

ISSN: 2602-4969



ISOREJ

Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Eğitim Dergisi
The Journal of International Social Research and Education

Editör
Dr. Serdar BULUT

www.isoredj.com

ISOREJ

Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi
The Journal of International Social Research and National Education

ISOREJ dergisi yılda 4 kere (Mart-Haziran-Eylül-Aralık) yayın yapan ulusal/uluslararası hakemli bir dergidir.

ISOREJ dergisinde yayınlanan yazıların bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.isorej.com'a aittir. ISOREJ'de yayınlanan yazılar dergi yayın kurulunun haberi olmaksızın çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayımlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

The Journal of International Social Research and National Education (Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi), Ulusal/Uluslararası hakemli ve indeksli bir dergidir.

Tarandığımız İndeksler

SOBIAD, ASOS, TEİ (Türk Eğitim İndeksi), OpenAlex, ROAD Index, Crossref, Research Bible, Index Copernicus, MLA Index, Open Academic Journals Index, CiteFactor, Scientific Indexing Services, Akademik Keys), S journals Index, ESJI (Eurasian Scientific Journal Index)

Editor
Prof. Dr. Serdar BULUT

e-ISSN: 2602-4969 / p-ISSN: 2602-4969
Alanya Alaaddin Keykubat University Faculty of Education
Alanya/Antalya-TURKEY
31 / 03 / 2026

Year: 10 - Number: 13 - Spring 2026

The Journal of International Social Research and National Education
Year: 10 - Number: 13 - Spring 2026

Alan Editörleri / Field Editors

Prof. Dr. Abdullah Şengül
Prof. Dr. Abdurrahman Güzel
Prof. Dr. Ali Temizel
Prof. Dr. Bülent Cercis Tanrıtanır
Prof. Dr. Faruk Kaya
Prof. Dr. Hamdi Alper Güngörmüş
Prof. Dr. İlnur Meşe
Prof. Dr. Mehmet Çeribaş
Prof. Dr. Mustafa Oral
Prof. Dr. Sare Şengül
Prof. Dr. Soyalp Tamçelik
Prof. Dr. Şafak Ünüvar
Prof. Dr. Şuayip Özdemir
Prof. Dr. Yusuf Genç
Prof. Dr. Yusuf Şahin
Asoc. Prof. Dr. Mustafa Aça
Assoc. Prof. Dr. Ahmet Şahin
Assoc. Prof. Dr. Ali Murat Kırık
Assoc. Prof. Dr. Ceyhun Ersan
Assoc. Prof. Dr. Gamze Öksüz
Assoc. Prof. Dr. İzzet Yücetoker
Assoc. Prof. Dr. Merve Güven Özkerim
Assoc. Prof. Dr. Sibel Sönmez
Assoc. Prof. Dr. Tarana Khalilova
Assoc. Prof. Dr. Tolga Özşen
Assoc. Prof. Dr. Hüsne Hilal Şahin
Asst. Prof. Dr. Rasim Bayraktar

Turkish Language and Literature
Turkish Education
Persian Language and Literature
English Language and Literature
Geography
Sports Science
Sociology
Contemporary Turkish Dialects
History
Math Education
International Relations
Tourism
Theology
Social Service
Linguistics / Language Teaching
Turkish Folk Science
Educational Sciences
Radio Television-Cinema
Pre-School Education
World Languages and Literatures
Fine Arts Education / Music
Fine Arts Education / Picture
Child Development
Language and Literature
Japanase Language and Literature
Indology
Sociology of Religion

N. H. Bektaş Veli University
Başkent University
Selçuk University
Yüzüncü Yıl University
Ağrı İbrahim Çeçen University
Alanya Alaaddin Keyubat University
Giresun University
N. H. Bektaş Veli University
Giresun University
Marmara University
Gazi University
Selçuk University
Amasya University
Sakarya University
Giresun University
Izmir Demokrasi University
Alanya Alaaddin Keyubat Univ.
Marmara University
Alanya Alaaddin Keyubat University
Ankara Hacı Bayram Veli University
Marmara University
Giresun University
Ege University
Azerbaycan Devlet İktisat Univ.
Ç. Onsekiz Mart University
Giresun University
Giresun University

Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof. Dr. Abdullatif Tüzer
Prof. Dr. Ali Çelik
Prof. Dr. Ayşe Özcan
Prof. Dr. Beşir Mustafayev
Prof. Dr. Emine Eratay
Prof. Dr. Fatma Koç
Prof. Dr. Funda Toprak
Prof. Dr. Gürer Gülsevin
Prof. Dr. Hayrettin Gümüştadağ
Prof. Dr. İsmayıl Muharrem oğlu Musa
Prof. Dr. Leyla Karahan
Prof. Dr. Mirjana Teodiseviç
Prof. Dr. Mustafa Altun
Prof. Dr. Mustafa Taşlıyan
Prof. Dr. Orhan Küçük
Prof. Dr. Peter Golden
Prof. Dr. Tofiq Abdülhasanlı
Prof. Dr. Yavuz Kartallıoğlu
Assoc. Prof. Dr. Ebru Onurlubaş

Muş Alparslan University
Karadeniz Teknik University (Retired Instructor)
Giresun University
Siirt University
Abant İzzet Baysal University
Gazi University
Ankara Yıldırım Beyazıt University
Ege University (President of TDK)
Bozok University
Bakü Devlet University / Azerbaijan
Gazi University
Belgrad University / Serbia
Sakarya University
Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Kastamonu University
Rutgers University (Retired Instructor) / New Jersey
Azerbaycan Devlet İktisat University / Azerbaijan
Gazi University
Trakya University

Yayın Kurulu / Publication Board

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz
Prof. Dr. Salim Küçük
Prof. Dr. Serkan Güzel
Assoc. Prof. Dr. Burak Telli
Assoc. Prof. Dr. Mihalis Kuyucu
Assoc. Prof. Dr. Sevda Rafiğ İmanova
Assoc. Prof. Dr. Sima Pouya
Assoc. Prof. Dr. Türker Barış Bulduk
Asst. Prof. Dr. Merve Karaçay Türkal

Kyrgyzstan –Turkey Manas University
Ordu University
Pamukkale University
Kahramanmaraş Sutcu Imam University
Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversitesi
Azerbaijan University of Language
Inonu University
Adiyaman University
Gümüşhane University

İndeks Sorumlusu / Indexing Responsible

Assoc. Prof. Dr. Burak Telli

Kahramanmaraş Sutcu Imam University

Hukuk Danışmanı / Legal Advisor

Av. / Lawyer Rahman Güdük

Bar Association of Giresun-Registry Number: 609

Yabancı Dil Uzmanları/Editörleri / Foreign Language Experts/Editors

Prof. Dr. Gülhanım nsal

Marmara University (French Language)

Assoc. Prof. Dr. Gamze ksz

Ankara Hacı Bayram Veli University (Russian Language)

Assoc. Prof. Dr. Bahar İşigüzel

Nevsehir Hacı Bektas Veli University (German Language)

Assoc. Prof. Dr. Hany I. M. Ramadan

Giresun University (Arabic Language)

Asst. Prof. Dr. İnönü Korkmaz

Trakya University (English Language)

Asst. Prof. Dr. Turgay Şafak

Istanbul Medeniyet University (Persian Language)

Asst. Prof. Dr. Ozan Deniz Yalçınkaya

Dicle University (English Language)

Lect. Mehmet Kılınç

Siirt University (English Language)

Teacher / Öğrt. Hazal Kangalgil Kara

Özel Ordu Doğa Koleji (English Language)

Türk Dili Uzmanları/Editörleri / Turkish Language Experts/Editors

Prof. Dr. Nadir İlhan

Kırşehir Ahi Evran University

Prof. Dr. Nezir Temur

Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Türker Barış Bulduk

Adiyaman University

Redaktrler / Redactors

Dr. Osman Albayrak

Giresun University

Grafikerler / Graphic Designer

Lect. / Öğr. Gör. Ferhat Bykkalkan

Giresun University

Lect. / Öğr. Gör. Cihat Bıçakcı

Giresun University

Student / Öğr. Kader Çavdar

Giresun University

Dış Temsilciler Koordinatörü / General Coordinator of Foreign Editors

Assoc. Prof. Dr. Samet Azap

Kastamonu University

Sosyal Paylaşım Ağları Sorumlusu / Social Media Responsible

Asst. Prof. Dr. / Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif Kara

Giresun University

ISOREJ

YEAR: 10 - NUMBER: 13 – SPRING 2026

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

EĞİTİM BİLİMLERİ / EDUCATIONAL SCIENCES

Tekin Tapan, Şafak Öztürk

2010-2023 Yılları Arasında İlköğretim Fen Bilimleri Alanında Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yapılmış Akademik Çalışmaların İncelenmesi - Review of Academic Studies on Out- of-School Learning Environments in the Field of Science in Primary Education Between 2010-2023 1-18

Hasan Altuntaş, Tufan Aytaç

Dijital Okur Yazarlık ve Erdemli Birey: Maarif Modeli Çerçevesinde Bir Değerlendirme - Digital Literacy and the Virtuous Individual: An Evaluation Within the Framework of the Maarif Model 19-38

Selahattin Yakut

Lise Öğrencilerinin Ahlaki Zekâ Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi - An Investigation of Secondary School Students' Moral Intelligence Levels In Terms of Various Variables 39-56

Yusuf Karakaş, İdris Şahin

Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlar - Challenges Faced by School Administrators 57-78

İLÂHİYAT / THEOLOGY

Muhammet Hüseyin

el-Üm Çerçevesinde İmâm Şâfiî'nin Abdullah b. Mes'ûd'un İctihadları Karşısındaki Konumu/Tutumu: Muamelat Örneğinde Benimsediği Görüşleri - *Imam Shafi'i's Position/Attitude Towards Abdullah Ibn Mas'ud's Ijtihads Within the Framework of Al-Um: His Views Adopted in The Example of Transactions* 79-100

MİMARLIK / ARCHITECTURE

Feyza Aydın Çolakoğlu, Nur Urfalıoğlu

Uşak İli Sivashlı İlçesi Köyleri Geleneksel Kagir Konutlarının Mimari Özellikleri - *Architectural Features of Traditional Masonry Houses in the Villages of Sivashlı District of Uşak Province* 101-120

SOSYAL, BEŞERİ VE İDARİ BİLİMLER / SOCIAL, HUMAN AND ADMINISTRATIVE SCIENCES

Gazanfer Kaya, Aziz Şeker, Ali Ekber Gülersoy

Çevreci Sivil Toplum Kuruluşları Bağlamında Ekopolitika ve Dijitalleşme: Tema Vakfı Örneği - *Eco-Politics and Digitalization in the Context of Environmental Non-Governmental Organizations: The Case of the TEMA Foundation* 121-142

Adnan Güler

Osmanlı Taşrasında Musul Darülmualimîni: Eğitim, Muallim ve Personel Yapısı (1884–1918) - *Pedagogical, Teaching, and Personnel Structure of the Musul Darülmualimîn in the Ottoman Provinces (1884–1918)* 143-150

KİTAP KRİTİĞİ / BOOK REVIEW

GÜZEL SANATLAR / FINE ARTS

İsmail Güngör

Bağlama Timbre and Pedagogy: A Review of Yusuf Benli's "Bağlama İcrasında Tını Estetiği Metodu (BİTEM)" - *Bağlama Tınısı ve Pedagojisi : Yusuf Benli'nin "Bağlama İcrasında Tını Estetiği Metodu (BİTEM)" Adlı Kitabı Üzerine Bir İnceleme* 151-158

Editörden;

Merhaba;

İSOREJ (The Journal of International Social Research and National Education), dergisinin 2026 yılı ilk sayısı (Yıl: 10 / Number: 13) ile karşınızda olmanın mutluluğunu yaşadığımızı bilmenizi isteriz. Dergimizin yayın süreci hem doçentlik şartlarına hem ULAKBİM TR DİZİN kriterlerine uygun şekilde devam ediyor. Bahar döneminde de dergimize yoğun makale başvurusu olmasına rağmen, yayın süreçlerini çok uzatmadan yayın hayatımıza devam etmek için uğraşyoruz. Dergimize gelen makalelerin ön incelemelerini yapıp, hakem sürecine alınmaya layık görülmeyen makaleleri yayın sürecine dâhil etmiyoruz. Hakem sürecine dâhil ettiğimiz makalelerde hakem süreçlerini titizlikle takip ediyoruz. Yayına aldığımız makalelerin de son okumalarını yaparak hem akademik anlamda hem de şekilsel anlamda kaliteli yayınlar yapmaya özen gösteriyoruz.

Bu sayımızda 9 çalışmanın yayınıni gerçekleştirdik. Bu sayımızda 8 araştırma makalesi ile 1 adet kitap kritiği yayınladık. Çalışmaların yayın alanlarına bakacak olursak, 4 adedi Eğitim Bilimleri, 1 adedi Güzel Sanatlar, 1 adedi İlahiyat, 1 adedi Mimarlık ve diğer 2 adedi de Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler temel alanlarına aittir.

Yayımlanan makalelerin öğrenme ve öğretim sürecinde başta akademisyenlere, öğrencilere ve tüm okurlara faydalı olmasını umuyoruz. Derginin hem elektronik hem de basılı ortamda yayınlanması sürecinde katkı sağlayan, yol gösteren, bakış açısı kazandıran herkese teşekkür ediyorum.

Yeni bir sayıda görüşmek dileğiyle...

Prof. Dr. Serdar Bulut
İSOREJ Dergisi Editörü

From the Editor;

Hello;

We would like you to know that we are happy to be here with the 2026 first issue (Year: 10 / Number: 13) of *ISOREJ (The Journal of International Social Research and National Education)*. The publication process of our journal continues in accordance with both the conditions of associate professorship and the criteria of ULAKBIM TR INDEX. Although there are heavy applications for articles in our journal in the Spring term, we are trying to continue our publication life without prolonging the publication process. We do preliminary reviews of the articles submitted to our journal and do not include the articles that are not deemed worthy of being included in the referee process in the publication process. We follow the referee processes meticulously in the articles we include in the referee process. We take care to make quality publications both academically and formally by making final readings of the articles we publish.

In this issue, we published 9 studies. In this issue, we published 8 research articles and 1 book review. If we look at the publication areas of the articles, 4 of them are Educational Sciences, 1 of them are Fine Arts, 1 of them are Theology, 1 of them are Architecture and the other 2 are Social, Human and Administrative Sciences.

We hope that the published articles will be useful to academicians, students and all readers in the learning and teaching process. I would like to thank everyone who contributed to the publication of the magazine in both electronic and print media, guiding and providing perspective.

Hope to see you in a new issue...

Prof. Dr. Serdar Bulut
Editor of ISOREJ

YAYIM VE YAZIM KURALLARI

Genel İlkeler

1. *İSOREJ (The Journal of International Social Research and National Education)*, ulusal/uluslararası hakemli bir dergi olup yayın yeri Antalya-Türkiye'dir. Yılda 4 (dört) sayı olarak yayımlanır. Gerekli durumlarda bu sayıların dışında özel sayılar ve ek sayılar yayımlayabilir.

2. *İSOREJ (The Journal of International Social Research and National Education)*, Eğitim Bilimlerinin tüm alanları, İlahiyat, İktisadi ve İdari Bilimler Alanı, Resim, Müzik, Beden Eğitimi, Tarih, Sanat Tarihi, Coğrafya, Dilbilim, Edebiyat gibi sosyal bilimlerin tüm alanlarıyla ilgili bilimsel makaleler, röportajlar, çeviriler, tanıtım yazıları vb. çalışmalarını yayımlayan akademik bir dergidir.

3. Bilimsel makaleler, röportajlar, çeviriler, tanıtım yazılarının dergi sistemine eklenmesi, yazının yayınlanması için başvuru olarak kabul edilir ve yazı hakem sürecine gönderilir.

4. *İSOREJ (The Journal of International Social Research and National Education)*, gönderilen yazıların bütün telif hakları dergiye ait olup, *İSOREJ* dergisinden izin alınmaksızın başka bir yerde yayınlanamaz, çoğaltılamaz, kaynak gösterilmeden kullanılamaz. Ayrıca yazılardan doğabilecek herhangi bir yasal sorumluluk yazarlarına aittir. Editöryel ekip yazı üzerinde istediği değişikliği yapma hakkına sahiptir.

5. *İSOREJ (The Journal of International Social Research and National Education)*, yayın dili Fransızca, Türkçe, İngilizce, Rusça ve Almancadır. Ancak gerektiği takdirde diğer dillerde de yazı kabul edilebilir.

6. Makalenin başında en az 150 - 250 arası kelimedenden oluşan Türkçe (özet) ve karşılığı İngilizce (Abstract), 3-5 kelimelik Türkçe (Anahtar Kelimeler) ve karşılığı İngilizce (Key Words); Türkçe (14 punto) ve İngilizce (12 punto) başlığa yer verilmelidir. Bu şartları yerine getirmeyen yazılar hakem sürecini tamamlasalar bile yayımlanmazlar.

7. *İSOREJ (The Journal of International Social Research and National Education)*, gönderilen yazılar hakem sürecine gireceği için, sisteme eklenen yazıların içine isim veya yazarın kimliğini deşifre edici bilgiler konulmamalıdır. Makalenin hakem süreci tamamlandıktan sonra yazar veya yazarlar ile ilgili bilgiler makaleye editör tarafından eklenecektir.

