu iddialarına cevap.

Ayetullah Bey'in *Kıyafetnamesi*'ni tanıtmadan önce kıyafetname türü hakkında genel bilgileri hatırlamak gerekir: "*Arapça kavf kökünden türeyen kıyâfe(t) "iz sürüp gitmek, takip etmek, peşi sıra gitmek" anlamına gelir. Kelimenin Türkçede ve Farsçada ayrıca "kılık kıyafet, elbise, şekil, görünüş" manaları da vardır. Eskiden Arabistan'da yerdeki ayak izlerine bakarak iz sahibi hakkında bazı tespitlerde bulunan, kişiler arasındaki benzerliklerden, özellikle ayak benzerliklerinden akrabalık derecesini belirlemeye çalışan kimselere kâif denmekteydi. İlm-i kıyâfet zamanla bir bilim dalı halinde gelişmiştir. İnsanın görünen dış özelliklerine bakarak görünmeyen iç özelliklerini anlamaya çalışan kimseye de kâiyif veya kıyâfet-şinâs denilmiştir. Arapçada firâse(t) kelimesi de "iz sürmek, birinin arkasından gitmek" anlamına geldiğinden Arap âlim ve edipleri kıyafet yerine daha çok firâset kelimesini kullanmışlardır. Folklorda ise kıyafet "el falı ve yüz falı" manalarını kazanmıştır. Bilim dalı olarak kıyafet firâsetten*

daha dar bir alana inhisar eder. Türkler, firâset ilminin Arap medeniyet ve coğrafyasını ilgilendiren kısımları (ibnû'l-ektâf, ilmü'l-irâfe, ilmü'l-ihtidâ, ilmü'r-rıyâfe, ilmü nüzûli'l-gays, ilmü kıyâfetü'l-eser) yerine insanın bedenî ve ruhî yapısıyla ilgilenen bölümlerini (ilmü'l-kef, ilmü'l-esârîr, ilmü'l-ihtilâc, ilmü kıyâfeti'l-beşer) ön plana çıkarıp bunları "kıyâfetü'l-isr" ve "kıyâfetü'l-beşer" olmak üzere iki kısımda değerlendirmişlerdir. Kıyâfetü'l-isr, insanların veya binek hayvanlarının ayak izlerinden sahibinin genç mi yaşlı mı olduğunun, cinsiyetinin ve bazı fiziksel özelliklerinin tahmin edilmeye çalışıldığı bilim dalıdır. Kıyâfetü'l-beşer ise "kıyâfetü'l-insâniyye, kıyâfetü'l-ebdân" olarak da bilinir ve insanın fiziksel özelliklerinden kişiliğini, ahlâkını tahmin ve nesebini tesbitle uğraşır" (Mengi, 2002a: 513).

Ayetullah Bey'in eseri, ilm-i kıyafetin tanıtımı ile başlar. Yazar ilm-i kıyafetin konusunu "*İnsanın hilkatinden ahlakına delalet eden alametten bahsetmekten ibarettir.*" (nr. 336, s. 1) olarak belirler. Bu ilimle ilgili muhtelif dillerde kitapların yayımlandığını fakat diğer ilimlerle mukayese edilince çok itibar edilmediğini söyleyen Ayetullah Bey'e göre bunun sebebi konunun çok hassas, çoğunluk için müşkül ve karışık olmasıdır.

"Mukaddime"de Allah'ın ilahi nurunun bütün kâinata yansıdığını söyledikten sonra varlıkları "maden, nebatat ve hayvanat" olarak üçe ayırır. Sonra sözü "hayat"a getirir ve onu da "hayat-ı hakiki" ve "hayat-ı ihtiyari" olmak üzere iki başlık altında değerlendirir: "*Hayat-ı ihtiyari hulkın insan ve hayvanda ihsasatına nazaran mahlûkat-ı sairede mefkut addettikleri hayattır. Hayat-ı hakiki dahi cümle mahlûkatta bir haysiyet ve keyfiyete tesir eden hayattır ki onun eseri ancak (kevn ü fesattan) ibarettir. Hatta bazı hükemanın ruh-ı insaniye ruh-ı hayvaniden tefrik ettikleri bu sebebe mebni olup bize kalırsa onlar ruhun asarında olan ihtilafı cevher-i ruh zannederek yanılmışlardır. İşte esas bahsimiz bu ihtilafın eserde mi yoksa müessirde mi olduğunu tahkik ile yalnız eserde olduğunu ispat ettikten sonra esbabını izah ve beyan etmektir. İlm-i kıyafetin esası asıl bu meseledir. Zira mükevvenatta müessir bir olduğu hâlde asarın ihtilafını mucip olan esbab neden ibaret olabilir. Malum olduğu üzere cem-i-ı ecsam-ı tabiiye heyula suretinde yahut tabir-i aherle ruh ve cisimden ibaret olduğu hâlde bu ihtilaf-ı asar ancak suretlerin ihtilafından neşet etmek lazımdır" (nr. 336, s. 1).*

Bundan sonra "heyula" ve "suret" kelimeleri üzerinde ruh ve beden kavramlarını açıklar. "*Heyula bahsi zamanımızda korkunç bir suret peyda etmiş ise de biz o dehşeti tadil*" (nr. 336, s. 1) edelim diyerek konuya güncel bir yaklaşım ile bakmaya çalışır. Ayetullah Bey, "*kürre-i arzda mevcut eşyanın ahval ve keyfiyatına nazaran zahirde tabiata yekdiğerine mugayyir ve muhtelif görünen eşya mürur-ı zamanla hep yekdiğerine tahavvül etmekte*" (nr. 336, s. 2) olduğunu söyler, sözü "kevn (olma, ortaya çıkma) ve fesada (bozulma)" getirir ve kevn ü fesat "*İisan-ı ammeye olup bozulmak ve daha açık dirilip ölmek tabir olunmuştur*" der. Aslında kâinatta hiçbir şeyin yok olmadığını "su" örneği üzerinden anlatır.

Daha sonra, "*Eğer dünyada insanlar olmaya idi kevn ve fesadı kim takdir edecekti. Suver-i cesimenin beyninde fi nefsu'l-emr ne fark olacaktı. Meğerki insanlar gibi tabiatın*

da işine yarayamayacak suretlerde birtakım cisimler bulunmalı idi. Demek olduğuna kevn ü fesat itibari olup hiç biri birinden farkı yoktur” (nr. 336, s. 2). diyen yazar “Saded-i Bahis”e gelir.

“Tabiat-ı İnsaniye Beyanındadır” başlığı altında, “Nev-i insan bu kürre-i arzın en mükemmel bir mahsulü olup kuvâ-yı tabiiyenin asarını en ziyade izhar ve ibraz eden bir mahlûktur. Kuvâ-yı tabiiyenin asarı mahlûkat-ı saire efradında pek dağınık olup hiçbir şeyde insanda olduğu kadar cem olmamıştır” (nr. 338, s. 1). diyerek insanın kâinattaki yerine dair görüşünü açıklar.

“Kıyafet-i Asliye ve İnfialiye Beyanındadır” başlığında önce bu kavramlar tanıtlır: “İşbu kıyafet-i asliye ve infialiye-i insaniye cesed-i insanın sathında müşahede olunan asardan ibarettir. Bu asar gerek hâl-i sükûnunda ve gerek hâl-i infialde mevcut olsun. Fakat bu asar-ı infialiye çehrenin kâbil-i hareket olan cihetlerinde bulunduğu gibi asar-ı asliyede harekete müstaid olmayıp mahallerinde müşahede olunur ki bu asarın her kısmı bir insanın hâlet-i sükûnet ve infialde olan ahlak ve etvarını ayrı ayrı işar eder” (nr. 340, s. 1).

Sonra insanın çehresi, sükûn ve kırgınlık durumlarında bu çehredeki değişiklikler anlatılır. “Mesela bazı kimseler vardır ki hâl ü sükûnunda mizaçları kemal-ı derecede mülayemet ve letafet üze olup bir infial zamanında kendilerinden zahiren hiçbir memul olmayan efal-i fevkalade zuhur eder. İmdi bu kimselerin infial zamanında kesp ettikleri her türlü ahvali kable'l-vuku anlamak için çehrelerinin hareketine müstait olan cihetlerine dikkat etmek lazım gelir. Mesela bir kimsenin alnında birbirine müvazi ufki çizgiler ve kaşlarının burun kökü üzerinde bulunan uçlarından alnın irtifaini doğru amûdî hatlar bulunup ve kaşlarının hat-i infialinde aşağı doğru tenezzül edip çatıldığına alamet olur....” (nr. 340, s. 1)

Konuyu kıyafet-i şahsiyeden kıyafet-i milliyeye getiren yazar “Kıyafet-i İnsaniyeden Birinci Kısım yani Kıyafet-i Neviye” başlığında önce teorik bir tartışma yapar.

Ayetullah Bey bir soru ile konuya başlar. “Efradın hilkatlerini yani benî nevinden hilkatleri en mükemmel addolunan insanlara tatbiken tarif ve tavsif ederiz yani benî nevimizde hulk ve hilkat cihetiyle müntehâ-yı derecat-ı kemalde bulunan zevatı bir miqyas addile sairleri onlara nispet eyleyip noksan ve kemallerini tayin ediyoruz lakin bütün nevın hulk ve hilkatini tarif için nasıl bir miqyas tutalım” (nr. 345, s. 2).

Kavramlar üzerinde tartıştıktan sonra, “Hülasatü'l-kelam hulk ve hilkat-i neviyi tahkik ve tayin için kezalik nevi beşeri muhit olan kuvve-i ruhaniyeyi bir miqyas-ı sahih addedebiliriz. Çünkü kürre-i arzda mevcut olan mahlûkat içinde kuvve-i ruhaniyenin asarı en ziyade yine nevi-i beşerde ayan olmuştur” (nr. 345, s. 2) sonucuna ulaşır.