8. *İSOREJ (The Journal of International Social Research and National Education)*, makale sisteme yazar tarafından yüklendikten sonra aşağıdaki süreçler gerçekleşmektedir. Yüklenen makale editör/editör yardımcıları tarafından yayım ve yazım kurallarına uygunluk kontrolü yapılmaktadır. Editör onayı tamamlandıktan sonra yazı hakemlere yönlendirilmektedir. Editör onayından geçen her makale için dört hakem atanmaktadır. Bu hakemlerden biri yabancı dil özet hakemi, biri yazım ve kaynakça kontrol hakemi iken diğer iki hakem ise ilgili anabilim dalında uzman akademisyenlerden oluşmaktadır. Yazar kendi ana sayfasından makalesinin hakem sürecini takip etmelidir.

9. *İSOREJ (The Journal of International Social Research and National Education)*, makaleler, e-posta adresi ve parolayla girilen kişisel sayfadan gönderildikten sonra, aynı sistemden makalelerin hakem süreci takip edilebilir. Bu aşamadan sonra, düzeltmelerin yapılması için, bütün hakemlerden (1 yabancı dil, 1 yazım ve kaynakça kontrol ve 2 alan hakemi) raporların

gelmesi beklenmelidir. Çünkü yazarlar, sisteme bir kez düzeltme ekleyebilmektedirler. Bir hakemin istediği düzeltmeyi yapıp yazı sisteme eklendiğinde, sonraki aşamada ikinci bir hakemin de düzeltme istemesi durumunda istenen düzeltmeler yapılamayacaktır.

10. Dergi sistemine eklenen yazılar daha önce başka bir yerde yayımlanmış olmamalıdır. Sempozyum bildirimleri ise, durumun makale içinde belirtilmesiyle yayınlanabilir.

11. Metnin başında **GİRİŞ** başlığı altında numaralandırma yapılmadan metne ait giriş yer almalıdır.

12. Metnin sonunda **KAYNAKÇA** başlığı altında atıf yapılan eserler, yazar soyadı sırasına göre düzenlenmelidir.

13. *İSOREJ (The Journal of International Social Research and National Education)*, yazar veya hakem olarak üye olunurken istenilen bütün bilgiler eksiksiz olarak doldurulmalıdır. Özgeçmiş başlığında yazarın/hakemin çalışma ve ilgi alanları sıralanmalıdır. Anabilim dalı başlığında ise önce anabilim dalı sonra da bilim dalı yazılmalıdır. Örn: İşletme/Yönetim ve Organizasyon; Türk Dili ve Edebiyatı/Yeni Türk Dili.

14. *İSOREJ (The Journal of International Social Research and National Education)*, % 15'in üzerinde intihal oranına sahip olan makaleleri yazarlarına iade etmektedir.

15. Yazılar, dergi sistemine eklenirken aşağıdaki ölçülere göre düzenlenmelidir:

Sayfa Düzeni

1. Yazılar, Microsoft Word programında yazılmalı ve sayfa yapıları aşağıdaki gibi düzenlenmelidir:

Kağıt Boyutu	A4 Dikey
Üst Kenar Boşluk	4 cm
Alt Kenar Boşluk	3 cm
Sol Kenar Boşluk	3 cm
Sağ Kenar Boşluk	3 cm
Yazı Tipi/ Yazı Stili	Palatino Linotype
Makale Sayfa Sayısı (En çok)	25
Yazı Boyutu (ana metin)	10
Yazı Boyutu (dipnot metni)	8
Paragraf Aralığı	Önce 0 nk - Sonra 0 nk
Paragraf Girintisi	1,25 cm
Satır Aralığı	Tek (1)

2. Microsoft Word programında olmayan özel bir yazı tipi (font) kullanılmış yazılarda, kullanılan yazı tipi, makale sisteme eklenirken font dosyası da eklenmelidir.

3. Yazılarda sayfa numarası, üst bilgi ve alt bilgi gibi ayrıntılara yer verilmemelidir.

4. İmla ve noktalama açısından, makalenin ya da konunun zorunlu olduğu durumlar dışında Türk Dil Kurumu imla kılavuzu esas alınmalıdır.

5. Makalelerde yapılan atıf sistemlerinde sadece tek bir formata bağlı kalınmalıdır. Her makalenin sonunda mutlaka Türkçe makalelerde (**KAYNAKÇA**) biçiminde kaynakça bulunmak zorundadır. Kaynakçanın düzenli ve formata uygun olması dergimizin öncelikleri arasındadır.

6. Bölüm başlıkları özellikle Eğitim Bilimleri makalelerinde numaralı şekilde başlıklar olabilirken Sosyal Bilimler makalelerinde numaralı şekilde yazımlara izin verilecektir.

Yazım ve Yayın İlkeleri ile İlgili Açıklama

Başlık: İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalıdır. Makalenin ana başlığı 14 punto ve koyu harfli yazılmalı, İngilizce başlığı ise 12 punto ve italik yazılmalıdır.

Bölüm Başlıkları: Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir ve gerektiği takdirde başlıklar numaralandırılabilir.

Özet: Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden 150-250 kelime arasından oluşan Türkçe ve karşılığı İngilizce özet (Abstract) bulunmalıdır. Özeti altında, 3-5-7 sözcükten oluşan anahtar kelimeler verilmelidir. Özet ve abstract kısmı 9 punto, 1 satır aralığıyla yazılmalıdır.

Ana Metin: A4 boyutunda (29.7×21 cm.) kâğıtlara, dikey olarak, MS Word programında, Times New Roman yazı karakteri ile 10 punto ve tek satır aralığıyla yazılmalıdır. Sayfa düzeni belirtildiği gibi olmalıdır.

Dipnot: Dipnotta yer alan bütün bilgiler 8 punto, 1 satır aralığıyla yazılmalıdır.

Tablolar ve Şekiller: Tabloların numarası ve başlığı bulunmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır. Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına veya üstüne ortalı şekilde düz olarak yazılmalıdır.

Resimler: Yüksek çözünürlüklü, baskı kalitesinde taranmış halde metin içerisindeki yerlerinde verilmelidir. Resim adlandırmalarında, şekil ve çizelgelerdeki kurallara uyulmalıdır.

Makalelerde yapılan atıf sistemlerinde sadece aşağıdaki format uygulanmalıdır. Sadece **tarih** ve **ilahiyat** makalelerinde açıklamalar fazla olabileceği için sayfanın altında **satır altı dipnot** sistemine izin verilmektedir. Diğer makalelerde metin içi göndermeler ve Kaynakça aşağıdaki örneklerde belirtildiği gibi olmalıdır:

Örnek Kaynak Gösterme:

Kitap (Tek yazarlı):

Kara, M. A. (2016). *İnşaatta Göçmen Olmak*. Ankara: Gece Kitaplığı.

Gönderme: (Kara, 2016: 78)

Kitap (İki yazarlı):

Çağdaş, A. & Şahin, Z. S. (2002). *Çocuk ve Ergenlerde Sosyal ve Ahlak Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Gönderme: (Çağdaş & Şahin, 2002: 46)

NOT: İngilizce veya başka dillerdeki makalelerde de ilgili bağlaç yerine & işareti kullanılmalıdır.

Kitap (Üç yazarlı):

Işın, M. A., Tatlıcan, İ. & Işın, M. (1989). *Sinop*. Ankara: Sinop Müzesi Yayınları

Gönderme: (Işın, Tatlıcan & Işın, 1989: 17)

NOT: İngilizce veya başka dillerdeki makalelerde de ilgili bağlaç yerine & işareti kullanılmalıdır.

Kitap (Üçten fazla yazarlı):

Erdem, M. D., Yavuz, S., Gürlek, M. & Dost, A. (2013). *Tarihî Türk Lehçeleri-Eski Anadolu Türkçesi Bibliyografyası*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Gönderme: (Erdem, Yavuz, Gürlek & Dost, 2013: 28)

NOT: İngilizce veya başka dillerdeki kitaplarda “vd.” yerine makale dilindeki ek kullanılmalıdır.

Kitap (Aynı yazarın birinci yazar olduğu aynı yıla ait üçten fazla yazarlı):

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Tan, Ş. & Atar, H. Y. (2014). *TIMSS 2011 8. Sınıflar Türkiye Raporu*. Ankara: YEGİTEK Yayınları.

Gönderme-1: (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012: 28)

Gönderme-2: (Büyüköztürk, Çakan, Tan & Atar, 2012: 33)

Derleme Kitaptan Makale:

Mc Nally, D. (1997). Language, History and Class Struggle. (Derleyen: E. M. Wood & J. B. Foster). *Defense of History: Marxism and the Postmodern Agenda* içinde (s. 21-33). New York: Montly Review.

Gönderme: (Mc Nally, 1997: 35)

Çeviri Kitap:

Bolman, L. & Deal, T. (2008). *Organizasyonları Yeniden Yapılandırma*, (Çeviren: A. Aypay & A. Tanrıöğen). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gönderme: (Bolman & Deal, 2008: 16)

NOT: İngilizce veya başka dillerdeki makalelerde de ilgili bağlaç yerine & işareti kullanılmalıdır.

Dergiden Makale / Elektronik Makale (Tek yazarlı):

Abou-el-Haj, R. A. (1982). The Social Uses for the Past: Recent Arab Historiography of Ottoman Rule. *International Journal of Middle Eastern Studies*, 14(2), 185-201.

Gönderme: (Abou-el-Haj, 1982: 187).

NOT: İngilizce veya başka dillerdeki makalelerde de ilgili bağlaç yerine & işareti kullanılmalıdır.

Dergiden Makale / Elektronik Makale (İki yazarlı):

Yalman, A. & Güdekli, İ. A. (2018). Türkiye'nin Uluslararası Marka Reklam Stratejilerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerinin İşleniş: Vestel Reklam Örneği. *Asya Studies-Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar*, 2(6), 19-30.

Gönderme: (Yalman & Güdekli, 2018: 22).

NOT: İngilizce veya başka dillerdeki makalelerde de ilgili bağlaç yerine & işareti kullanılmalıdır.

Dergiden Makale / Elektronik Makale (Üç yazarlı):

Tarman, B., Acun, İ. & Yüksel, Z. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanındaki Tezlerin Değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 725-746.

Gönderme: (Tarman, Acun & Yüksel, 2010: 728).

NOT: İngilizce veya başka dillerdeki makalelerde de ilgili bağlaç yerine & işareti kullanılmalıdır.

Dergiden Makale / Elektronik Makale (Üçten fazla yazarlı):

Kırık, A. M., Altıntaş Var, S. S., Özkoçak, V. & Darıcı, S. (2020). Pandemi Dönemlerinde İletişim ve Algı Yönetimi: Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(104), 36-57.

Gönderme: (Kırık vd., 2020: 55).

NOT: İngilizce veya başka dillerdeki makalelerde “vd.” yerine makale dilindeki ek kullanılmalıdır. İngilizce makalelerde “et al.” kullanılmalıdır.

Kurum Tarafında Hazırlanmış Bir Rapor:

DİE (Devlet İstatistik Enstitüsü) (1994). *Temel Kadın Göstergeleri, 1978-1993*. Ankara: DİE.

Gönderme: (DİE, 1994: 11).

İki ya da Daha Fazla Ciltten Oluşan Kitaplar:

Moran, B. (1995). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış, (3. Cilt)*. İstanbul: İletişim.

Gönderme: (Moran, 1995: 103).

Yazarı Belirsiz Kitaplar:

The 1995 NEA Almanac of Higher Education (1995). Washington DC: National Education Association.

Gönderme: (The 1995 NEA Almanac, 1995: 78).

Web Sayfasından Elektronik Makale:

Erdem, M. D. (2008). Anadolu Ağızlarında Görülen Birincil Ünlü Uzunlukları Üzerine. *Turkish Studies*, 3(3), 502-562.

http://www.turkishstudies.net/Makaleler/565930511_Turkish_Studies_Volume_3.3_Spring_2008_p.502-562.pdf (Erişim Tarihi: 02.10.2017)

Gönderme: (Erdem, 2008: 5).

Yazarın Aynı Yıla Ait Birden Fazla Çalışmasının Kaynakçada Gösterilmesi:

Uysal, İ. N. (2018a). Sözlükler Tanıklarla Daha Zengin, Daha İşlevsel: Türkçe Sözlük'e Tanıklar. *Türk Dili Dergisi*, CXIV(793), 39-46.

Uysal, İ. N. (2018b). Sözlük Biliminde Tanıklama ve Salâh Birsal'in Türkçe Sözlüğe Tanık Olarak Katkıları. *Gümüshane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 109-118.

Gönderme 1: (Uysal, 2018a: 41).

Gönderme 2: (Uysal, 2018b: 121).

Alıntılanan veya Aktaran Kaynak:

Çalışmalarda birincil kaynaklara ulaşmak esastır, ama aksaklıklar nedeniyle asıl kaynağa ulaşılammışsa, dipnotta alıntılanan ya da aktarılan kaynak belirtilir. Kaynakçada alıntılanan ya da aktarılan kaynak bilgilerine yer vermeye gerek yoktur.

Gönderme: (Yavuz, 2012: 8; Akt. Bulut, 2016: 5).

Lisansüstü Tez:

Yeşilçiçek, V. (2010). Ayşe Kulin'in 'Hayatı, Sanatı, Eserleri'. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mesut Tekşan). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gönderme: (Yeşilçiçek, 2010: 34).

Bildiri:

Telli, B., Bulut, S. & Bulduk, T. B. (2014). Adıyaman Ağzından Derleme Sözlüğüne Katkılar, Adıyaman Üniversitesi Bilim, Kültür ve Sanat Sempozyumu - I Bildiriler Kitabı 03- 04 Nisan 2014 (s.119-130). Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi Yayınları.

Gönderme: (Telli, Bulut & Bulduk, 2014: 122).

Ansiklopediler:

Akün, Ö. F. (1992). Divan Edebiyatı. *Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* İçinde (s. 398-422). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Gönderme: (Akün, 1992: 401).

Sözlük:

Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Gönderme: (TDK, 2005: 255).

Web Sayfası:

UNESCO (2013). World HeritageList. <http://whc.unesco.org/en/list> adresinden 14.04.2015 tarihinde erişildi.

Gönderme: (UNESCO, 2013).

Yabancı Dildeki Makalelerde: Ishii, V. K. (1933). The Permanent Bases of Japanese Foreign Policy. *Foreign Affairs*. <https://www.foreignaffairs.com/articles/japan/1933-01-01/permanent-bases-japanese-foreign-policy> (Accessed: 31.08.2020).

Editörlü Kitapta Bölüm:

Bulut, S. (2016). Bilge Kağan. (Ed. S. Maden). *Geçmişten Günümüze Türkçeye Hizmet Edenler 1* içinde (s. 3-12). Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.

Gönderme: (Bulut, 2016: 10).

Web Sayfasından Tarihi Belirsiz Çalışma:

Etimoloji Türkçe (tarihsiz). <https://www.etimolojiturkce.com/kelime/medium> (Erişim Tarihi: 03.07.2017).

Gönderme: (Etimoloji Türkçe, tarihsiz).

NOT: “Tarihsiz” için “tsz.” kısaltması kullanılabilir.

2010-2023 Yılları Arasında İlköğretim Fen Bilimleri Alanında Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yapılmış Akademik Çalışmaların İncelenmesi*

Tekin Tapan

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-2872-422X>

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa-TÜRKİYE

Prof Dr. Şafak Öztürk

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6900-2248>

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Manisa-TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 20.09.2025

Kabul: 30.03.2026

On-line Yayın: 31.03.2026

Anahtar Kelimeler

Fen Bilimleri

Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Okul Dışı Eğitim

Araştırma Makalesi

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için etik kurul onayı gerekmemektedir.

** Bu makale, birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan Tezsiz Yüksek Lisans projesinden üretilmiştir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/isorej.87357>

Öz

Bu araştırmanın amacı 2010-2023 yılları arasında ilköğretim Fen Bilimleri dersi kapsamında, okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik yapılan ulusal araştırmaları incelemektir. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Fen Bilimleri alanında okul dışı öğrenme konulu farklı dergilerde yayınlanmış 54 makale, 15 yüksek lisans tezi ve 5 doktora tezi oluşturmaktadır. İlgili araştırmalar doküman analizi incelemesi sonucu ele alınmış olup yapılan çalışmalarının genellikle öğretmen adayları, ortaokul öğrencileri ve görevdeki öğretmenler ile gerçekleştirildiği ve okul dışı öğrenme ortamlarında eğitim ve öğretim esnasında ortaya çıkan sorunlar ve zorlukların bulunduğu, ayrıca okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin ilgilerine, tutumlarına ve öğrenme ürünlerine etkisinin incelendiği belirlenmiştir. Bunların dışında ayrıca okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili, son birkaç yılda yapılan çalışmaların sürekli olarak arttığı ve bu çalışmaların özellikle 2019 ve 2020 yılları arasında arttığı gözlenmiştir. Yapılan inceleme neticesinde en fazla fenomenoloji deseni kullanıldığı, ardından yarı deneysel desen, tarama, durum çalışması ve betimsel desen kullanıldığı ve okul dışı gerçekleşen faaliyetler olarak gezi ve doğa faaliyetleri, müze ve bilim merkezleri ile vadi ve kanyon gibi yerlerin kullanıldığı gözlenmiştir.

Mevcut çalışma, 2010-2023 yılları arasında Türkiye'de ilköğretim ve ortaokul fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları üzerine yürütülen ulusal araştırmaları sistematik olarak analiz etmeyi amaçlamaktadır. Yöntemsel yaklaşımları, örneklem özelliklerini, tematik odakları ve öğrenme bağlamlarını inceleyerek, bu çalışma alanının kapsamlı bir özetini sunmayı ve aynı zamanda mevcut durumu ve gelecek yönelimleri hakkında eleştirel bir bakış açısı sunmayı hedeflemektedir.