Hilkat-i neviyeyi tetkik için kuvve-i ruhaniyeyi kıstas olarak belirleyen yazar bu defa hilkat-i neviyenin “derece-i kemal ve noksanı” nasıl tayin edilebilir sorusunu sorar. Bunun tecrübelerle dayanması gerektiğini dile getirir ve “derece-i kemal ve noksan” meselesini “ulemâ-yı hikmet-i tarihiye”ye bırakır, bunun tayini için “mufassal bir hikmet-i tarihiye” gerektiğini söyler.

Yapacağı işi, “kıyafet-i milliyeden bed eyleyerek kürre-i arzın kıtaat-ı muhtelifesinde bulunan milel ve akvamın hulk ve hilkat-i mahsusalarından ve badehu kıyafet-i hususiye-i şahsiyelerinden” (nr. 345, s.2) bahsetmek olarak netleştirir.

“Kıyafet-i Mahsusa-ı Milliyenin Taksim ve Tarifi” ile teorik konulardan ayrılan yazar “Kafkas Neslinden Olan Milletlerin Kıyafeti” başlığı altında; Türkler, Mısırlılar, Şamiler, Hicaziler, Irak-ı Garp Halkı, İraniler, Bedahşaniler, Bedahşan-ı Süfla Ahalisi, Cezayir-i Hint Ahalisi’ni tanıtır. Ayetullah Bey Türkleri şu şekilde anlatır:

“Türkler kaviyü'l-bünye olup hilkat ve tenasüpleri pek mükemmeldir. Hatta Türklerde kambur ve topal hilkatli kimseler pek nadir bulunur. Hilkat-i mahsusa-ı milliyeleri dahi çehreleri biraz mustatilce olur yan taraftan bakılsa alınlarının iptidasından çenelerine kadar bir kavis hâsil olur ve burunları dahi umumen mukavves ve uçları sivri alınlar yüksek kaşlar sağına doğru mümted gözleri büyücek ve gayet berrak ve biraz çukurcadır. Hulkları da aynı halkları gibi olup fevkalade bir sebat ve metanet ve zekâ ve dirayet eshabındandırlar. Hurub ve magazide gayet şedit oldukları gibi evveleminde itaat ve inkiyatta dahi bi-misl ve nazirdirler” (nr. 347, s. 1).

Devam eden 348. sayıda da ana başlık altında toplamaksızın “İngilizler”, “Fransızlar”, “Fransızlar ve İngilizler”, “İtalyanlar”, “Almanlar”, “Rusyalılar” hakkında bilgi verilir. Altındaki “bakiyesi var” notu eserin devam edeceğinin işareti olsa da devam etmez. 352. sayıda Mehmet Ayetullah imzasıyla başlıksız olarak uzunca bir varaka ile eserin akıbetine hakkında bilgi verilir.

Bu varakadan anlaşıldığı kadarıyla bazı isimler Kıyafetname’nin Fransızcadan tercüme olduğunu iddia etmektedir. Ayetullah Bey, her fenne dair kitapların esasını daha önce kaleme alınan eserlerin oluşturduğunu söyler. Mesela bir tarih kitabı yazmak isteyen birisi, “fen-i tarihi yeniden icat edemeyeceğinden tevarih-i mevcudeye müracaatla menkulatını yazıp havi oldukları ahbar ve havadisatı kendi efkârınca muhakeme ile ya sahih veya galat her neyse bazı malumat ilave” (nr. 352, s. 1) etmektedir.

Kendisi de böyle bir yol izlemiştir. “İlm-i kıyafete dair yalnız Fransızcadan değil Arabi Farsi ve lisan-ı Türki üzerine fenn-i mezkure dair yazılmış kitaplardan haylisini mütalaa” (nr. 352, s. 1) ettiğini söyleyen yazarın ifadelerinden kırgın olduğu anlaşılmaktadır. Varakasını, “Kıyafetname-i acizanemin mütercem olduğunu iddia eden her kim ise Türkçeden başka lisan bildiği hâlde filan lisanda filan kitaptan tercüme olunmuştur deyü müddeaya eylemesini rica ederim. Gerçi bu Kıyafetname bu kadar himaye ve sahabet gösterir bir eser değil ise de mütercem olan bir kitabı ben telif ettim demek ashab-ı maarif nezdinde pek ayıp olduğundan beyan-ı hâlde ibtidar kılındı” (nr 352, s. 1). sözleriyle, bir bakıma meydan okuyarak bitiren Ayetullah Bey tefrikasına devam etmemiştir.

Mehmet Ayetullah’ın eserine yönelik tercüme olduğu yönünde iddialar; arkadaşlar arasında vuku bulan, yazarın kulağına kadar gelen dedikodular olabilir. Bu iddiaların bir süreli yayın sütununda yer almış olması da ihtimal dâhilindedir.

Bu çerçevede, *Hakayık'ı-Vekayî'nin* daha sonraki sayıları ve *Kıyafetname'nin* tefrika edildiği tarihler ağırlıklı olmak üzere, *Basiret*, *Dağarcık*, *Devir*, *İbret* taranmış, bu minvalde bir yazı ile karşılaşmamıştır⁴. Fakat *İbret'in* 50. sayısında (27 Kânunuevvel 1288) "Rüya" başlıklı bir yazı bulunmaktadır. Bu yazıda müellif bir uykuya dalar ve o günün matbuatını mizahi bir yaklaşımla anlatır. *Hakayık* da burada, "... baktım ki *Hakayık idarehanesi önüme çıktı. İçeriye girdim mütercimler! mütercimler! Bir köşede bir mütercim, diğerinde bir daha diğerinde bir daha...*" şeklindeki bir cümleyle geçer. Mütercimlerin elindeki gazetelerin isimleri verilir. Nitekim *Hakayık'ta* tercüme yazılar çok fazladır. Ayetullah Bey de böyle bir yazıdan alınmış olabilir.

Unutmamak gerekir ki Mehmet Ayetullah ismi genellikle siyasi tarihte ve Yeni Osmanlılar söz konusu olunca anılmaktadır. Dolayısıyla Ayetullah Bey'i kıyafetname yazmaya yönelten sebep ne idi sorusu akıllara gelebilir. Bu soruya, "*Âvan-ı şebabımdan beri ilm-i kıyafetin tahkik-i ahkâmına ziyade merak etmiş olduğumdan gerek bu babda malumat-ı mustahzara-ı acizanemi ve gerek tecarib-i naçizanemi hâvi olmak üzere bir eser bırakmak arzusunda bulunmaktaydım.*" (nr 352, s. 1) diyerek kendisi cevap verir.

Ardından akıllara şu soru gelecektir. Ayetullah Bey'in, ilm-i kıyafet konusunda bir eser kaleme alabilecek kapasitesi var mıydı? Yoksa *Kıyafetname* iddia edildiği gibi tercüme midir? Bu soruların kesin ve tartışmasız bir cevabını vermek mümkün görünmüyor fakat Mehmet Ayetullah'tan dolaylı ve doğrudan bahseden yazılarda onun yetiştirme tarzına özellikle dikkat çekilmiştir. Ebüzziya Tefvik *Yeni Osmanlılar Tarihi'nde* Ayetullah Bey'den söz ederken özellikle şaşkınlık uyandıracak kadar zengin bilgi birikimine, onu yetiştiren ortama, dedesinin ve babasının konaklarına dikkat çeker (1973: 80, 81). Seniha Sami Moralı, "*Tahsiline itin edildi. Dr. Mordtmann gibi âlimlerden ders okudu. Fransızca'yı mükemmel surette öğrendi. Tanzimat devrinde pek çok münevver yetiştirmiş olan Tercüme Odasına kaydedildi*" (1969: 31) der.

İbrahim Alaettin Gövsa da benzer şekilde, "*Değerli hocalardan hususi fakat zamanına göre pek iyi tahsil görmüş*" (1946: 55) olduğunu söyler. Bu birikimler Ayetullah Bey'in kıyafetname yazabilmesinin yolunu açmış olmalıdır. Üstelik kendisi de bu konuda yazılmış birçok eseri okuduğunu söylemiştir. Ayrıca tamamlamadığı *Tarih-i Tabii Tercümesi'nin* konusu da *Kıyafetname* ile paraleldir.

Bu makalenin konusu Ayetullah Bey'in *Kıyafetname'sini* dikkatlere sunmaktır. Yazarın diğer kıyafetnamelerden ne kadar etkilendiği ve hatta tercüme olup olmadığı çok farklı bir çalışmayı gerektirir. Bununla birlikte kıyafetnamelerin yukarıda da özetlenen genel çerçevesi göz önünde bulundurulduğunda bir değerlendirme yapılabilir.

Ayetullah Bey tefrikasına, "*İlm-i kıyafet diye gerek mütekaddimînin ve gerek müteahhirînin bahsettikleri ilim pek ziyade şayan-ı itibar ve tetkik bir fendir. Bu ilmin mevzuu insanın hilkatinden ahlakına delalet eden alametten*

bahsetmekten ibarettir" (nr. 336, s. 1) cümleleriyle başlamıştı.

Yaptığı tespit günümüzde yapılan kıyafetname tanımlarıyla da örtüşmektedir. Mesela Seyhan Tayşî kıyafetnameyi, "*Bir kimsenin 'saç, göz, kulak, el, ayak vs. gibi fiziki uzuvlarının dış görünüşlerinden, o uzvun sahibi olan kişilerin ahlaki yapısı ve karakteri hakkında hükümler vermek ve diğer bir ifadeyle zahiri görünüşten batini (iç, deruni) vasıflarının tespit ve tahmin edebilmek ilmini 'kıyafet ilmi' veya Latince ifade ile 'physiognomie' denilmiştir*" (1980: 91, 92) şeklinde tanımlar.