Elde edilen bulgular Türkiye bağlamında değerlendirilmiş ve okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim sürecine önemli katkılar sunduğu ancak uygulamada çeşitli yapısal sorunların devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Tapan, T. & Öztürk, Ş. (2025). 2010-2023 Yılları Arasında İlköğretim Fen Bilimleri Alanında Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yapılmış Akademik Çalışmaların İncelenmesi. *ISOREJ-Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi*, 10(13), 1-18.

*Review of Academic Studies on Out- of-School Learning Environments in the Field of Science in Primary Education Between 2010-2023**

Tekin Tapan

Manisa Celal Bayar University, Manisa-TÜRKİYE

Prof. Dr. Şafak Öztürk

Manisa Celal Bayar University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences,
Manisa-TÜRKİYE

Article History

Submitted:20.09.2025

Accepted: 30.03.2026

Published Online: 31.03.2026

Keywords

Science

Out-of-School Learning
Environments

Out-of-School Education

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. Ethics committee approval is not required for this article.

** This article is derived from a non-thesis Master's thesis project prepared by the first author under the supervision of the second author.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/isorej.87357>

Abstract

This study systematically examines national research on out-of-school learning environments within the context of primary and lower secondary science education in Türkiye between 2010 and 2023. Utilizing document analysis—a qualitative research method—the study analyzes a corpus of 74 academic works, comprising 54 journal articles, 15 master's theses, and 5 doctoral dissertations. The findings reveal that research in this field predominantly focuses on pre-service teachers, secondary school students, and in-service teachers, primarily investigating the impact of these environments on students' interests, attitudes, and academic achievements. Furthermore, the analysis highlights significant pedagogical and structural challenges encountered during the implementation of out-of-school activities. Chronologically, a consistent increase in research output was observed, with a notable peak between 2019 and 2020. Methodologically, phenomenology emerged as the most frequent research design, followed by quasi-experimental, survey, case study, and descriptive designs. The most commonly utilized out-of-school contexts included field trips, nature-based activities, museums, science centers, and geological sites such as valleys and canyons. By providing a comprehensive overview of methodological approaches, sample characteristics, and thematic focuses, this study offers a critical perspective on the current state and future directions of the field. The results conclude that while out-of-school learning environments offer substantial contributions to science education in Türkiye, persistent structural issues continue to hinder their practical effectiveness.

GİRİŞ

Son yıllarda, örgün eğitimin sınırları dışındaki öğrenme ortamlarının fen eğitimi üzerindeki rolü giderek daha fazla ilgi görmeye başlamıştır. Genellikle öğretmen merkezli uygulamalar ve sınırlı gerçek dünya bağlantılarıyla karakterize edilen geleneksel sınıf içi öğretim; derin kavramsal anlamayı, bilimsel sorgulama becerilerini ve sürdürülebilir öğrenci bağlılığını teşvik etmedeki yetersizliği nedeniyle eleştirilmektedir. Bu sınırlılıklara bir yanıt olarak; okul dışı öğrenme ortamları, öğrenmeyi otantik, deneyimsel ve bağlam açısından zengin ortamlara taşıyan tamamlayıcı ve bazı durumlarda dönüştürücü bağlamlar olarak ortaya çıkmıştır.

Müzeler, bilim merkezleri, doğal yaşam alanları ve informal eğitim alanları gibi okul dışı öğrenme ortamları, yapılandırmacı ve deneyimsel öğrenme kuramlarına dayanmaktadır. Bu ortamlar, öğrenenlere doğrudan etkileşim, gözlem ve sorgulama yoluyla bilgiyi aktif olarak yapılandırma fırsatları sunar. Teorik açıdan, Dewey'nin deneyimsel öğrenme yaklaşımı ve Kolb'un öğrenme döngüsü gibi yaklaşımlar; anlamlı öğrenme süreçlerinde deneyimin, yansımanın ve bağlam sallaştırmanın önemini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, fen eğitimindeki çağdaş bakış açıları; okul dışı bağlamlar tarafından doğası gereği desteklenen durumlu, sorgulamaya dayalı ve gerçek hayat fenomenleriyle bağlantılı öğrenmeyi savunmaktadır.

Büyüyen uluslararası literatür, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal çıktılarına olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Bu katkılar arasında fen bilimlerine olan ilginin artması, bilimsel konulara yönelik tutumların iyileşmesi, motivasyonun artması ve bazı durumlarda akademik başarıda ölçülebilir kazanımlar yer almaktadır. Ancak bu umut verici sonuçlara rağmen, bu ortamların etkililiği kendiliğinden gerçekleşmemektedir; bu durum büyük ölçüde öğretim tasarımına, öğretmen yeterliliğine, müfredat hedefleriyle uyuma ve kurumsal desteğe bağlıdır.

Türkiye bağlamında, okul dışı öğrenme; özellikle fen eğitiminde öğrenci merkezli ve sorgulamaya dayalı yaklaşımları vurgulayan müfredat reformlarının ardından önem kazanmıştır. Ulusal çalışmalar, okul dışı öğrenme etkinliklerinin uygulanmasına ve sonuçlarına giderek daha fazla odaklanmaktadır. Bununla birlikte, mevcut araştırma birikiminin parçalı olduğu, genellikle kapsam bakımından sınırlı kaldığı ve ağırlıklı olarak betimsel nitelikte olduğu görülmektedir. Pek çok çalışma, uzun vadeli etkilere, beceri gelişimine ve teorik temellere nispeten sınırlı ilgi göstererek kısa vadeli müdahalelere ve algıya dayalı verilere odaklanma eğilimindedir.

Dahası, ulusal literatürdeki metodolojik eğilimler, belirli araştırma desenleri ve örneklem grupları üzerinde bir yoğunlaşmaya işaret etmekte; bu da çeşitlilik, genellenebilirlik ve analiz derinliği açısından endişelere yol açmaktadır. Bu çalışmaları sentezleyen kapsamlı ve sistematik incelemelerin eksikliği, alanın tutarlı bir şekilde anlaşılmasını daha da zorlaştırmaktadır.

Bu doğrultuda, Türkiye bağlamında fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları üzerine mevcut literatürün sistematik ve eleştireli bir şekilde incelenmesine açık bir ihtiyaç duyulmaktadır. Böyle bir analiz, sadece araştırma eğilimlerini ve boşluklarını belirlemek için değil, aynı zamanda gelecekteki çalışmalara, politika kararlarına ve eğitim uygulamalarına ışık tutmak için de gereklidir.

İncelenen ulusal çalışmaların büyük çoğunluğunun yapılandırmacı temellere dayanması, okul dışı öğrenmenin bu kuramsal arka planıyla paralellik göstermektedir.

Bu nedenle, mevcut çalışma, 2010-2023 yılları arasında Türkiye'de ilkökul ve ortaokul fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları üzerine yürütülen ulusal araştırmaları sistematik olarak analiz etmeyi amaçlamaktadır. Yöntemsel yaklaşımları, örneklem özelliklerini, tematik odakları ve öğrenme bağlamlarını inceleyerek, bu çalışma alanın kapsamlı bir özetini sunmayı ve aynı zamanda mevcut durumu ve gelecek yönelimleri hakkında eleştirel bir bakış açısı sunmayı hedeflemektedir.

Türkiye'de Fen Eğitiminin Tarihi

Eğitimdeki reform süreçlerinde en fazla üzerinde durulan konulardan biri öğretim programlarıdır. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin temel unsurlarından biri olan öğretim programları, sürekli olarak gözden geçirilir ve geliştirilir (MEB, 2017).

Ülkelerin, bilim ve teknolojide geri kalmamayı istemeleri ve gelişimin öncüsü olacak bireyler

yetiştirmeyi hedeflemeleri, fen bilimleri eğitimine daha fazla önem vermelerinin sebeplerindedir (Ayas, 1995). Bu bağlamda, Türkiye'de eğitimin kalitesini artırmak amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmıştır. 1920'lerde, eğitim sistemimizin yapısını incelemek üzere davet edilen ABD'li ünlü sosyolog ve eğitimci John Dewey, görüşlerini içeren bir rapor hazırlamıştır. Raporunda, "Eğitim programları ve öğretim yöntemleri, öğrencilerin yeteneklerine ve hayattaki ihtiyaçlarına uyum sağlayacak şekilde olmalıdır." şeklinde bir öneri sunulmuştur. Bu öneriler ışığında, Türkiye'de eğitim programları ve öğretim yöntemleri yeniden şekillendirilmeye başlanmıştır.

Batılı ülkeler fen bilimlerini yeniden yapılandırmaya çalışırken, Türkiye'de 1948 yılında yeni bir eğitim programı hazırlanmıştır. Bu programda, "hayat bilgisi", "tabiat bilgisi", "aile bilgisi" ve "tarım-ış" gibi üniteler yer almaya başlanmıştır.

1959 yılında, OECD'nin desteğiyle yapılandırmacı eğitim ve işbirlikçi öğrenme yöntemlerine dayalı, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi hedefleyen modern fen eğitimi çalışmaları başlatılmıştır. 1961'de, Ders Araçları Yapım Merkezi kurulmuş, öğretmenler bu merkezde eğitim almış ve fen ile matematik kitaplarının çoğu Türkçeye çevrilmiştir. Ardından, çeşitli vakıfların desteğiyle Fen Liseleri projesi kapsamında yeni, modern liselerin kurulması sağlanmış ve ilk Fen Lisesi olan Ankara Fen Lisesi, 1964 yılında 300 öğrenci ile eğitim öğretime başlamıştır.

Fen dersleri, 1968 yılında "Fen ve Tabiat Bilgileri" adıyla müfredata dahil edilerek okutulmaya başlanmıştır. 1974 yılında ise, ünitelerde büyük bir değişiklik yapılmaksızın dersin adı "Fen Bilgisi" olarak değiştirilmiştir. 2000 yılında, fen programında bazı yenilikler getirilmiş ve dersler, yapısalcı ve yapılandırmacı yaklaşım prensiplerine göre işlenmeye başlanmıştır.

Ülkemizde fen bilimleri öğretim programlarında önemli bir dönüşüm, 2005 yılındaki program revizyonu ile gerçekleşmiştir. Bu değişimin temelinde, "öğrencilerin tamamını fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek" amacı ön plana çıkmaktadır. Yenilenen öğretim programında, yapılandırmacı yaklaşımı yansıtan önemli değişikliklerin yer aldığı gözlemlenmektedir (Karaman ve Karaman, 2016).

2004-2005 yılında ilköğretim müfredatının tamamına yakını değiştirilmiş, "Fen Bilgisi" olarak adlandırılan dersin adı "Fen ve Teknoloji" olarak değişikliğe gidilmiştir. Bu değişiklik sarmallık kuralına göre tasarlanmıştır. 2005-2006'da resmi olarak ilkokullarda, bir yıl sonra ise 6.sınıflarda uygulamaya geçilmiştir.

Bu öğretim programı yürürlükteyken yapılan araştırmalar, değerlendirmeler ve analiz sonuçlarından yola çıkarak öğretim programında çeşitli sıkıntılarının olduğunun farkına varılmıştır. Bu çerçevede gerçekleştirilen faaliyetler, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tara fından dikkate alınmış ve eğitim programının yeniden gözden geçirilmesine karar verilmiştir, 2013 ve 2017 yılında tekrar güncellenen fen programında dikkat çeken önemli bir değişim de fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları doğrultusunda öncelikle öğrencilerin ünitelerde ele alınan konulara ilişkin gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunları veya ihtiyaçları tanımlamalarını ve çözümler üretmelerini amaçlamıştır. Her bir ünite, konu ve kazanım, gerçek hayatta ihtiyaçları karşılamayı hedefleyen, teknoloji üretimine yönelik bir metodu esas almıştır (MEB, 2018). Son olarak 2023 yılında güncellenen program öğrenciyi-çocuğu merkeze alan bir anlayış temel alınmıştır.

Öğrenmenin Tanımı ve Çeşitleri

Öğrenme: Birçok eğitim ve psikoloji araştırmalarının konusu olmuş öğrenme için tek bir tanım yapmak pek mümkün değildir. Töremen'in tanımına göre, öğrenme bireylerin yeni karşılaştığı durumları ve nesnelere farklı bir bakış açısıyla değerlendirme yeteneğine erişerek davranışlarında ve duygularında değişiklikler yaşamasını ifade eder. Yılmaz'a göre ise öğrenme, yaşantılar sonucunda elde edilen ve bireylerin davranışlarında bilişsel, hareketsel ve duygusal olarak kalıcı izlerin oluşmasını içeren bir süreçtir.

Öğrenme, bir süreçtir ve bu süreç, pasiflikten ziyade canlı, enerjik ve aktif bir şekilde gerçekleşir. Öğrenenler, çevrelerindeki dünyayı keşfederken bilgi edinir, çeşitli durumları gözlemler ve zihinsel şemalarını oluşturur. Bu süreçte deneyimler, önceki bilgiler üzerine inşa edilerek zihinsel bir

öğrenme iskeleti oluşturur. Öğrenme, bireysel veya tekil düzeyde sınırlı kalmaz, aksine toplumsal etkileşimler ve grup deneyimleri de önemli rol oynar. Çünkü öğrenme zihinsel, duyuşsal ve devinimsel bağlamda gerçekleşen karmaşık bir aktivitedir. Öğrenme sırasında başkalarıyla etkileşime girmesi öğrenmenin sosyal bir ortamda gerçekleşmesi bireyde mevcut öğrenme algısının gelişmesine, değişmesine ve zenginleşmesine çok katkı sağlar. Öğrenme aslında bir öğretim sonucu değildir. Bir bilgi girdisi ve yine bir bilgi çıktısı arasında deneyimler ve zihinsel çabalar sonucunda davranışta değişiklik oluşması durumudur.

Formal Öğrenme: Eğitim, bireylere belirli hedeflere yönelik müfredatta yer alan berecileri ve bilgileri planlı, programlı ve denetimli bir şekilde aktarıldığı bir süreçtir. Öğretimin amaçları ve beklenen sonuçları önceden belirlenir. Coombs ve Ahmed'e göre ise formal öğrenme, kurumsal bir eğitim sistemine dayanan, oldukça yapılandırılmış, kronolojik olarak düzenlenmiş ve hiyerarşik bir yapıya sahip olan hedeflere ulaşma sürecidir. Bu tanımlar ışığında, formal öğrenmenin okul odaklı olduğu ve önceden planlanmış bir eğitim süreci olduğu söylenebilir.

İnformal Öğrenme: Bireylerin öğretmen ya da resmi sınıf ortamı olmadığı zamanlarda yaptıkları faaliyetlerin tümü, informal öğrenme olarak adlandırılabilir. Direkt eğitim için olarak planlanmamış, gazetelerde, akran gruplarında, televizyon programlarında, sokaklarda, kütüphanelerde ve benzeri ortamlarda edinilen öğrenmelerdir (Salmi, 1993). Coombs ve Ahmed'e göre ise informal öğrenme, yaşam boyu devam eden ve bireylerin günlük yaşantılarında evde, işte, oyun sırasında farklı çevrelerle etkileşim halinde kazandığı bilgi, beceri ve tutumlardır. Bu deneyimler, seyahatler sırasında, gazete veya kitap okurken, film veya televizyon izlerken elde edilebilir.

Non-Formal Öğrenme: Non-formal öğrenme, resmi eğitim kurumlarından bağımsız olarak düzenlenen, yapılandırılmış bir öğrenme sürecidir. Bu tür öğrenme, formal eğitimi destekleyici bir rol üstlenir (Eshach, 2006). Bu tür öğrenme genellikle kurumsal olmayan gruplar veya organizasyonlar tarafından düzenlenir ve geniş bir yelpazede faaliyetleri kapsar. Non-formal öğrenme, katılımcıların belirli bilgi ve becerileri kazanmalarına veya geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlar, ancak resmi bir sertifika veya diploma verme amacını taşımaz. (Coombs ve Ahmed, 1974). Örneğin, mesleki kurslar, atölye çalışmaları, halk eğitim kursları, seminerler ve etkinlikler non-formal öğrenme örnekleridir.

Okul Dışı Öğrenme Nedir?

Okul dışı öğrenme ortamları, yapılandırmacı öğrenme kuramı, deneyimsel öğrenme yaklaşımı ve yerinde öğrenme kuramı çerçevesinde ele alınmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bireyin aktif katılımıyla gerçekleşirken (Piaget), sosyal etkileşim de bu sürecin önemli bir parçasıdır (Vygotsky). Bu bağlamda okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin gerçek yaşam deneyimleriyle bilgiyi yapılandırmalarına olanak sağlar. Kolb'un deneyimsel öğrenme modeline göre öğrenme, yaşantı yoluyla gerçekleşir ve okul dışı ortamlar bu süreci destekleyen önemli öğrenme alanlarıdır. Ayrıca Lave ve Wenger'in yerinde öğrenme kuramı, bilginin bağlam içerisinde anlam kazandığını savunur; bu da müze, doğa ve bilim merkezlerinin öğrenme açısından önemini ortaya koymaktadır.

Fen bilimleri eğitimi, doğası gereği soyut kavramların somutlaştırılmasını ve gerçek yaşamla bağ kurulmasını gerektirir. Bu bağlamda okul dışı öğrenme, John Dewey'in "yaparak ve yaşayarak öğrenme" (learning by doing) felsefesine dayanarak, öğrenciyi sınıfın dört duvarı arasından çıkarıp hayatın merkezine yerleştirir. Yapılandırmacı yaklaşımın (constructivism) bir uzantısı olan bu ortamlar; öğrencilerin merak duygusunu tetikler, fen okuryazarlığı becerilerini geliştirir ve bilimsel süreç becerilerini (gözlem, veri toplama, analiz) otantik bir çevrede deneyimlemelerine olanak tanır. Türkiye'de 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı ile bu süreç "öğrenmeyi öğrenme" yetkinliğinin bir parçası olarak resmîyet kazanmıştır.