Gerek Batı'da gerek Doğu'da kıyafet ilmiyle ilgili kitapların büyük ölçüde insanı tanımaya yönelik olduğu görülmektedir. Hastalıkların teşhis ve tedavisi için bu ilimden faydalandığı gibi, bir cariyeye, saraya hizmetkâr alınırken de ilm-i kıyafet bilenlerden görüş alındığı belirtilmektedir (2002a: 513,514).

Ayetullah Bey, *Kıyafetname'sine* kâinat, kâinattaki varlıklar, insanın kâinattaki yeri, ruh ve beden birlikteliği gibi felsefi konularla başlamıştır. Bu bölümler muhtemelen tercümesine başlayıp bitiremediği *Tarih-i Tabii'den* ilham alınarak yazılmıştır. Belki de tercüme ithamlarının sebebi budur. Yazarın bu kısımlarda manzum parçalarla söylediklerini desteklediği görülmektedir. Diğer kıyafetnamelerin temel meselesi olan kıyafet-i insaniyeyi çok kısa geçmiş ve kıyafet-i milliye başlığı atarak millet merkezli genellemeye gitmiştir. Ayetullah Bey'in, *Kıyafetname'si* bu yönüyle diğer kıyafetnamelerden farklıdır.

Mine Mengi, "*Her sanatkâr şu ya da bu biçimde çağının ve toplumunun estetik değerlerinin, zevk anlayışının derleyicidir. Kıyafetnameler de, çağlarının ve ait oldukları Osmanlı toplumunun insanının estetik görünümüyle ilgili ölçü ve değerleri, güzellik anlayışını büyük ölçüde yansıtan eserlerdir*" (1977: 303) der.

Mehmet Ayetullah'ın kıyafet-i milliye düşüncesiyle hareket etmesini onun siyasi kimliği ile açıklamak ve XIX. yüzyılın ikinci yarısında belirgin hâle gelen milliyetçilik düşüncesinin bir sonucu olarak düşünmek gerekir.

Kıyafetname ve *Tarih-i Tabii Tercümesi* ile ilgili en önemli soru yazarın biyografilerinde bu eserlerden niçin söz edilmediğidir. Bu sorunun cevabını bulmak imkânsız gibidir.

Ayetullah Bey'in Bibliyografyasına Katkı

Hakayık'ı-Vekayî sütunlarında Mehmet Ayetullah Bey'in *Tedmür Harabeleri* ve *Rüya* isimli eseri yayımlanmalarından önce tefrika edilmiştir.

Tedmür Harabeleri Tanzimat ve I. Meşrutiyet Dönemi ediplerinin ilgi odağında olan bir eserdir. Abdülhak Nasuhi Bey, Namık Kemal, Ziya Paşa, Recaizade Mahmut Ekrem, tarafından tercüme edilmiştir. Bu tercümeler yayımlanmamıştır. Cumhuriyet öncesinde *Tedmür Harabeleri* denilince akla Ayetullah Bey gelmektedir (Yüksel, 2021: 1-19).

⁴ Süreli yayınların araştırmacılar için her daim sürprizlerle dolu olduğu veya bu konuya dair var olan bir yazının gözden kaçmış olabileceğini de göz önünde bulundurmak gerekir.

Hakayiku'l-Vekayi gazetesinin 304. sayısında, “Fransa müelliflerinden Volney nam zatın asarından Les Ruines de Palmyre yani Tedmür Harabeleri unvanıyla yazmış olduğu makalattan bazı fıkraların tercümesidir. Bu fıkralar gayet münşiyane bir hayal suretinde kaleme alınıp ibtida mezkûr harabelere hitaben bir münacat ve sonra bâb bâb inkılab-ı zaman ve tagayyür-i ahvâl-i insan üzerine bazı mütalaattan ibarettir.” açıklamasını içeren imzasız bir varakanın ardından *Tedmür Harabeleri*'nin tefrikasına başlanır ve 304, 305, 309, 310, 311, 312, 313. sayılarda imzasız olarak devam eder.

Tedmür Harabeleri 1288 (1871)'de kitap olarak yayımlanmıştır⁵. Bu kitap *Hakayiku'l-Vekayi*'nin 304. sayısından itibaren tefrika edilen eserin aynısıdır. Kitabın dış kapağında yukarıdaki açıklamanın ilk cümlesi, iç kapağında da tamamı yer almaktadır fakat mütercimim ismi yazılmamıştır. Anlaşılan odur ki eser önce tefrika edilmiş sonra kitap olarak basılmıştır. *Tedmür Harabeleri*'nin kitap olarak basıldığı ilanı *Hakayiku'l-Vekayi*'nin muhtelif sayılarında yayımlanmış, “bir ehl-i himmet ve maarifet zeban-ı Türkîye nakl ve tercümeyle himmet eylemiştir” denilerek mütercimim ismi burada da verilmemiştir. Bu gizemin sebebi Ayetullah Bey'in o günlerde devlet memuru olması olarak gösterilebilir. Fakat bu tespiti yine *Hakayik* sütunlarındaki bir ilan boşta çıkarmaktadır. 486. sayıdaki *Tedmür Harabeleri* ilanının hemen altında Ayetullah Bey'in Terki-i Bent'i,

“Şurâ-yı Devlet muavinlerinden İzzetli Ayetullah Beyefendi'nin geçen sene nazm ve inşad ile tab ve neşrini tehir etmiş olduğu Terki-i Bent bu kere tab ettirilerek matbaamızda ve gazete satıcılarında satılmaya başlamış” cümleleriyle ilan edilir.

Görüldüğü üzere burada yazarın adı, mesleği açık açık yer almaktadır. Daha tatmin edici bir bilgi çıkana kadar Ayetullah Bey'in *Tedmür Harabeleri*'nde ismini gizleme sebebi eserin siyasi içeriği olarak düşünülebilir.

Bu ilanın Ayetullah Bey'in biyografisine dair günümüze ulaştırdığı bilgi 1871'de onun Şurâ-yı Devlet muavinliği görevinde ve İstanbul'da olduğudur. Yazarın *Tedmür* (Palmyre) Harabeleri'nin bulunduğu Suriye'deki Balebek ve Bukaülaziz kaymakamlıklarına tensikat sebebiyle Şurâ-yı Devlet muavinliğinden ayrılmasından sonra gittiği bilinmektedir. Ayetullah Bey, Volney'in eserini Suriye'ye görevli olarak gitmeden önce tercüme etmiştir demek yanlış olmayacaktır. Fakat şu ayrıntıyı da unutmamak gerekir Ayetullah Bey'in babası Suriye valisidir. Belki kaymakam olarak atanmadan önce de Suriye'ye gitmiş, *Tedmür* (Palmyre) Harabeleri'ni görmüş ve etkilenmiştir.

Mehmet Ayetullah isminin genellikle siyasi tarih söz konusu olunca ve *Tedmür Harabeleri* tercümesiyle anıldığı görülmektedir fakat yaptıklarıyla ilgili bilinmeyenler veya geri planda kalanlar da vardır. Mesela Fransız millî marşı

La Marseillaise ilk defa tam ve manzum olarak Ayetullah Bey tarafından Türkçeye aktarılmıştır (Akün, 1976: 121-141) Ziya Paşa'nın Terki-i Bent ve *Rüya*'sını takliden yazdığı aynı adlı eserleri vardır.

Hakayiku'l-Vekayi'den Ayetullah Bey bibliyografyasına bir katkı da *Rüya* isimli eseriyle ilgilidir. Bu eserin 1326 (1910)'da yazarın ölümünden sonra yayımlandığı düşünülmektedir fakat Ayetullah Bey'in *Rüya*'sı kitap olarak basılmadan önce *Hakayiku'l-Vekayi* gazetesinin 430 ve 431. sayılarında (nr. 430, 24 Ramazan 1288/Kânunuevvel-Efrensi 4/ 24 Teşrinisani/miladi 1871, s.1; nr. 431, 24 Ramazan 1288/Kânunuevvel-Efrensi 5/ 24 Teşrinisani/miladi 1871, s.1), yani yazarın ölümünden önce tefrika edilmiştir. Tefrikanın sonunda “M. A” rumuzu vardır ve gazetede ki metin ile kitap olarak basılan metin aynıdır.

Sonuç Yerine

Ayetullah Bey ismi çoğunlukla siyasi tarihlerde geçmekle birlikte onun farklı alanlarda da kalem oynattığı görülmektedir. Yazar, aldığı çok yönlü eğitimin hakkını vermiş Buffon gibi Batı medeniyetinin önemli bir isminden çeviriye başlamış, fakat kim bilir hangi sebeple yarım bırakmak zorunda kalmıştır. *Tarih-i Tabii Tercümesi* o yıllarda yoğunlaştığı anlaşılabilir Buffon ilgisine katkı ve bilim meraklısı gençlere ilginç bilgiler sunmuş olmalıdır.

Ayetullah Bey, eski edebiyatta çokça örnekleri görülen kıyafetnameyi devrine uygun bir bakışla yorumlamıştır. *Kıyafetname*'si klasik kıyafetnamelerden farklı olarak sadece fiziki yapıdan psikolojiye gitmemiş, konuyu milletler çerçevesinde değerlendirmiştir. Muhtemelen siyasetle ilgilenmesi, yaşadığı XIX. yüzyılın ikinci yarısına hâkim olan düşünce dünyası onu yönlendirmiştir.

Hemen bütün kaynaklarda *Tedmür Harabeleri* mütercimi olarak Ayetullah Bey gösterilmektedir, mutlaka bu bilginin güvenilir bir kaynağı vardır. Bununla birlikte bu eserin hem tefrikasında hem kitap olarak basımında Ayetullah Bey ismi bulunmamaktadır. Yalnızca biyografisinden gelen bilgilerle Suriye ile olan yakınlığı ortaya çıkmakta ve bu eseri tercüme etmiş olabileceği ihtimali güçlenmektedir.