Çocuklar doğdukları andan itibaren buldukları çevreden öğrenirler. Erken çocukluk dönemi, beynin en hızlı geliştiği ve çevreyle etkileşimin yoğun olduğu bir zaman dilimidir. Bu süreç, güçlü sinirsel bağlantıların oluşumuna ve gelişimine önemli bir etki yapar. Bu nedenle, çocuğun eğitimini yalnızca okul ile sınırlamak, önemli bir eksikliğe yol açacaktır.

Günümüzde okul, tüm eğitim aşamalarında genellikle bahçesi, sınıfları ve duvarları ile belirli

bir alan olarak kabul edilmektedir. Ancak, dünya çapında pek çok eğitim kurumu, farklı eğitim seviyelerinde duvarlardan bağımsız, yenilikçi öğrenme modelleriyle eğitim vermektedir. Özellikle pandemi döneminde, eğitimdeki yeni yaklaşımlar arasında okul dışı dersler, Türkiye’de de EBA TV üzerinden müfredatın uzaktan öğrencilere ulaştırılması gibi yöntemlerle kendini göstermiştir. Ayrıca, son yıllarda orman okulları ve doğa eğitimi gibi okul dışı öğrenme faaliyetlerinde belirgin bir artış yaşanmıştır. Fakat yaşam boyu öğrenme anlayışıyla duvarsız okul uygulamalarını yalnızca "okul" kavramı çerçevesinde değerlendirmek yanlış olur.

Türkiye’de ise okul dışı öğrenme ortamları olarak genellikle kütüphaneler, sanat stüdyoları, online eğitim platformları, müzeler, planetarium, bilim merkezleri, botanik bahçeleri, hayvanat bahçeleri, milli parklar, sanayi kuruluşları gibi ortamların kullanıldığı görülmektedir (Çıldır, 2018; Er & Yılmaz, 2020; Sontay vd., 2016). Eğitim camiasında, bu tür ortamlar genellikle geleneksel ortamlardan farklı olarak, öğrencilerin kendilerini daha rahat hissettiği, daha açık, özgür, demokratik, esnek ve öğrenci odaklı öğretim niteliklerine sahip olarak görülür.

Fen Bilimleri Öğretim Programına Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Dâhil Edilmesi

Günümüzde eğitim öğretim faaliyetleri çoğunlukla okullarda veya okul görevi gören kurumlarda gerçekleştirilmektedir. Geline nokta, eğitim sürecinin sadece sınıflarla sınırlı kalmaması ve öğrencilerin yerinde öğrenme fırsatlarına erişebilmesi için son zamanlarda yapılan planlamalarda önemli değişiklikler yapılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında güncellenen Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda, öğrenmeyi öğrenme yetkinliklerinin bir parçası olarak okul dışı öğrenme ortamlarına vurgu yapılmıştır.

Okul dışı öğrenme ortamlarının Fen Bilimleri öğretim programlarına dahil edilmesi, Fen ve Teknoloji Öğretim Programı'nın 2004 yılında yayınlanmasıyla başlamış ve 2013 yılında yeniden tasarlanarak 2017'de düzenlenmiştir. Bu eğitim programının temel amacı, insanların çeşitli özelliklere sahip olmalarına rağmen fen bilimleri ile ilgili topluma katkıda bulunabilecek nitelikte olmalarını sağlamaktır. Fen okuryazarlığına erişebilmek için, öğretim programının öğretmenin sadece rehberlik ettiği öğrenci merkezli öğrenme ortamlarına-örneğin proje tabanlı öğrenme, problem çözme yaklaşımı, işbirlikçi öğrenme- dayanması gerekir.

Fen bilimleri dersindeki konuların öğrenciler tarafından derinlemesine öğrenilmesini sağlamak için, öğrencilerin araştırma ve sorgulama yöntemlerine uygun olarak okul içi ve okul dışı öğrenme ortamları düzenlenmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirtilen gerekçeler doğrultusunda, okul dışı öğrenme ortamları Fen Bilimleri öğretiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu ortamlar, öğrencilere gerçek dünya deneyimleri sunarak fen bilimleri ile ilgili konuları daha derinlemesine anlama ve araştırma yapma fırsatı verir. Böylelikle öğrenciler, fen bilimlerine olan ilgilerini artırırken aynı zamanda fen okuryazarlığı becerilerini geliştirme imkanı bulurlar (MEB, 2013; 2017).

Aynı şekilde, okul dışı öğrenme ortamları 2023 Eğitim Vizyonu'nda da yenilikçi uygulamalar olarak yer almaktadır (MEB, 2018a).

Eğitim artık sadece sınıf duvarlarıyla sınırlı kalmayıp, yaşamın her alanında gerçekleşebilmektedir (MEB, 2018b). Fen eğitimiyle ilgili yapılan birçok çalışmada, öğrencilerin fen bilimlerini daha iyi öğrenebilmek için sınıf içi öğrenme ortamlarında farklı öğretim kuramları ve teknikleri kullanılarak araştırmalar yapılmıştır. Son yıllarda öğrencilerin öğrenme süreçleriyle ilgili olarak formal eğitimin etkileri kadar informal eğitimin de etkisi üzerinde tartışmalar başlamıştır.

Pek çok araştırma, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen dersine olan ilgilerini ve başarılarını artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Alan gezileri ve otantik ortamlarda yapılan deneyimler, bilimsel kavramların daha iyi anlaşılmasını ve öğrenilmesini sağlamaktadır.

Bu tür deneyimlerin kalitesi, öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerini destekleyerek ilgilerinin artmasına olanak sağlar. Birçok araştırma, okul dışı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin fen becerilerini geliştirmelerine, çeşitli bilimsel konuları keşfederek öğrenmelerine, akademik başarılarının ve Fen'e karşı

tutumlarının güçlenmesine, bilimsel meraklarının artmasına yardımcı olduğunu ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını göstermektedir. Bu ortamlar, öğrencilere doğrudan deneyim elde etme fırsatı sunar, aynı zamanda okulda öğrendikleriyle gerçek dünya arasında bir bağlantı kurmalarına, gözlem yapmalarına, veri toplamalarına ve sonuçları analiz etmelerine imkan verir. Böylece, öğrencilerin becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur (Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010).

Fen Bilimleri öğretim programına okul dışı öğrenme ortamlarının entegre edilmesi, öğrencilerin fen alanlarıyla ilgili bilgi, yetenek ve tutumlarını geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Okul dışı öğrenme ortamları, sınıf dışında gerçekleştirilen deneyimler, etkinlikler ve gezileri içerir ve öğrencilere doğal çevrelerini, müzeleri, laboratuvarları, fabrikaları, tarım alanlarını, doğal parkları ve diğer bilimsel etkinlikleri keşfetme fırsatı sunar. Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilere somut deneyimler sunar ve fen biliminin günlük yaşamla ilişkisini ortaya koyar. Öğrenciler, gerçek dünya uygulamalarını gözlemleyerek fen kavramlarını daha iyi anlar ve bilimle ilgili sorular sorma, araştırma yapma ve sonuç çıkarmabecerilerini geliştirir. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eder ve motivasyonlarını yükseltir. Ayrıca, bilimsel yöntemleri kullanarak problem çözme becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlar.

Fen Bilimleri öğretim programına okul dışı öğrenme ortamlarının dahil edilmesi, öğrencilerin fen bilimine olan ilgilerini artırır, bilimsel düşünme becerilerini geliştirir ve gerçek dünya bağlantılarını sağlar. Bu şekilde öğrenciler, fen bilimlerini daha derinlemesine anlama ve uygulama fırsatı bulurlar.

Alan yazında Fen Bilimleri'nde okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan çalışmaların genel değerlendirmesinin yapıldığı içerik analizi araştırmaları mevcuttur. Ancak, yalnızca Fen Bilimleri Dersi'ne odaklanan betimsel analiz örneklerine rastlanmamaktadır. Bu tür araştırmalar, okul dışı öğrenme ortamlarına dair yapılan çalışmalara geniş bir perspektif sunarak mevcut eksiklikleri ve ihtiyaçları belirlemede araştırmacılara rehberlik eder. Ayrıca, bu araştırmalar sayesinde araştırılması gereken önemli konuların tespit edilmesi mümkün olur.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki alanyazında fen eğitimi ile ilgili okul dışı öğrenme konusundaki yapılan çalışmaları inceleyerek benzerlik ve farklılıklarını belirlemek ve bu alanda çalışan araştırmacıların faydalanabileceği ortak sorular etrafında kapsamlı bir bakış açısı sunmaktır.

Böyle kapsamlı bir inceleme, gelecekteki araştırmaların yönünü belirlemek ve bu alandaki bilgi birikimini genişletmek için önemli bir adım olarak görülebilir. Bu çalışma ile eğitim araştırmalarında, okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik yapılacak içerik analizinin araştırmacılara önemli faydalar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu nedenle, 2010-2023 döneminde Türkiye'de fen eğitimi alanında okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan araştırmaların analiz edilmesi, elde edilen verilerin gelecekteki çalışmalara ışık tutması hedeflenmiştir.

2010-2023 yılları arasında yayınlanan çalışmaların;

1. Fen Bilimleri alanında okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili yapılan araştırma türleri nelerdir?
2. Fen Bilimleri okul dışı öğrenme ortamlarına dair yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıl bir seyir izlemektedir?
3. Fen Bilimleri okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili araştırmalarda hangi araştırma yöntemleri kullanılmıştır?
4. Çalışmalarda kullanılan desenler nelerdir?
5. Çalışmalarda daha çok hangi konular araştırılmıştır?

Çalışmalarda kullanılan okul dışı öğrenme ortamları nelerdir?

Bu amaç doğrultusunda içeriklerine yönelik yukarıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. YÖNTEM

1.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi, TR Dizin ve DergiPark veri tabanları sistematik olarak taranmıştır. Çalışmalara ulaşmak amacıyla "okul dışı öğrenme", "okul dışı eğitim", "informal öğrenme" ve "non-formal öğrenme" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Tarama sürecinde 2010-2023 yılları arasında yayımlanan, tam metnine erişilebilen ve Fen Bilimleri eğitimi kapsamında olan çalışmalar dahil edilmiştir. Yinelenen ve konu dışı çalışmalar araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Araştırma, doküman incelemesi yöntemini kullanarak gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, araştırmacıların belirli bir konuyu veya olguyu derinlemesine anlamalarını sağlayan önemli bir yöntemdir. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi, mevcut literatürde yer alan araştırma makaleleri, tezler ve diğer kaynakların analiz edilerek araştırmanın hedefine uygun bulgular elde edilmesini amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu yöntem, araştırmacıların belirli bir konuyu daha iyi anlamalarını ve kapsamlı bir bakış açısı geliştirmelerini sağlar.

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın kapsamı, 2010-2023 yılları arasında Türkiye'de SSCI tarafından taranan dergilerde yayınlanan makaleler ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tez merkezinde bulunan tezlerden oluşan Fen Bilimleri alanında Okul Dışı Öğrenme Ortamı üzerine yapılan çalışmaları içermektedir. Veri toplama sürecinde, YÖK tez merkezinde bulunan tezler ve SSCI tarafından taranan Eğitim ve Bilim, Dergipark, TRDizin, gibi dergilerde yayınlanan makaleler incelenmiştir. Araştırma, yalnızca belirtilen akademik dergiler ve elektronik olarak erişilebilen tezlerle sınırlıdır.

Örneklem seçimi, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini belirlemek amacıyla "okul dışı öğrenme ortamları, okul dışı eğitim, informal öğrenme, non-formal öğrenme ortamları" gibi anahtar kelimeler kullanılmıştır. Bu ölçütlere göre yapılan arama sonucunda, 5 doktora tezi, 15 yüksek lisans tezi ve 54 dergi makalesi olmak üzere toplamda 74 çalışma tespit edilmiştir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

- 74 adet tez ve makalenin incelenmesi ile yapılmıştır.
- Konu ile ilgili ulusal makale ve tezler, Türkçe dili ve yerli araştırmalardan oluşmaktadır.

1.4. Veri Toplanması ve Analizi

Araştırma sürecinde 5 doktora tezi, 15 yüksek lisans tezi, 54 dergi makalesi olmak üzere 74 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmada, ulaşılan çalışmalar doküman incelemesi yöntemiyle analizi yapılmıştır. Araştırmanın alt amaçlarına göre incelenen çalışmalar, içerik analizine tabii tutularak araştırmaların yayınlandıkları yıla, araştırma yöntemine, araştırma desenine ve konusuna göre sınıflandırılmıştır.

1.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada, araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini arttırmak için literatür taramasında ulaşılan tüm dokümanlar tarafsızlığın kalitesini arttırmak adına, veri kaynağı olan dokümanları açık bir biçimde belirtmiştir. Tüm araştırma çalışmaları Tablo-2'de ek olarak verilmiştir.

1.6. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma sürecinde, 5 doktora tezi, 15 yüksek lisans tezi ve 54 akademik makale olmak üzere toplamda 74 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiş ve analiz edilmiştir. Analiz sürecinde, çalışmaların yayınlanma yılı, eğitim düzeyi, araştırma yöntemleri, konuları, çalışma türleri ve desenleri gibi alt hedefler göz önünde bulundurulmuştur.

Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilerek frekans ve yüzde değerleriyle tablolar halinde sunulmuştur. Bu analiz yöntemi, çalışmaların özelliklerini ve dağılımlarını görselleştirmek ve özetlemek amacıyla kullanılmıştır. Böylece, araştırma sonuçlarına dayalı bulguların ayrıntılı bir analizi sunulmuştur.

2. BULGULAR

Bu araştırma, ilköğretim Fen Bilimleri alanında okul dışı öğrenme ortamlarının kullanım durumunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, yapılmış doktora çalışmaları, lisansüstü tezler ve makalelerin analizi gerçekleştirilerek elde edilen bulgular kategorilere ayrılmıştır. Bulgular, araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak sınıflandırılmıştır.

Bu sınıflandırma sürecinde, çalışmaların farklı özellikleri ve içerikleri göz önünde bulundurulmuştur. Örneğin, çalışmaların hangi konular üzerinde odaklandığı, hangi yöntemlerin kullanıldığı, ne tür verilerin elde edildiği gibi faktörler dikkate alınmıştır. Bulgular, bu kategorizasyon süreciyle daha anlamlı bir şekilde sunulmuş ve araştırmanın amacına yönelik detaylı bir analiz sağlanmıştır.

2.1 Araştırmaların Türleri ve Sayısı

Şekildeki tabloda Fen Bilimleri alanında 2010-2023 yılları arasında okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırmaların yayın türü ve sayısı şeklinde bilgiler yer almaktadır.

Eğitim Düzeyi	Frekans
Yüksek Lisans	15
Doktora	5
Makale	54

Tablo 3. Araştırmaların Yayın Türüne Göre Frekans Dağılımı

Tablo 3'e göre Fen Bilimleri okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde en fazla sayıda makalenin (54) yayınlandığı görülmüştür. Bunun ardından yüksek lisans düzeyinde yapılan çalışmaların sayısı (15) gelmektedir. Doktora tezi düzeyinde ise okul dışı öğrenme ortamları konulu çalışmaların sayısı daha azdır (5).

Bu verilere dayanarak, Fen Bilimleri alanında okul dışı öğrenme ortamları üzerine yoğunlukla makalelerin yayınlandığı ve yüksek lisans düzeyinde de araştırmaların yapıldığı söylenebilir. Doktora tezi düzeyinde yapılan çalışmaların sayısının daha az olması, bu alanda daha kısıtlı bir akademik araştırma faaliyeti olduğunu gösterebilir.

2.2. Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Tablo 4. Çalışmaların Türlerine ve Yayınlandığı Yıllara Göre Dağılım Sayısı ve Frekansları

Yıllar	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Makale	n	%
2010	-	-	-	1	1,35
2011	-	-	-	-	0
2012	-	-	2	2	2,70
2013	-	-	2	2	5,40
2014	-	-	-	-	0
2015	-	1	1	2	5,40
2016	1	1	3	5	13,5
2017	2	-	3	5	13,5
2018	-	2	6	8	10,8
2019	-	7	6	13	17,55
2020	1	1	13	15	20,25
2021	1	1	9	11	14,85
2022	-	1	8	9	12,1
2023	-	1	-	1	2,70
	n 5	15	54	74	
Toplam	% 6,75	20,25	73,0		100

Tablo 4'deki verileri değerlendirdiğimizde, en fazla çalışmanın yüksek lisans düzeyinde olduğu görülmektedir. Özellikle 2019 yılında yüksek lisans çalışmalarının sayısı en yüksek seviyededir. Doktora çalışmaları ise 2017 yılında en fazla sayıya ulaşmıştır. Makale sayısı ise 2020 yılında en yüksek seviyededir.

Ayrıca, Tablo 4'e göre 2011 ve 2014 yıllarında da çalışmalara rastlanmadığı, toplam akademik çalışma sayısı ise en yüksek oranın %20,25 ile 2021 yılında olduğu görülmektedir.

Tabloya daha detaylı bir bakıldığında, akademik çalışmaların 2010 yılından 2020 yılına kadar artış gösterdiği, ancak sonrasında sayıca azalmaya başladığı görülmektedir.

Bu bilgilere dayanarak, okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili Fen Bilimleri alanında yapılan akademik çalışmaların zaman içinde değişiklik gösterdiği ve özellikle makale düzeyinde yoğunlaştığı söylenebilir.