Biyografik ve bibliyografik bilgilerin tartışıldığı bir çalışmada söylenecek son söz ihtiyatlı olmak zorundadır. Çünkü bir başka amaçla yapılan bir çalışmada veya tesadüfler sonucu yeni bilgiler ortaya çıkabilir. Nitekim bu makalede tanıtılmaya çalışılan eserler de başka bir çalışma sırasında görülmüş ve değerlendirilmiştir. Ancak Ayetullah Bey vesilesiyle dile getirilmesi gereken inkâr edilemeyecek ve mutlaka vurgulanması gereken kesin sonuç, süreli yayınların edebiyat tarihleri için önemli kaynaklar olduğu ve ihmal edilmemesi gerektiğidir.

⁵ Millî Kütüphane eski harfli eserler kataloğunda Seyfi Raşit'in *Harabeleri yahut Tedmür Harabeleri*'nden başka iki *Tedmür Harabeleri* vardır. İkisinin de kapağında Rüştü isminin kazıldığı bir mühür bulunmaktadır. Bunların birisinde mütercim Rüştü olarak belirtilmiş, diğeri böyle bir açıklama yapılmamıştır. Rüştü, *Hakayiku'l-Vekayi*'yi çıkarın kişidir ve 617. sayıdan itibaren Filip'e devretmiştir. Ayetullah Bey'in eserlerinin

tefrika edildiği sayılarda gazete Rüştü tarafından çıkarılmaktadır. İki eser de Ayetullah Bey'in olduğu kabul edilen eserdir. Eserin Şurâ-yı Devlet Muavini Seyfi Raşit tarafından yapılan çevirisi *Harabeleri yahut Tedmür Harabeleri* adıyla 1924 yılında yayımlanmıştır. Mütercim ön sözünde 1871'de yayımlanan Ayetullah Bey'in eserinden söz etmez hatta eserin o güne kadar çevirisinin yapılmadığını, yapılamadığını söyler.

Extended Summary

The figures that managed the Westernization process of the Ottoman Empire, in addition to those who restructured the institutions and organizations in line with this purpose, are those who tried to relay the new ideas that mostly originated from the West to the public, scholars, journalists, and those who assumed an opposing attitude towards the current administration and organized against it.

When people who introduced the idea of Westernization to political life and struggled for this ideal are mentioned, it is the Neo-Ottomans who first come to mind. Mehmet Ayetullah Bey is one of the prominent figures of this community.

Although Ayetullah Bey is usually associated with political history, he also produced works in different fields. His work *Kıyafetname* (Typology) and his translation work *Tarih-i Tabii* (*Histoire Naturelle*), which will be introduced in this article, are not mentioned in any of the biographies written about Mehmet Ayetullah Bey. These works were published not in *Vakit* newspaper, which is frequently mentioned in association with the name of Ayetullah Bey, but in *Hakayıku'l-Vekayi* newspaper and remained in the columns of this newspaper.

Ayetullah Bey started to translate Georges Louis Leclerc de Buffon's work titled *Histoire Naturelle* and serialize it in *Hakayıku'l-Vekayi*. This short translation work can be evaluated in terms of the knowledge accumulation of the author, the period when it was translated, and the content of the newspaper where it was serialized. *Translation of Histoire Naturelle* by Mustafa Behçet Efendi (1774-1834) is a prominent work among scientific activities in the Ottoman Empire. The multi-faceted education that Mehmet Ayetullah Bey received, his mastery of foreign languages, and his interest in human and what is happening in the universe can be the reason for this preference of him.

Buffon must be within the area of interest of the Turkish scholars in the second half of the 19th century. For instance, in his *Talim-i Edebiyat's* (Literature Education) "Style" section, Recaizade Mahmut Ekrem alludes to Buffon's statement "A person's style defines him/her." *Tarih-i Tabii Translation* must have contributed to the interest in Buffon, which seems to have intensified in those years, and offered interesting information to young individuals who were interested in science.

The oppressive environment of the period led the periodicals to non-political issues. *Hakayıku'l-Vekayi* where the translation was made was no exception in this regard. Besides, information about issues such as science and health attracted the interest of the readers.

Tarih-i Tabii translation and its serialization remained incomplete. The reason why it was left incomplete could be that Ayetullah Bey had to change his duty in the period when the translation started to be serialized.

Another reason for the translation remaining incomplete can be related to the work being a scientific book, its philosophical content, and especially the

problems that might have been experienced by the translator in finding the corresponding words for the terms.

Ayetullah Bey has a work titled *Kıyafetname*, which is not mentioned in the sources. This work also started to be serialized in *Hakayıku'l-Vekayi*, but it could not be completed. In this work, Ayetullah Bey interpreted typology, the examples of which were found in great numbers in the old literature, with a perspective in line with his period. He briefly touched on *kıyafet-i insaniyye* (human types), which is the primary subject of other typologies, and he made a nation-based generalization by using the title *kıyafet-i milliye* (national types). Mehmet Ayetullah's inclination towards *kıyafet-i milliye* should be explained by his political identity and can be thought of as a result of the nationalism idea, which became evident in the second half of the 19th century.