2.3. Çalışmaların Yöntemleri

Tablo 5. Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Yöntemleri		
Çalışma Yöntemi	Yayın Türü	Frekans
NİTEL		48
	Makale	42
	Yüksek Lisans	6
	Doktora	0
KARMA		15
	Makale	6
	Yüksek Lisans	5
NİCEL		11
	Makale	6
	Yüksek Lisans	4
	Doktora	1

Tablo 5. Çalışmaların Yöntemleri

Tablo-5'e göre, incelenen çalışmalarda nitel, nicel ve karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı gözlemlenmektedir. Bu yöntemler arasında, en fazla tercih edilen yöntem nitel araştırmadır ve 48 çalışmada bu yöntem kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemleri ise 15 çalışmada tercih edilmiştir, nicel araştırma yöntemleri ise 11 çalışmada kullanılmıştır. Böylece örnekleminizin %65'i nitel çalışmadan, %15'i nicel, %20'si de karma çalışmalarından oluşmaktadır. İncelenen çalışmalarda çoğunlukla nitel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir.

2.4. Çalışma Desenleri

Tablo-6'da araştırmaya dahil edilen çalışmalara ait çalışma desenleri şekildeki gibiverilmiştir.

Yöntem	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Makale	n	%
Yarı deneysel	3	4	4	11	14,86
Gömülü Desen	1	1		2	2,70
Sıralı desen	1		1	2	2,70
Eylem araştırması		1	2	3	4,05
Betimsel		1	5	6	8,10
İç içe desen		1	1	2	2,70
Deneysel		1	2	3	4,05
Açıklayıcı desen		1	1	2	2,70
Fenomenoloji		4	18	22	29,72
Tarama modeli		1	8	9	12,16
Durum çalışması		1	7	8	10,81
Doküman analizi			3	3	4,05
Toplam	5	15	54	74	100

Tablo 6. Çalışma Desenleri

Tablo 6’da yer alan çalışmaların kullanılan desenleri incelendiğinde, tercih edilme oranlarına baktığımızda 22 çalışma ile en çok tercih edilen desen Fenomenoloji deseni olmuştur. 11 çalışma ile bunu yarı deneysel deseni takip etmiştir. Araştırmaların 9 tanesinde tarama deseni, 8 tanesinde durum çalışması, 6 Betimsel desen, 3 tane çalışmada da eylem araştırması ve doküman analizi deseni kullanıldığı gözlenmiştir. 2’şer adet gömülü desen, iç içe desen, açıklayıcı desen ve sıralı desen kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalarda en fazla nitel araştırma yöntemi ve %29,72 ile fenomenoloji ve % 14,86 ile yarı deneysel deseninin kullanıldığı görülmüştür.

2.5. Çalışmaların Konu İçeriklerine Göre Dağılımı

Türkiye’de yayınlanan ve araştırmaya dâhil edilen çalışmaların amaçlarına göre dağılımı aşağıda Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Türkiye’de Yapılan ve Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımı

Çalışmaların Konusu	f	%
Öğretmen Görüşleri Belirleme	24	32,4
Akademik Başarı-Motivasyon	12	16,2
İlgi-Tutum Geliştirme	9	12,1
Gezi Deneyimi-Gezi	7	9,4
Bilimsel Süreç Becerileri	5	6,7
Öğrenci Görüşleri	5	6,7

Doküman İncelemesi	2	2,7
Ölçek Geliştirme	2	2,7
Sosyal Beceri	1	1,3
Ders Kitapları İncelemesi	1	1,3
Doğa Algısı	1	1,3
Öz Yeterliklerini Belirlemek	1	1,3
Kavram Analizi	1	1,3
Diğer	3	4,1

Tablo 7 incelendiğinde Türkiye’de yapılan ve araştırmaya dâhil edilen çalışmalardan büyük çoğunlukla (f:24) öğretmen, öğretmen adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenmeye yönelik görüşlerinin belirlenmek istendiği tespit edilmiştir. Çalışmalardan 12 tanesinde ise okul dışı ortamların öğrencilerin akademik başarısı ve motivasyonlarına etkisi incelenmiştir.9 tanesinde ise katılımcıların tutumlarının belirlenmek istendiği, 7 çalışmada ise yapılan gezi ve gezi deneyimleriyle ilgili konularda çalışmalar yapıldığı görülmüştür.

13

2.6. Çalışmaların Yapıldığı Okul Dışı Öğrenme Ortamlar

Okul Dışı Ortamlar	Değer
Rüzgâr Santrali	1
Hobi Bahçesi	1
Hayvanat Bahçesi	1
Müzeler	5
MTA Gezisi	1
Okul Bahçesi	2
Bilim Radyosu	1
AFAD	1
Bilim Merkezi	3
Hidroelektrik Santrali	1
Planetarium	2
T. Kelebek Bahçesi	2

Tablo 8: Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalarda Geçen Okul Dışı Ortamlar

Tablo 6 incelendiğinde bu araştırmaya dahil edilen çalışmalarda okul dışı öğrenme ortamı olarak en fazla sayıda (f=5) ile Müzeler yer almaktadır. Daha sonrasında 3 adet ile Bilim merkezleri, 2’şer adet ile Tropikal Kelebek Bahçesi, Planetarium ve Okul Bahçesi yer aldığı görülmüştür.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, 2010-2023 yılları arasında okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, ulusal ve uluslararası literatür ışığında tartışılmıştır.

Yayın Yıllarına Göre Dağılım ve Eğilimler

Araştırma sonucunda, çalışmaların özellikle 2018 yılından itibaren belirgin bir artış gösterdiği ve 2019-2020 yıllarında zirve yaptığı saptanmıştır. Bu bulgu, Türkiye'deki eğitim politikalarındaki değişimle doğrudan ilişkilidir. MEB'in 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda okul dışı öğrenme ortamlarına (bilim merkezleri, müzeler, doğa vb.) yapılan vurgu ve 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'ndeki "duvarsız okul" yaklaşımı, akademisyenleri bu alana yönlendirmiştir. Literatürde Saraç (2017) ve Özcan ve Çalışkan (2020) tarafından yapılan çalışmalar da fen eğitimi alanında okul dışı ortamlara olan ilginin müfredat güncellemeleri sonrası ivme kazandığını desteklemektedir.

Yöntem ve Desen Tercihleri

İncelenen çalışmaların büyük çoğunluğunda nitel araştırma yöntemlerinin ve özellikle fenomenoloji deseninin tercih edildiği görülmüştür. Bu durum, okul dışı öğrenmenin sadece sayısal başarıyla değil, bireylerin bu ortamlardaki deneyimlerini, hislerini ve duyuşsal değişimlerini derinlemesine anlama ihtiyacıyla açıklanabilir. Yıldırım ve Şimşek (2008) nitel araştırmaların, eğitimsel süreçlerin "nasıl" ve "niçin" gerçekleştiğini anlamada sunduğu zenginliğe vurgu yapmaktadır. Öte yandan, yarı deneysel çalışmaların da varlığı, okul dışı ortamların akademik başarı üzerindeki somut etkisini kanıtlama çabasını göstermektedir.

Örneklem Grupları: Neden Ortaokul ve Öğretmen Adayları?

Bulgular, çalışmaların yoğunlukla ortaokul öğrencileri ve öğretmen adayları ile yürütüldüğünü göstermektedir. Ortaokul düzeyindeki yoğunlaşma, Fen Bilimleri dersinin bu kademedeki kapsamlı ve uygulama odaklı hale gelmesinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmen adayları üzerindeki çalışmalar ise, "geleceğin eğitimcilerinin" bu ortamlara yönelik öz yeterliliklerini geliştirme çabasıdır. Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit (2010) ile Sontay vd. (2016), öğretmenlerin bu ortamları kullanma konusundaki tutumlarının, uygulamaların başarısı için kritik öneme sahip olduğunu belirtmiştir.

Tercih Edilen Ortamlar: Müze ve Bilim Merkezleri

Çalışmalarda en sık kullanılan mekanların müze ve bilim merkezleri olduğu belirlenmiştir. Bu durum, Türkiye'de son yıllarda belediyeler ve TÜBİTAK destekli bilim merkezlerinin sayısının artması ve bu kurumların okullara hazır eğitim programları sunmasıyla açıklanabilir. Ancak, doğal alanlar ve sanayi tesisleri gibi ortamların daha az tercih edilmesi dikkat çekicidir. Atabek-Yiğit (2011), sanayi kuruluşlarının fen öğretiminde potansiyel birer laboratuvar olduğunu ancak güvenlik ve ulaşım gibi nedenlerle geri planda kaldığını ifade etmektedir.

Okul Dışı Öğrenmenin Etkileri ve Karşılaşılan Sorunlar

Genel sonuçlar, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen dersine karşı tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini, motivasyonu artırdığını ve kalıcı öğrenmeyi sağladığını göstermektedir. Bu bulgu, Eshach (2006) ve Salmi (1993) gibi öncü isimlerin "İnformal öğrenmenin bilim okuyazarlığı üzerindeki kritik etkisi" teziyle tam bir uyum içerisinde.

Ancak araştırmalarda; maliyet, ulaşım, güvenlik ve zaman yönetimi en büyük engeller olarak saptanmıştır. Türkiye bağlamında, kalabalık sınıflar ve sınav odaklı eğitim sistemi öğretmenlerin bu tür etkinlikleri "müfredat dışı bir yük" olarak görmesine neden olabilmektedir (Yavuz ve Yavuz, 2017).

Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmaların bulguları bütüncül olarak değerlendirildiğinde, Türkiye'de okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik araştırmaların belirli eğilimler etrafında yoğunlaştığı ve bu eğilimlerin pedagojik ve yapısal dinamiklerle şekillendiği görülmektedir.

Öncelikle çalışmaların yıllara göre dağılımında son yıllarda belirgin bir artış olduğu dikkat çekmektedir. Bu artış, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının eğitim sisteminde daha fazla benimsenmesi ve öğrencinin aktif katılımını önceleyen öğretim anlayışlarının yaygınlaşmasıyla ilişkilendirilebilir. Benzer şekilde, Griffin (2004) ve Falk ve Dierking (2013) okul dışı öğrenme ortamlarının modern eğitim yaklaşımlarında giderek daha fazla önem kazandığını vurgulamaktadır.

Ancak niceliksel artışın niteliksel çeşitlilikle paralel ilerlemediği görülmektedir. Bu durum, Türkiye’de eğitim araştırmalarında sıkça karşılaşılan tekrar eden desen ve sınırlı metodolojik çeşitlilik sorunuyla örtüşmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Araştırmaların örneklem gruplarına göre dağılımı incelendiğinde, çalışmaların büyük ölçüde ortaokul öğrencileri ve öğretmen adayları ile yürütüldüğü görülmektedir. Bu durum, erişilebilirlik ve uygulama kolaylığı ile açıklanabilir. Benzer şekilde, Tal ve Morag (2009) okul dışı öğrenme araştırmalarında örneklem seçiminde pratik faktörlerin belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Ancak bu eğilim, farklı yaş gruplarına yönelik araştırmaların sınırlı kalmasına neden olmakta ve alanyazındaki boşluğu derinleştirmektedir.

Yöntemsel açıdan değerlendirildiğinde, fenomenoloji ve nitel yaklaşımların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarının deneyim temelli yapısı, bu yöntemlerin tercih edilmesini açıklamaktadır (Falk & Dierking, 2013). Bununla birlikte nicel ve karma yöntemlerin sınırlı kullanımı, elde edilen bulguların genellenebilirliğini azaltmaktadır. Creswell (2014), eğitim araştırmalarında yöntemsel çeşitliliğin artırılmasının bulguların geçerlik ve güvenilirliğini güçlendirdiğini vurgulamaktadır.

Öğrenme ortamları açısından incelendiğinde, çalışmaların büyük bölümünün müze, bilim merkezi ve doğa temelli ortamlarda gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu bulgu, Griffin (2004) tarafından da desteklenmekte olup, müzelerin ve bilim merkezlerinin yapılandırılmış öğrenme fırsatları sunması nedeniyle sıklıkla tercih edildiği ifade edilmektedir. Ancak Türkiye bağlamında bu durum aynı zamanda erişim sorununun bir göstergesidir. Özellikle kırsal bölgelerde bu tür ortamların sınırlı olması, araştırmaların belirli coğrafi bölgelerde yoğunlaşmasına neden olmaktadır.

Araştırma bulgularının sonuçlarına bakıldığında, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarını, fen bilimlerine yönelik tutumlarını ve bilimsel süreç becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu sonuç, alanyazındaki pek çok çalışma ile paralellik göstermektedir (Falk & Dierking, 2013; Tal & Morag, 2009). Ancak dikkat çeken önemli bir sınırlılık, bu etkilerin çoğunlukla kısa süreli uygulamalara dayanmasıdır. Rennie (2007), okul dışı öğrenme deneyimlerinin uzun vadeli etkilerinin incelenmesinin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de yapılan çalışmaların büyük bölümünün anlık etki ölçümlerine odaklanması önemli bir eksikliklerdir.

Araştırmalarda karşılaşılan sorunlar incelendiğinde, izin süreçlerinin zorluğu, maddi yetersizlikler, zaman planlaması ve güvenlik kaygılarının öne çıktığı görülmektedir. Bu bulgular, Orion ve Hofstein (1994) tarafından belirtilen okul dışı öğrenme uygulamalarında karşılaşılan lojistik ve organizasyonel zorluklarla örtüşmektedir. Türkiye bağlamında bu sorunların temelinde eğitim sisteminin merkezi yapısı, bürokratik süreçlerin yoğunluğu ve okul dışı etkinliklerin müfredatla yeterince bütünleştirilememesi yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bu tür uygulamalara yönelik yeterli hizmet içi eğitim almamış olması da önemli bir engel oluşturmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik çalışmaların teorik olarak güçlü bir temele sahip olduğu ancak uygulamada yapısal sınırlılıklar nedeniyle istenen düzeye ulaşamadığı söylenebilir. Bu durum, eğitim politikaları ile saha uygulamaları arasındaki uyumsuzluğun bir yansımasıdır. Bu nedenle gelecekte yapılacak araştırmaların yalnızca etki belirlemeye odaklanmak yerine, uygulama süreçlerini iyileştirmeye yönelik çözüm önerileri geliştirmesi büyük önem taşımaktadır.

ÖNERİLER

1. Politika Yapıcılara: Okul dışı öğrenme faaliyetlerinin öğretmenler üzerindeki idari ve hukuki sorumluluk yükü (izin süreçleri vb.) hafifletilmeli ve teşvik edici mekanizmalar kurulmalıdır.
2. Uygulayıcılara: Sadece müze ve bilim merkezleri değil; fabrikalar, hidroelektrik santralleri ve yerel tarım alanları gibi "yaşayan fen" ortamları da müfredata entegre edilmelidir.
3. Araştırmacılara: Gelecek çalışmalarda, okul dışı öğrenmenin uzun vadeli (boylamsal)

etkilerini inceleyen araştırmalara ve dijital/sanal okul dışı ortamlara (sanal müzeler vb.) odaklanması önerilmektedir.

4. Öğretmen Eğitimi konusunda; Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını etkili bir şekilde kullanabilmesi için öğretmen eğitimlerine odaklanılmalıdır. Öğretmenlere, bu ortamları nasıl planlayacaklarını, öğrencileri nasıl yönlendireceklerini ve öğrenme süreçlerini nasıl destekleyeceklerini öğreten profesyonel gelişim programları düzenlenmelidir.

5. İş birlikleri ve Ortaklıklar yapılmamıştır. Okul dışı öğrenme ortamlarının etkin kullanımı için okullar, bilim merkezleri, müzeler, üniversiteler, yerel kuruluşlar ve toplum ile işbirlikleri ve ortaklıklar kurulmalıdır. Bu sayede, öğrencilere daha zengin deneyimler sunulabilir ve kaynakların daha etkili bir şekilde kullanılması sağlanabilir.

6. Okul dışı öğrenme ortamları konusunda yapılan çalışmaların çoğunlukla makale şeklinde olduğu görülmektedir. Yüksek lisans ve doktora çalışmalarında daha fazla araştırma yapılması teşvik edilebilir.

7. İhtiyaçlara Uygun Planlamalar yapılmamıştır. Okul dışı öğrenme etkinlikleri, Fen Bilimleri öğretim programındaki hedeflere ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak planlanmalıdır. Aktif, katılımcı ve deneysel öğrenme yöntemleri kullanılmalı, öğrencilerin araştırma-sorgulama becerilerini geliştirmeleri teşvik edilmelidir.

8. Ölçme ve Değerlendirme çeşitlenmelidir. Okul dışı öğrenme etkinliklerinin etkinliğini değerlendirmek için çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır. Hem nitel hem de nicel verilerin toplanması, öğrencilerin kazanımlarının değerlendirilmesi ve programların geliştirilmesi için önemlidir.

9. Okul dışı öğrenme ortamlarının sürdürülebilirliği sağlanmalıdır. Bu, kaynakların düzenli olarak yenilenmesi, programların devamlılığının sağlanması ve öğrencilere sürekli olarak bu tür deneyimler sunulması anlamına gelir.

<i>"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları:</i>	
Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazarın potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Katkı Oranı Beyanı:	1. yazar: %70 – 2. yazar: %30
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
Sorumlu Yazar:	Prof. Dr. Şafak Öztürk
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
Bu makale, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.	
<i>The following statements are made in the framework of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors":</i>	
Ethics Committee Approval:	Ethics committee approval is not required for this article.
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.

Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.
Author Contributions:	1 st : %70 – 2 st : %30
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Corresponding Author:	Prof. Dr. Şafak Öztürk
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Atabek-Yiğit, E. (2011). Sanayi Kuruluşları. C. Laçın-Şimşek (Ed.). *Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları İçinde* (s. 143-162). Pegem Akademi.
- Ayas, A. (1995). Science and Technology Education: A Key to Development. F. Serin (Ed.). *Science and Technology Education in Turkey: Policies and Practices İçinde* (s. 15-28). METU.
- Balkan-Kıyıcı, F. & Atabek-Yiğit, E. (2010). Science Education Beyond the Classroom: A Field Trip to Wind Power Plant. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 225-243.
- Coombs, P. H. & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help*. Johns Hopkins University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, (4th ed.). Sage Publications.
- Çebi, H. (2018). Farklı Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının, Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Karşı İlgi ve Tutumlarına Etkisi. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çıldır, B. (2018). Müzede Eğitim Etkinliklerinin Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(3), 19-43.
- Er, H. & Yılmaz, R. (2020). Sosyal Bilgilerde Öğretmen Adaylarının Objektifinden "Müze Kullanımı". *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 165-181.
- Ertuş-Kılıç, G. (2019). Planetaryumlar ve Öğrenme Ortamlarında Gelişim. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 1102-1122.
- Eshach, H. (2006). Science Literacy in the Local Community: Non-Formal Science Education. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(3), 194-213.
- Falk, J. H. & Dierking, L. D. (2013). *The Influential Museum: Re-Thinking Museum Learning*. Routledge.
- Griffin, J. (2004). Research on Students and Museums: Looking More Closely at the Experience. *Journal of Museum Education*, 32(1), 11-20.
- Hannan, K., Dudas, K. & Eshelman, R. (1989). *Museum Education*. National Art Education Association.
- Hofstein, A. & Rosenfeld, S. (1996). Bridging the Gap Between Formal and Informal Science Learning. *Studies in Science Education*, 28(1), 87-112.
- Karaman, M. & Karaman, S. (2016). Fen Bilgisi Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 95-112.
- Karamustafaoğlu, O. & Değirmenci, S. (2018). Eğitim Fakültesi Dergilerinde Yayımlanan Fen Eğitimi Makalelerinin Yöntem Eğilimlerinin Analizi. *Caucasian Journal of Science*, 5(2), 50-64.
- Karamustafaoğlu, O. & Ermiş, M. (2020). Biyoteknoloji Konusunun Okul Dışı Fen Ortamında Öğretimine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *ESTÜDAM Eğitim Dergisi*, 5(1), 92-114.
- Laçın-Şimşek, C. (Ed.). (2011). *Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları*. Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *İlköğretim Fen Bilimleri Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*.

- MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Müfredat Yenileme ve Değişim Süreci Raporu*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018a). *2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018b). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Orion, N. & Hofstein, A. (1994). Factors That Influence Learning During A Scientific Field Trip in A Natural Environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1097-1119.
- Özcan, C. & Çalışkan, İ. (2020). Fen Eğitimi Alanındaki Araştırmaların Konu ve Yöntem Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(1), 101-111.
- Rennie, L. J. (2007). Learning Science Outside of School. S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.). *Handbook of Research on Science Education* içinde (s. 125-150). Lawrence Erlbaum.
- Salmi, H. (1993). *Science Centre Education: Motivation and Learning in Informal Education*. University of Helsinki.
- Saraç, H. (2016). Türkiye’de Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yapılan Araştırmalar: İçerik Analizi Çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Saraç, H. & Kunt, H. (2016). Yapılandırmacı Yaklaşım 7E Öğrenme Halkası Modeli İle İlgili Yapılan Araştırmalar: İçerik Analizi Çalışması. *Turkish Studies*, 11(9), 701-724.
- Sontay, G., Tutar, M. & Karamustafaoğlu, O. (2016). Okul Dışı Öğrenme Ortamları İle Fen Öğretimi Hakkında Öğrenci Görüşleri: Planetaryum Gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-24.
- Şen, A. İ. (Ed.). (2019). *Okul Dışı Öğrenme Ortamları*. Pegem Akademi.
- Tal, T. & Morag, O. (2009). Reflective Practice as a Means for Preparing to Teach Outdoors in an Ecological Garden. *Journal of Science Teacher Education*, 20(3), 245-270.
- Töremen, F. (2014). *Eğitim Bilimine Giriş. İdeal Kültür*.
- Türkmen, H. (2010). İnformal (Okul Dışı) Fen Bilgisi Eğitimine Tarihsel Bakış ve Eğitimimize Entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 46-59.
- Tutar, H., Kurt, Ş. & Karamustafaoğlu, S. (2017). Fen Eğitiminde Nicel Araştırma Makalelerinin Analizi: Türkiye Örneği. *Uluslararası Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 15(8), 1431-1452.
- Uludağ, G. (2017). Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Fen Eğitiminde Kullanılmasının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uluçınar, Ş., Cansaran, A. & Karaca, A. (2004). Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 465-475.
- Yavuz, S. & Yavuz, G. (2017). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğretimle İlgili Tezlerin İçerik Analizi: Türkiye Örneği (2002-2014). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(43), 255-282.
- Yener, D., Aksüt, P., Kiras, B. & Yener, Y. (2018). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilim Gezisi ve Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre Konusundaki Görüşleri: ‘Müzedeki Bilim’ Örneği. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 212-224.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, D. (2019). Fen Bilimleri Eğitiminde Farklı Öğrenme Ortamları İçin Bilimsel Süreç Becerilerine Dayalı Etkinliklerin Tasarlanması ve Uygulanması. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Yıldızhan, Y. H. (2015). Okul Dışı Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Toplumun Beklentisi (Ankara İli Örneği). [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Yılmaz, E. (2018). Öğrencilerin Uzaya İlişkin İlgi ve Kavramlarını Geliştirmeye Yönelik Okul Dışı Ortamlarla Desteklenen Bir Eylem Araştırması. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Dijital Okur Yazarlık ve Erdemli Birey: Maarif Modeli Çerçevesinde Bir Değerlendirme*

Hasan Altuntaş

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-5376-0449>

Yüksek Lisans Öğrencisi / Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kırşehir-TÜRKİYE

Prof. Dr. Tufan Aytaç

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6103-3530>

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırşehir-TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 30.12.2025

Kabul: 24.03.2026

On-line Yayın: 31.03.2026

Anahtar Kelimeler

Dijital Okuryazarlık

Erdemli Birey

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Etik Değerler

Dijital Vatandaşlık

Araştırma Makalesi

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 30.04.2025 tarih ve 2025/08/41 belge numaralı etik kurul onayı çerçevesinde hazırlanmıştır.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/isorej.89143>

Öz

Bu araştırma, dijital okuryazarlık ile erdemli birey yetiştirme arasındaki ilişkiyi Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yaklaşımı benimsenmiş; veri toplama süreci, Kırşehir'de bir lisede öğrenim gören 9. sınıf öğrencileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada toplam 20 öğrenciyle görüşme yapılmış ve veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin dijital araçları büyük ölçüde bilinçli ve sorumlu bir şekilde kullandıklarını, dijital etik konularında farkındalık sahibi olduklarını ve "erdemli birey" kavramını; sorumluluk, saygı, ahlak ve dürüstlük gibi değerler temelinde tanımladıklarını göstermektedir. Öğrenciler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni genel hatlarıyla olumlu değerlendirse de uygulamada bazı eksikliklere dikkat çekmiştir. Bununla birlikte, dijital okuryazarlığın bireylerin sadece bilgiye ulaşma becerisini değil, aynı zamanda etik değerleri içselleştirme ve toplumsal sorumluluk bilinci kazanma süreçlerini de doğrudan etkilediği anlaşılmaktadır. Erdemli birey yetiştirme amacı doğrultusunda eğitim sistemlerinin sadece bilişsel değil; aynı zamanda duyuşsal, sosyal ve ahlaki gelişimi de destekleyen bütüncül bir yaklaşımı benimsemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin dijital vatandaşlık ve dijital etik konularında belirli düzeyde bilinç geliştirdikleri görülmüş, ancak bu bilincin davranışa dönüşmesinde bazı zorlukların yaşandığı gözlemlenmiştir. Bu kapsamda, eğitim programlarında dijital etik, siber zorbalıkla mücadele, bilgi doğrulama stratejileri ve etik liderlik gibi içeriklere yer verilmesi önerilmektedir.

Atf Bilgisi / Reference Information

Altuntaş, H. & Aytaç, T. (2025). Dijital Okur Yazarlık ve Erdemli Birey: Maarif Modeli Çerçevesinde Bir Değerlendirme. *ISOREJ-Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi*, 10(13), 19-38.

*Digital Literacy and the Virtuous Individual: An Evaluation Within the Framework of the Maarif Model**

Hasan Altuntaş

Master Student / Kirsehir Ahi Evran University, Institute of Social Sciences, Departmen of Educational Sciences, Kirşehir-TÜRKİYE

Prof. Dr. Tufan Aytaç

Kirsehir Ahi Evran University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Kirşehir-TÜRKİYE

Article History

Submitted:30.12.2025

Accepted: 24.03.2026

Published Online: 31.03.2026

Keywords

Digital Literacy

Virtuous Individual

Türkiye Century Maarif Model

Ethical Values

Digital Citizenship

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. This article has been prepared within the framework of the ethical committee approval dated 30.04.2025 and numbered 2025/08/41, from the Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee of Kirşehir Ahi Evran University.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/isorej.89143>

Abstract

This study aims to examine the relationship between digital literacy and the development of virtuous individuals within the framework of the "Century of Türkiye" Maarif Model. Employing the phenomenological approach, a qualitative research method, data were collected through semi-structured interviews with 9th-grade students studying at a high school in Kirşehir during the 2024–2025 academic year. A total of 20 students participated in the study. The data were analyzed using content and descriptive analysis techniques. Findings indicate that most students demonstrate a high level of digital literacy, show awareness of digital ethics, and define the concept of a virtuous individual through core values such as responsibility, respect, honesty, and moral integrity. Although students generally have a positive opinion of the Maarif Model, they expressed concerns about its implementation and lack of practical clarity. The results reveal that digital literacy not only supports individuals' access to accurate information but also plays a critical role in fostering ethical reasoning and social responsibility. In this context, it is emphasized that educational systems should adopt a holistic approach that integrates not only cognitive development but also affective, social, and moral dimensions of learning. The study also shows that while students are aware of digital citizenship and ethical principles, the transfer of this awareness into behavior remains a challenge. Therefore, it is recommended that curricula should include topics such as digital ethics, combating cyberbullying, fact-checking strategies, and ethical leadership. The research contributes to the literature by highlighting how the Maarif Model can support the formation of a competent and virtuous human profile suitable for the demands of the digital age.

GİRİŞ

21.yüzyıl, dijital teknolojilerin yaşamın her alanını dönüştürdüğü, bilgiye erişim ve paylaşım biçimlerini kökten değiştirdiği bir çağ olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönüşüm, bireylerin yalnızca teknik anlamda değil, aynı zamanda bilgiyi anlama, analiz etme ve etik bir sorumlulukla kullanma becerileriyle donanmış olmalarını zorunlu kılmaktadır. İşte bu noktada, dijital okuryazarlık kavramı, bireylerin dijital dünyada etkin, bilinçli ve sorumlu bir şekilde var olabilmeleri için sahip olmaları gereken temel bir yetkinlik olarak öne çıkmaktadır.

Dijital okuryazarlık, teknolojik araçları kullanmanın ötesinde, bilgiyi eleştirel bir gözle değerlendirebilme, üretebilme ve toplumsal etkileşimde bulunabilme kapasitesini ifade eder (Gilster, 1997; Martin, 2005). Küreselleşen ve dijitalleşen dünyada, iş gücü piyasasının talepleri de değişmekte; eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği ve teknoloji okuryazarlığı gibi becerileri olan bireylere olan ihtiyaç artmaktadır (Alkış, 2020). Bu ihtiyaca yönelik olarak Türkiye'de, Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde FATİH Projesi, EBA ve YÖK Dijital Dönüşüm Projesi gibi önemli adımlar atılmış, özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarının da dahil olduğu çeşitli girişimlerle dijital yetkinliklerin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Ancak, dijitalleşmenin beraberinde getirdiği fırsatlar kadar, etik ihlaller, siber zorbalık, dijital bağımlılık ve dezenformasyon gibi önemli riskler de bulunmaktadır. Bu nedenle, dijital okuryazarlık eğitimi yalnızca teknik bir beceri seti olarak değil, ahlaki ve etik bir çerçevede ele alınmalıdır. Ribble (2015) tarafından ortaya konan dijital vatandaşlığın dokuz elementi, bu çerçevenin oluşturulması için değerli bir rehberlik sunmaktadır.

İşte tam da bu noktada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitimi salt akademik bilgi aktarımı olarak görmeyen, "yetkin ve erdemli birey" yetiştirmeyi merkezine alan bütüncül bir anlayış önermektedir. Model, bireylerin adalet, sorumluluk, saygı gibi temel değerleri içselleştirmiş; bilge, merhametli, sorgulayıcı ve üretken bir profile sahip olmalarını hedeflemektedir (MEB, 2023; Ateş, 2024). Bu hedef, İslam düşüncesindeki 'insan-ı kâmil' idealinden beslenen ve evrensel erdemlerle harmanlanan bir insan modelini işaret etmektedir.

Bu araştırma, dijital okuryazarlık ile erdemli birey yetiştirme arasındaki sinerjik ilişkiyi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Dijital çağın gerektirdiği teknik beceriler ile modelin vurguladığı ahlaki değerlerin nasıl bir araya getirilebileceği, eğitim programlarına nasıl entegre edilebileceği ve nihayetinde bilinçli, sorumlu ve erdemli dijital vatandaşların yetiştirilmesine nasıl katkı sağlayacağı bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu genel çerçeve doğrultusunda, çalışmada yedi temel araştırma sorusuna yanıt aranacaktır.

Dijital Okuryazarlık

Gilster (1997: 2-3), dijital okuryazarlık kavramını yalnızca teknolojik araçları kullanma becerisi olarak değil, aynı zamanda bilgiyi anlama ve anlamlandırma yetkinliği olarak tanımlamaktadır. Aslan'a (2016: 32) göre dijital okuryazarlık, bireylerin farklı teknolojilere karşı bilinç geliştirmesi, bu teknolojileri etkin bir şekilde kullanabilmesi, doğru ve güvenilir bilgiye erişerek bilgi üretme ve paylaşma sürecine katkı sağlaması olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda bireylerin dijital araçları etkin bir şekilde kullanabilmesi için farkındalık, tutum ve becerilerini geliştirmesi büyük önem taşımaktadır. Martin'e (2005: 135) göre dijital kaynaklara erişim, erişilen bilgilerin analiz edilmesi, sentezlenmesi, yeni bilgilerin oluşturulması ve sosyal yaşamda bu sürecin yapıcı bir şekilde uygulanması, dijital okuryazarlığın temel unsurları arasında yer almaktadır. Karabacak ve Sezgin'e (2019: 326) göre dijital okuryazarlık sosyal medya ve diğer dijital platformlardaki içeriklerin analiz edilmesi, yorumlanması ve bu bilgiler doğrultusunda yeni içeriklerin oluşturulması süreci iken Özerbaş ve Kuralbayeva'ya (2018: 16) göre dijital okuryazarlık internet üzerinden etkin ve bilinçli araştırmalar yapmayı, elde edilen

bilgileri değerlendirmeyi ve çeşitli dijital teknolojiler aracılığıyla bilgi toplamayı kapsamaktadır. Bu süreç, bireylerin teknolojiyi yalnızca kullanmalarını değil, aynı zamanda onu öğrenme ve öğretme sürecine entegre etmelerini de gerektirir (Ribble, 2015: 37). Bu bilgilerden hareketle dijital okuryazarlığı bireylerin dijital teknolojileri etkin bir şekilde kullanabilme, dijital kaynaklardan güvenilir bilgiye erişim sağlama, bu bilgiyi analiz etme ve anlamlandırma yetkinliği olarak tanımlamak mümkündür.

21.yüzyılda iş gücü piyasası, teknolojik gelişmeler, küreselleşme ve dijitalleşmenin etkisiyle büyük bir dönüşüm geçirmektedir. Bu nedenle bireylerin sadece akademik bilgiye değil aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme, teknoloji okuryazarlığı, liderlik ve iş birliği gibi becerilere de sahip olmaları gerekmektedir (Alkış, 2020: 29). Bu beceriler, karmaşık sorunlara yenilikçi çözümler üretebilme ve belirsizlikler karşısında etkili kararlar alabilme yeteneğini ifade eder. Eğitim sistemlerinin, öğrencileri bu yetkinliklerle donatmak için uygulamalı öğrenme yöntemlerine yönelmesi önemlidir. Ayrıca, dijital araçlarla iş birliği yapabilme ve etkili iletişim becerilerine sahip olma, iş dünyasında da başarı için kritik görülmektedir (Kutlu Demir, 2018: 74).

Türkiye’de Dijital Okuryazarlık Politikaları ve Uygulamaları

Türkiye’de dijital okuryazarlık, özellikle 2000’li yıllardan itibaren eğitim politikaları, devlet destekli projeler ve özel sektör girişimleri ile gelişim göstermiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen FATİH Projesi ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA), dijital eğitim araçlarının yaygınlaştırılmasını sağlarken, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Dijital Dönüşüm Projesi üniversitelerde dijital becerilerin artırılmasına katkıda bulunmuştur. Bunun yanı sıra, Google Dijital Atölye, Deneyap Teknoloji Atölyeleri gibi özel sektör ve sivil toplum girişimleri de bireylere dijital yetkinlikler kazandırmayı amaçlamıştır. Ancak IMD (International Institute for Management Development) Dijital Rekabet Raporları’na göre Türkiye’nin dijital beceriler konusunda küresel rekabet gücünü artırabilmesi için eğitimde dijitalleşme sürecine daha fazla yatırım yapması gerekmektedir (Yılmaz vd., 2023: 8635).

MEB, dijital okuryazarlık politikalarını öğrencilerin ve öğretmenlerin dijital dünyada etkin ve bilinçli bireyler olarak yetişmelerini sağlamak amacıyla şekillendirmektedir. Bu doğrultuda, eğitimde dijital araçların entegrasyonu ve öğretmenlerin dijital becerilerinin geliştirilmesi önemli bir yer tutmaktadır. MEB’in belirlediği öğretmen yeterlilikleri çerçevesinde, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili kullanma becerileri mesleki yeterlilik alanlarının temel unsurlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, eğitimde dijitalleşme sürecini desteklemek için Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve FATİH Projesi gibi uygulamalar devreye alınmıştır. Bu projeler, öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Dijital okuryazarlığın bir çocuk hakkı olduğu vurgulanarak, öğretmenlerin dijital güvenlik, medya okuryazarlığı ve etik kullanım konusunda öğrencilere rehberlik etmesi gerektiği belirtilmektedir (Tabak vd., 2023: 41).

Amerikan Kütüphaneler Birliği’nin Dijital Okuryazarlık Görev Birimi’ne göre dijital okuryazar birey (Fulton & McGuinness, 2016: 10);

- Dijital bilgiyi farklı formatlarda araştırma, anlama, analiz etme, üretme ve paylaşma konusunda teknik ve bilişsel yetkinliklere sahiptir.
- Bilgiye erişim sağlamak, elde edilen verileri yorumlamak ve içeriklerin güvenilirliğini değerlendirmek için çeşitli dijital araçları etkili ve uygun bir şekilde kullanabilir.
- Teknolojinin, yaşam boyu öğrenme süreci, kişisel veri güvenliği ve bilgi yönetimiyle olan bağlantısını kavrar.
- Dijital becerilerini, akranları, iş arkadaşları, ailesi ve daha geniş kitlelerle iletişim kurmak ve ortak çalışmalar yürütmek amacıyla kullanır.
- Bu yetkinlikleri, toplumsal hayata aktif bir şekilde katılım sağlamak ve bilinçli bir topluluğun gelişimine katkıda bulunmak için kullanır.

Dijital okuryazarlık, bireylerin dijital ortamda bilgiye erişme, değerlendirme ve kullanma yetkinliklerini artırırken, aynı zamanda bazı riskleri de beraberinde getirmektedir. Dijital okuryazarlık becerileri bireylerin dijital dünyada daha bilinçli olmalarına katkı sağlarken, kontrolsüz kullanım internet bağımlılığı riskini artırabilir. Kul (2020: 37) tarafından internet bağımlılığı üzerine yapılan bir araştırmada dijital okuryazarlık derslerinin bireylerin internet kullanım sürelerini artırabileceğini ancak bağımlılık seviyelerini düşürme konusunda doğrudan bir etki yaratmadığını göstermektedir. Bu nedenle, dijital okuryazarlık eğitimlerinde yalnızca teknik becerilere değil, dijital denge, bilinçli kullanım ve bağımlılıkla mücadele gibi konulara da odaklanılması gerekmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Erdemli Birey

Dijital okuryazarlık, bireylerin bilgiye erişme, analiz etme ve paylaşma süreçlerini bilinçli bir şekilde yürütmelerini sağlarken, aynı zamanda etik değerlerle donatılmalarını da gerektirir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de bireylerin yalnızca bilgi sahibi olmalarını değil, aynı zamanda erdemli ve yetkin bireyler olarak yetişmelerini amaçlamaktadır (Ateş, 2024: 32). Bu model, eğitimin merkezine insanı yerleştirerek, bireylerin bilgi ve teknolojiyi sorumlu bir şekilde kullanmalarını, toplumsal fayda odaklı hareket etmelerini ve etik değerlere bağlı kalmalarını vurgulamaktadır.

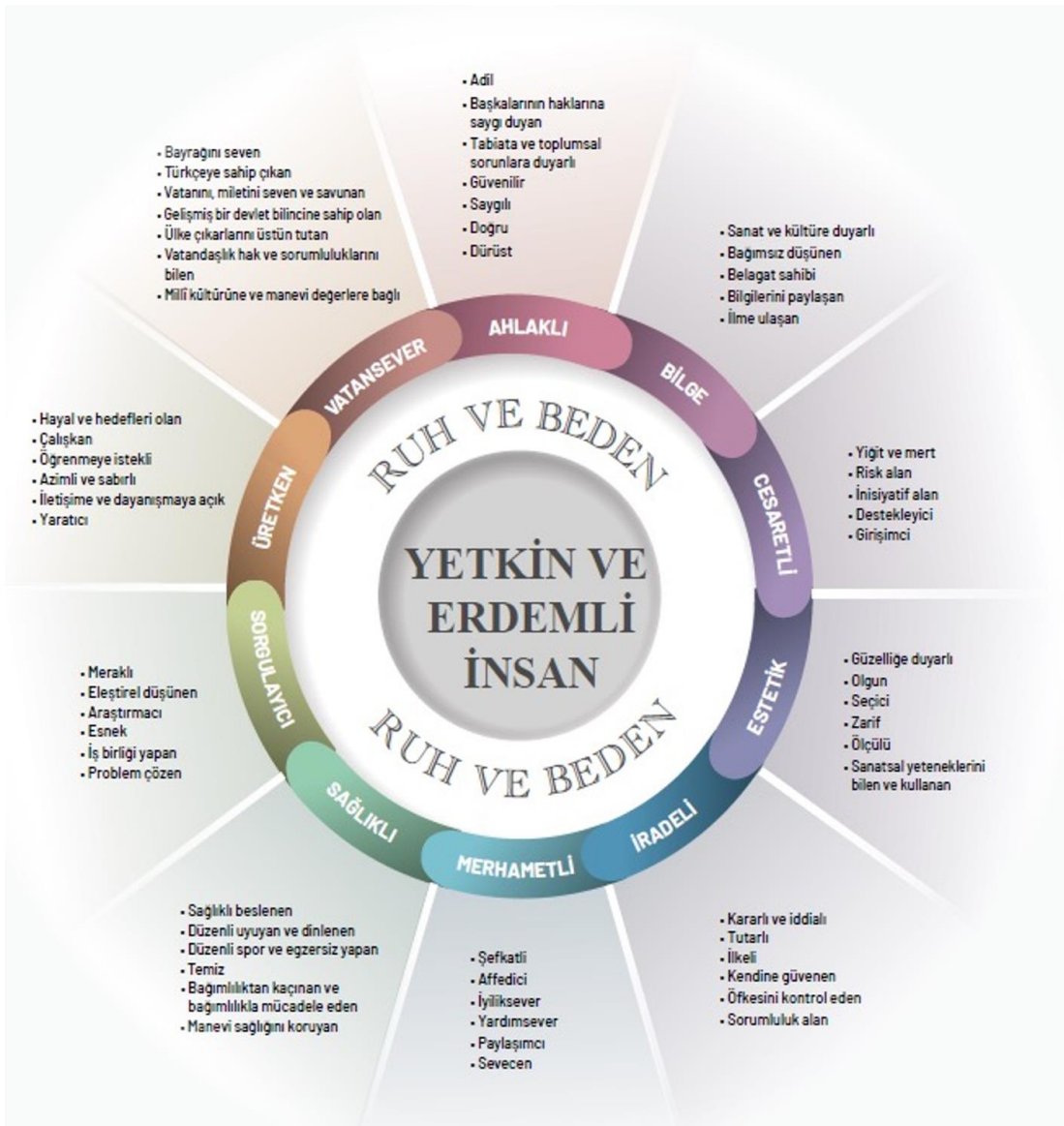
Dijital çağda bireylerin eleştirel düşünme becerileri kazanmaları ve etik sorumluluk bilinciyle hareket etmeleri büyük önem taşımaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de vurgulandığı gibi, bireylerin adalet, saygı ve sorumluluk gibi temel erdemleri içselleştirmeleri ve bu değerleri günlük yaşamlarına yansıtılmaları beklenmektedir (Ateş, 2024: 29). Bu bağlamda, dijital okuryazarlık ile erdemli birey anlayışı arasında doğrudan bir bağlantı bulunmaktadır. Dijital dünyada bilgiye erişim ve paylaşım süreci, bireyin sadece teknik becerilerini değil, etik karar alma süreçlerini de geliştirmesini gerektirir. Dijital okuryazarlık, bireylerin bilgiye erişim ve kullanım süreçlerini bilinçli bir şekilde yönetmelerini sağlarken, aynı zamanda ahlaki sorumluluk ve etik değerleri de içermelidir. Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde vurgulanan erdemli birey anlayışı ile İslam düşüncesindeki insan-ı kâmil öğretisi arasında önemli paralellikler bulunmaktadır. İnsan-ı kâmil, tasavvuf geleneğinde ahlaki erdemleri en iyi şekilde yaşayan, nefsini arındırmış ve insanlık mahiyetini kendinde mükemmel şekilde gerçekleştirmiş yetkin insan olarak tanımlanmaktadır (Durak, 2010: 121). Bu tanım, bilgiyle donanmış ve ahlaki sorumluluk bilinciyle hareket eden bireyler yetiştirmeyi amaçlayan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin erdemli insan anlayışıyla örtüşmektedir. Doğanay'a (2022) göre erdem, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını bilinçli bir şekilde şekillendirmesi ve akıl ile vicdan süzgecinden geçirerek eyleme dökmesi olarak tanımlanabilir. Erdem Kuramcıları, bireyin karakter gelişimini ve ahlaki bütünlüğünü ön planda tutarken, İslam kültürü de bireyin erdemli bir insan ve toplumun parçası olarak yetişmesini hedeflemektedir. Özgecilik (diğerkâmlık), beklenti olmadan fedakârlık yapabilmeye erdemini ifade etse de bazen gizli bencillik kisvesi altında menfaat odaklı bir tutuma dönüşebilmektedir. Erdem, bireyin sahip olduğu değerleri içselleştirerek eylemlerine yön vermesi ve karakterini bu doğrultuda inşa etmesi olarak tanımlanabilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitim sisteminin temel hedeflerinden biri olarak erdemli birey yetiştirme anlayışını benimsemektedir. Bu modelde, bireyin sadece akademik bilgiye sahip olması değil, aynı zamanda ahlaki, sosyal ve entelektüel yetkinlikleri bütüncül bir yaklaşımla kazanması esastır. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'ne göre bireyin erdemli hale gelmesi, sorumluluk, adalet ve saygı gibi temel çatı değerleri benimseyerek bunları günlük yaşantısına yansıtmasıyla mümkündür (MEB, 2023: 17).

Yetkin ve erdemli insan profili, bireyin sorgulayıcı, merhametli, iradeli, üretken ve bilge bir şekilde yetişmesini gerektirir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitimi yalnızca bir bilgi aktarım süreci olarak değil, bireyin karakter ve toplumsal bilinç gelişimi açısından bir rehberlik süreci olarak ele almaktadır (MEB, 2023: 18). Bu model, bireyin sadece kendi başarısını değil, toplumsal faydayı da gözetmesini öngörmektedir.

Erdemli bireyin yetiştirilmesi sürecinde bilgi ve değerlerin, bireyin kararlarını ve eylemlerini nasıl şekillendirdiği büyük önem taşımaktadır. Erdemli birey, öğrendiği bilgileri hayata geçirebilen ve toplumsal sorumluluk bilinciyle hareket eden bir kişi olarak tanımlanır. Bu çerçevede Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli,

bireyin ahlaki olgunluğa erişmesini ve topluma bilinçli bir şekilde katkıda bulunmasını hedefleyen bütüncül bir eğitim anlayışını benimsemektedir (MEB, 2023: 6).

Arslankara ve Arslankara'ya (2024: 123) göre, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitim anlayışında köklü bir dönüşüm sunarak bütüncül bir yaklaşımı benimsemektedir. Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik açılardan değerlendirildiğinde, bu modelin bireyin zihinsel, duygusal, sosyal ve manevi gelişimini desteklemek amacıyla tasarlandığı görülmektedir. Model, eğitimi yalnızca bilginin aktarımıyla sınırlamayıp, öğrencilerin toplumsal sorumluluk bilinciyle hareket eden erdemli bireyler olarak yetişmesini hedeflemektedir. Araştırma bulguları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin eğitim anlayışına yenilikçi bir perspektif sunduğunu ve gelecekte eğitim sistemine önemli katkılar sağlayabileceğini ortaya koymaktadır. Akpınar vd.'nin (2024: 59) çalışması da bu görüşü desteklemekte ve modelin çok yönlü gelişimi teşvik eden felsefi temelleriyle modern eğitim yaklaşımlarına değer kattığını vurgulamaktadır. Şekil 1'de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin yetkin ve erdemli öğrenci profili verilmiştir.



Şekil 1: Öğrenci Profili

Şekil 1'e göre yetkin ve erdemli insan kavramı, bireyin yalnızca akademik bilgiyle değil, aynı zamanda etik, sosyal ve duygusal becerilerle donatılması gerektiğini vurgulayan bütüncül bir yaklaşımı ifade etmektedir. Bireyin ruhsal ve bedensel gelişimini merkeze alan bu anlayış, kişinin ahlaklı, bilge, cesaretli, üretken, merhametli, sorgulayıcı, estetik duyarlılığa sahip, iradeli ve sağlıklı bir birey olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de bireyin adalet, sorumluluk, vatanseverlik ve toplumsal bilinç gibi temel değerleri içselleştirmesini ve bunları günlük yaşamına yansıtmasını amaçlamaktadır. Bireyin yalnızca bilgiye ulaşan ve onu analiz eden değil, aynı zamanda sorgulayan, üreten ve topluma katkı sağlayan bir kimliğe sahip olması beklenmektedir. Bu bağlamda, eğitim sistemleri sadece akademik başarıya odaklanmamalı, aynı zamanda bireyin karakter gelişimini ve toplumsal sorumluluk bilincini destekleyen bir yapıya sahip olmalıdır. Böylece, birey hem kendini gerçekleştirebilen hem de toplumun gelişimine katkıda bulunan bilinçli ve sorumlu bir insan olarak yetiştirilebilir.

Dijital Okuryazarlık ve Erdemli Birey Yetiştirme İlişkisi

Dijital çağda bireylerin teknolojiye erişimi arttıkça, onların bu araçları bilinçli ve etik bir şekilde kullanma becerileri de önem kazanmıştır. Yıldız'a (2024: 10) göre bilgi çağında, hızla gelişen teknoloji yeni etik sorunları beraberinde getirmiştir. Yapay zekâ, büyük veri ve dijital gizlilik konuları, bireylerin etik sorumluluklarını artırmıştır. Online platformlarda etik kurallara uymak, bilgi güvenliğini sağlamak ve siber zorbalıkla mücadele etmek dijital vatandaşların sorumlulukları arasındadır. Bu bağlamda dijital vatandaşlığın olumlu yönlerinin yanında, erişim eşitsizliği, etik ihlaller ve güvenlik açıkları gibi zorlukların dijital katılımı sınırladığı görülmektedir. Bu sorunların önüne geçmek için hukuki düzenlemelerle birlikte bireysel ve kurumsal farkındalığın artırılması önemlidir. Dijital vatandaşlık kavramını sistemli bir şekilde ele alan Ribble (2015: 13) tarafından tanımlanan dokuz temel element (dijital okuryazarlık, dijital hukuk, dijital sağlık, dijital güvenlik, dijital ticaret, dijital iletişim, dijital görgü kuralları, dijital hak ve sorumluluklar, dijital erişim) bu alanda rehberlik edici bir çerçeve sunmaktadır (Akdağ & Şiraz, 2021: 88). Ribble'in (2015: 13) ortaya koyduğu dokuz temel dijital vatandaşlık bileşeni, bireylerin dijital ortamlarda bilinçli, sorumlu ve etik davranışlar sergilemesini sağlamak amacıyla eğitim programlarına entegre edilmelidir. Çünkü dijital ortamlar artık yalnızca bilgi paylaşımı ve veri depolama alanları değil; aynı zamanda çalışma, alışveriş yapma ve resmi işlemleri yürütme gibi çok boyutlu yaşam alanları haline gelmiştir. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri, bireyleri sadece teknik yeterliliklerle değil, aynı zamanda etik sorumluluklar ve dijital farkındalıkla donatarak geleceğin dijital toplumuna hazırlamak olmalıdır. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri, bireyleri sadece teknik yeterliliklerle değil, aynı zamanda etik sorumluluklar ve dijital farkındalıkla donatarak geleceğin dijital toplumuna hazırlamak olmalıdır. Bu bakış açısıyla uyumlu olarak geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireylerin yalnızca bilgiye sahip değil; aynı zamanda dijital okuryazarlık, kültürel farkındalık ve ahlaki değerlere dayalı bir bilinçle yetişmesini amaçlamaktadır. Model, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal yönlerini geliştiren ve onları topluma fayda sağlayan yetkin bireyler olarak konumlandıran bir anlayışa sahiptir (Efe, 2024: 214). Bu doğrultuda modelin merkezinde yer alan "yetkin ve erdemli insan" yaklaşımı, öğrenci profilinin şekillendirilmesinde temel hareket noktasıdır. Eğitim sürecinin sonunda bireylerin sahip olması gereken değer ve yeterlilikler açıkça tanımlanmış; ahlaklı, bilge, cesaretli, estetik duyarlılığı olan, iradeli, merhametli, sağlıklı, sorgulayıcı, üretken ve vatansever bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir (Yıldırım & Çalışkan, 2024: 207). Bu özellikler altında toplanan 58 alt bileşen, eğitimin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve toplumsal yönlerine de hitap eden bütüncül bir profil sunmaktadır. Ancak bu bileşenlerin öğretim programları ve eğitim yaşantılarıyla nasıl ilişkilendirileceğine dair yapısal bir çerçevenin henüz netleşmemesi, modelin uygulama boyutunda

zayıf kalma riskini doğurmaktadır. Özellikle manevi değerlerin içeriği ve vatanseverlik bileşeninde çevresel duyarlılık gibi eksik alanların açıklığa kavuşturulması, modelin işlevselliği açısından önemlidir.