In his *Kıyafetname*, Ayetullah Bey included philosophical issues such as universe, entities in the universe, the place of human in the universe, and oneness of soul and body. These parts were probably written with inspiration from *Tarih-i Tabii*, which he started to translate but could not finish. This could be the reason for the accusations that the work was a translation while *Kıyafetname* was being serialized.

The work written as prose also included verse sections. These sections support what is being mentioned in the relevant part.

Tedmür Harabeleri is a work that attracted the attention of the Reform and 1st Constitutional Monarchy Period. It was translated by Abdulhak Nasuhi Bey, Namik Kemal, Ziya Pasha, and Recaizade Mahmut Ekrem. These translations were never published. Almost all sources point to Ayetullah Bey as the translator of *Tedmür Harabeleri*. This information should certainly have a reliable source. Nevertheless, Ayetullah Bey's name was included neither in the serialization of the work nor in its publication as a book.

Tedmür Harabeleri was serialized in the columns of *Hakayıku'l-Vekayi* before it was published as a book. This information is not available in the sources.

Another contribution from *Hakayıku'l-Vekayi* to the bibliography of Ayetullah Bey is related to his work titled *Ruya* (Dream). It is thought that this work was published in 1326 Hegira (1920 Gregorian) after the demise of the author, but before it was published as a book, Ayetullah Bey's *Ruya* was serialized in *Hakayıku'l-Vekayi* newspaper while Ayetullah Bey was still alive. The symbol "M.A." was included at the end of the serialization, and the text in the newspaper and the text published as a book are the same.

The part of this study titled "Some Considerations About Ayetullah Bey" has been allocated to Ayetullah Bey's biography and writings on this issue. Under the heading "Unknown Works of Ayetullah Bey: Tarih-i Tabii Translation and Kıyafetname", the said works are introduced. Finally, the heading "A Contribution to Ayetullah Bey's Bibliography" includes information about the works of the author titled *Tedmür Harabeleri* and *Ruya*.

Kaynaklar

- Adivar, A. A. (1982). *Osmanlı Türklerinde İlim*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ahmet Rasim (1927). *Matbuat Tarihine Medhal İlk Büyük Muharrirlerden Şinasi*. İstanbul: Yeni Matbaa.
- Akün, Ö. F. (1976). La Marseillaise'in Türkçede En eski Manzum Tercümesi. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*. 121-14.
- Baydar, M. (1968). *Hamdullah Suphi Tanrıöver ve Anıları*. İstanbul: Menteş Kitabevi.
- Berkes, N. (1978). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. İstanbul: Doğu-Batı Yayınları.
- Beydilli, K. (2013). Yeni Osmanlılar Cemiyeti. İçinde, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 43. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı. s. 430-433.
- Ebüzziya Tefik (1973). *Yeni Osmanlılar Tarihi C. 1*, İstanbul: Kervan Kitapçılık.
- Gövsä, İ. A. (1946). Ayetullah Bey. İçinde, *Türk Meşhurları Ansiklopedisi*, 1. İstanbul: Yedigün Neşriyatı. s. 55.
- İnal, İ. M. K. (1988). *Son Asır Türk Şairleri C 1*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- İmzasız (1993). Buffon Kontu (Georges Louis Leclerc). İçinde, *Dictionnaire Larousse Ansiklopedik Sözlük 2*. İstanbul: Milliyet Gazetecilik AŞ. s. 440.
- İmzasız (1288). Rüya. İbret. 50, 1-3.
- Korkmaz, F. (2016). *Yeni Osmanlılar Cemiyeti Kurucularından Mehmed Âyetullah Bey Dönem-İnsan-Eser*. Ankara: Detay Yayınları.
- Mengi, M. (1977). Kıyafetnameler Üzerine. *Türk Dil Kurumu Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 25, 299-309.
- Mengi, M. (2002). Kıyafetname. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* 25. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. s. 513,514.
- Moralı, S. S. (1969). Ayetullah Bey ve Yeni Osmanlılar Cemiyeti. *Hayat Tarih Mecmuası*, 2 (12), 31-34.
- Samipaşazade Hasan Bey (1341). Ayetullah Bey ve Yeni Osmanlılar. *Havadis-i Hukukiye ve Tarihiye*, 2, 2-6.
- Tayşi, M. S. (1980). Kıyafet İlmi ve Seyyid Lokman Çelebi'nin Kıyafetnamesi. *İslâm Medeniyeti Dergisi*, 4(38), 91-92.
- Yüksel, S. (2021). Hakayıkü'l-Vekayi Gazetesi ve Son Pişmanlık Mukaddimesi'ne Zemin Hazırlayan Tartışma. *Edebî Eleştiri Dergisi*, "Takvim-i Vekayi'den 1928 Yılına Süreli Yayınlar ve Edebiyat" Özel Sayısı, 1-19.