Bu araştırmanın temel amacı, dijital okuryazarlık ile erdemli birey yetiştirme arasındaki ilişkiyi Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde inceleyerek, bu modelin bireylerin yetkin insan profiline ulaşmalarındaki rolünü ortaya koymaktır. Çalışma, dijitalleşen dünyada bireylerin etik değerlerle donatılmasının eğitim sistemindeki yansımalarını analiz etmeyi hedeflemektedir. Bu kapsamda şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Dijital okuryazarlık bireylerin etik değer geliştirme sürecinde nasıl bir rol oynamaktadır?
2. Dijital okuryazarlık ile erdemli birey yetiştirme arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde dijital okuryazarlık hangi yeterlilikler çerçevesinde ele alınmaktadır?
4. Maarif Modeli'nin öngördüğü "yetkin ve erdemli insan" profili dijital çağın gerekliliklerine ne ölçüde uyum sağlamaktadır?
5. Modelde tanımlanan erdem ve değerler, dijital vatandaşlık ve dijital etik kavramlarıyla nasıl ilişkilendirilebilir?
6. Dijital okuryazarlık eğitiminin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında etkili bir şekilde uygulanabilmesi için eğitim programlarında nelere öncelik verilmelidir?
7. Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri, erdemli birey profiline ulaşmalarını nasıl etkilemektedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma paradigması içerisinde yer alan fenomenoloji (olgubilim) deseninde tasarlanmıştır. Fenomenoloji, bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları bir olgunun (fenomenin) onlar için taşıdığı anlamı ve bu anlamın oluşum sürecini derinlemesine anlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Creswell, 2013; Patton, 2014). Bu desen, katılımcıların doğrudan deneyimledikleri bir konuyu nasıl algıladıklarını, yorumladıklarını ve anlamlandırdıklarını betimlemeye odaklanır.

Araştırmanın amacı, dijital okuryazarlık ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedeflediği "erdemli birey" olma süreci arasındaki ilişkiyi, bu ilişkiye doğrudan maruz kalan öğrencilerin perspektifinden keşfetmektir. Bu bağlamda fenomenolojik desen, öğrencilerin bu iki karmaşık kavrama ilişkin birincil deneyimlerini, algılarını, tutumlarını ve öznel yorumlarını ortaya çıkarmak için en uygun yoldur.

Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu/Çalışma Materyali

Araştırmanın katılımcılarını, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Kırşehir'de bir lisede öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcılar, nitel araştırmalarda sık kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir (Patton, 2014: 267). Katılımcı seçiminde farklı sosyo-ekonomik geçmişe, cinsiyete ve okul türüne sahip bireylerin sürece dâhil edilmesine özen gösterilmiştir. Toplamda 20 öğrenci ile görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri seti, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu yöntem, önceden belirlenmiş ana temalar çerçevesinde sistematik bir veri toplama imkânı sunarken, aynı zamanda katılımcıların beklenmeyen cevaplar vermesi ve derinlemesine görüşlerini ifade

edebilmesi için esnek bir yapı da sağlamaktadır. Görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, alanında uzman iki akademisyenin görüşüne başvurularak bir uzman görüşü (hâkimiyet) incelemesi gerçekleştirilmiştir. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda sorular gözden geçirilmiş, anlaşılabilirlik ve kapsam açısından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından, nihai görüşme formu, asıl çalışma grubuna dâhil edilmeyecek beş katılımcı ile pilot uygulamaya tabi tutulmuş; soruların anlaşılabilirliği, akışı ve süresi test edilerek forma son hali verilmiştir.

Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmanın amaçları doğrultusunda aşağıdaki tematik başlıklara odaklanan sorulardan oluşturulmuştur:

- Teknik ve Eleştirel Boyut: Katılımcıların dijital araçları günlük ve akademik yaşamlarında kullanım sıklığı, amacı ve biçimi.
- Etik ve Güvenlik Farkındalığı: Dijital ortamlarda kişisel verilerin korunması, telif haklarına saygı, siber zorbalık ve dijital iletişim etiği konusundaki bilinç düzeyi.
- Kavramsal Algı ve İlişkilendirme: "Erdemli birey" kavramına ilişkin öznel tanımlamalar ve bu kavramın dijital davranışlarla nasıl ilişkilendirildiği.
- Model ve Değerler ile Özdeşim: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde vurgulanan sorumluluk, adalet, saygı gibi temel değerlerin bireysel dijital uygulamalarda ne ölçüde içselleştirildiğine dair algılar.

Bu tematik çerçeve, dijital okuryazarlık ile erdemli birey profili arasındaki ilişkinin çok boyutlu bir şekilde ortaya çıkarılmasını hedeflemektedir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde etik ilkelere riayet edilmiş; katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilerek gönüllülük esası ve gizlilik taahhüdü doğrultusunda aydınlatılmış onam formları imzalatılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebileceği sessiz ve uygun ortamlarda, yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler, ileri analizler için katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri ile analiz edilmiştir. İlk olarak ses kayıtları yazıya dökülmüş, ardından her görüşme verisi sistematik biçimde okunarak temalar belirlenmiştir. Katılımcıların kimlik gizliliğini korumak amacıyla öğrenciler K1, K2, ..., K20 şeklinde kodlanarak ifade edilmiştir. Kodlama sürecinde hem önceden belirlenen temalara hem de verilerden türeyen alt temalara yer verilmiştir (Miles & Huberman, 1994: 56). Temalar arasında dijital farkındalık, etik karar verme, toplumsal sorumluluk ve değer içselleştirme gibi başlıklar öne çıkmıştır. Kodlama süreci iki araştırmacı tarafından yürütülmüş, kodlayıcılar arası uyum Cohen's Kappa = 0.84 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, Miles ve Huberman'ın (1994: 64) belirttiği %80'in üzerindeki uyumun güvenilirlik açısından yeterli olduğunu göstermektedir. Kodlama işlemi MAXQDA 2022 yazılımı ile desteklenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla çeşitli tekniklerden yararlanılmıştır. Öncelikle, elde edilen bulgular katılımcılarla paylaşılarak doğrulukları teyit edilmiş ve böylece katılımcı doğrulaması (member check) süreci tamamlanmıştır. Ayrıca, analiz sürecinde iki bağımsız araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlama yapılmış ve kodlayıcılar arası uyum oranı Cohen's Kappa = 0.84 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, yüksek düzeyde bir uyumu göstermektedir. Verilerin bütünlüğünü ve şeffaflığını sağlamak amacıyla, görüşmelerden elde edilen bulgular ayrıntılı şekilde betimlenmiş ve

doğrudan öğrenci ifadelerine yer verilerek nitel analiz desteklenmiştir. Son olarak, araştırmacılar kendi önyargı ve varsayımlarının farkında olarak, analiz sürecinde öznel etkilerden uzak durmaya ve nesnellığı korumaya özen göstermişlerdir.

BULGULAR

Bu bölümde, Kırşehir ilinde bir lisede öğrenim gören 9. sınıf öğrencileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve tematik haritalar aracılığıyla görselleştirilmiştir. Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri, dijital araç kullanım biçimleri, etik farkındalıkları, erdemli birey tanımları ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin görüşleri çok boyutlu olarak incelenmiştir. Bulgular, yedi temel tema etrafında yapılandırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Öğrenci Kodu	Cinsiyet (K/E)	Yaş	Günlük İnternet Süresi	En Çok Kullanılan Dijital Araç	Görüşme Süresi (dk)
K1	K	14	3-4 saat	Akıllı Telefon	18
K2	K	15	1-2 saat	Akıllı Telefon	16
K3	K	15	1-2 saat	Akıllı Telefon	15
K4	K	14	1-2 saat	Bilgisayar	17
K5	K	14	3-4 saat	Akıllı Telefon	13
K6	K	14	3-4 saat	Tablet	15
K7	K	14	1-2 saat	Akıllı Telefon	14
K8	K	15	3-4 saat	Bilgisayar	11
K9	K	14	3-4 saat	Bilgisayar	15
K10	K	15	<1 saat	Akıllı Telefon	13
K11	K	14	3-4 saat	Akıllı Telefon	16
K12	E	15	1-2 saat	Akıllı Telefon	14
K13	E	15	<1 saat	Akıllı Telefon	17
K14	E	14	>4 saat	Akıllı Telefon	15
K15	E	14	>4 saat	Bilgisayar	14
K16	E	14	>4 saat	Akıllı Telefon	12
K17	E	14	1-2 saat	Akıllı Telefon	16
K18	E	14	<1 saat	Akıllı Telefon	15
K19	E	14	3-4 saat	Akıllı Telefon	21
K20	E	14	1-2 saat	Akıllı Telefon	18

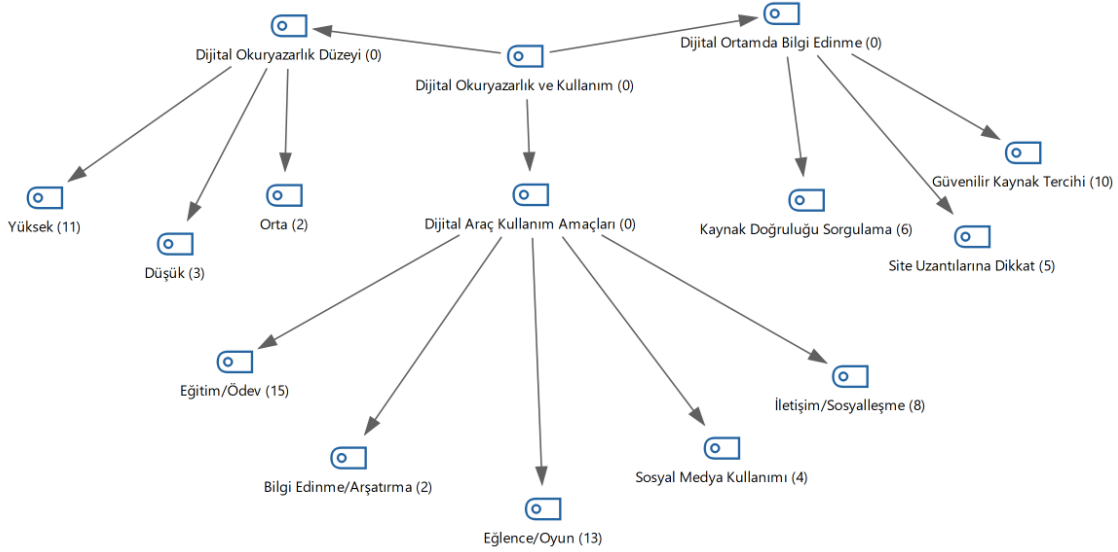
Tablo 1, araştırmaya katılan 20 öğrencinin cinsiyet, yaş, günlük internet kullanımı, en çok tercih ettikleri dijital araç ve görüşme sürelerine ilişkin dağılımlarını göstermektedir. Verilere göre katılımcıların yaşları 14-15 arasında değişmekte, çoğunluğun günlük internet kullanım süresi 1-4 saat aralığında yoğunlaşmakta ve en çok tercih edilen dijital araç "akıllı telefon" olarak öne çıkmaktadır. Görüşmeler ortalama 15-20 dakika arasında sürmüştür.

Bu demografik bulguların ardından, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve dijital araç kullanım biçimlerine ilişkin tematik analiz sonuçları aşağıda sunulmaktadır.

1. Dijital Okuryazarlık ve Kullanım

Bu temada öğrencilerin dijital araçlarla kurdukları ilişkiler ve dijital bilgiyi değerlendirme becerileri analiz edilmiştir. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun dijital

okuryazarlık düzeyinin yüksek olduğu, güvenilir kaynakları tercih ettikleri ve bilgi doğruluğunu sorguladıkları belirlenmiştir. Dijital araç kullanım amaçları incelendiğinde ise en sık belirtilen başlıkların eğitim/ödev, eğlence/oyun ve iletişim/sosyalleşme olduğu görülmüştür. Bu bulgular, öğrencilerin dijital dünyayı hem bilişsel gelişim hem de gündelik yaşamın parçası olarak etkili biçimde kullandıklarını göstermektedir (Şekil 2).



Şekil 2: Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri, Dijital Araç Kullanım Amaçları ve Bilgi Edinme Yöntemlerine İlişkin Tematik Dağılım

Şekil 2' de öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri, dijital araç kullanım amaçları ve dijital ortamda bilgi edinme yollarına ilişkin tematik yapı sunulmuştur. Bu temalar doğrultusunda, öğrencilerin bireysel ifadeleri üzerinden dijital dünyadaki davranış biçimleri, bilgiye ulaşım stratejileri ve dijital farkındalık düzeyleri daha ayrıntılı biçimde analiz edilmiştir. Aşağıda, ilgili temalarla ilişkili olarak seçilen öğrenci görüşlerine yer verilmiş ve bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

"Paylaşıldıkları sitelerin güvenilir olup olmadıklarına bakarım." (K15)

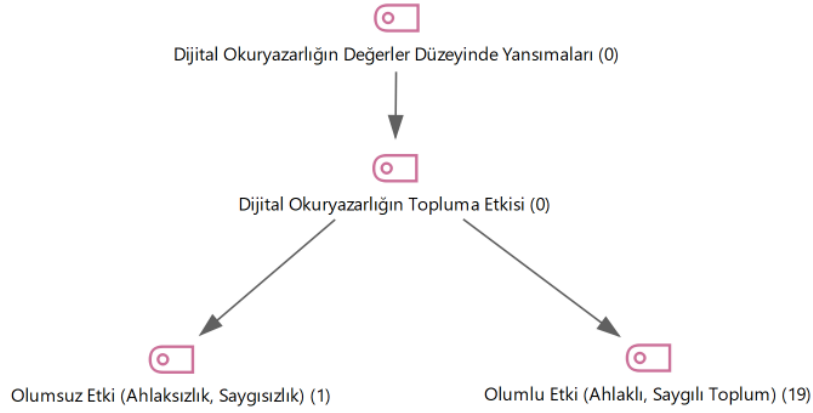
"Birden fazla siteye bakarak veya konu hakkında bilgili kişilere danışarak doğruluğuna emin olurum." (K20)

"Genel bilindik siteleri kullanırım ya da URL'nin sonunda 'edu, gov' gibi yazıların olmasına bakıyorum." (K1)

"Dersler için araştırmalarımda, arkadaşlarımla konuşmakta, sosyal medyada zaman geçirmede kullanıyorum." (K5)

2. Dijital Okuryazarlığın Değerler Düzeyinde Topluma Etkisi

Şekil 3' te dijital okuryazarlık düzeyinin bireysel değerler üzerinden toplumsal yapıya olan yansımaları tematik olarak sunulmuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu dijital etik farkındalığın, saygı, nezaket ve ahlak gibi değerlerle doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmiş; bu değerlerin toplumsal düzeyde huzurlu, adaletli ve güvenli bir yaşam ortamı oluşturacağı görüşünü dile getirmiştir. Bununla birlikte, dijital okuryazarlık yetersizliğinin ahlaki zayıflıklara ve saygısızlığa yol açabileceği yönünde tespitler de mevcuttur.



Şekil3: Dijital Okuryazarlığın Değerler Düzeyinde Topluma Etkisi

Bu kapsamda, dijital davranışların toplumsal etkisine dair öğrencilerin ifade ettiği görüşlerden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

"Birbirine saygılı bir toplum." (K15)

"Daha huzurlu ve güvenilir bir toplum oluşturur." (K17)

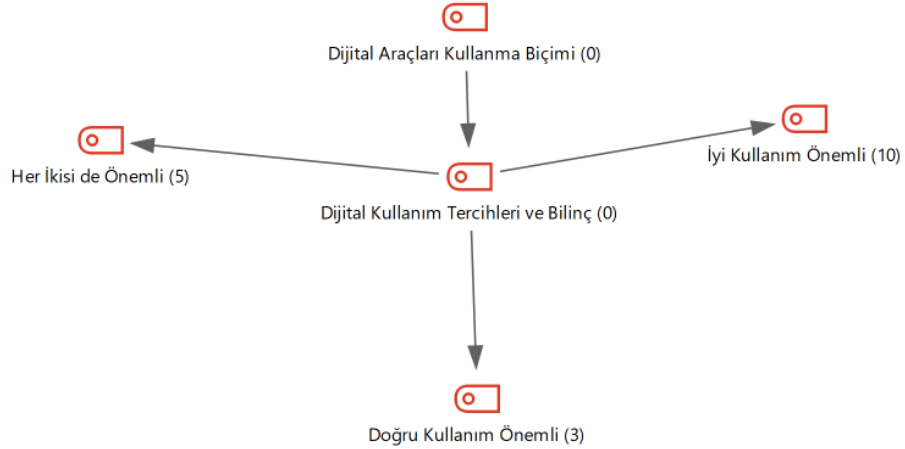
"Saygılı ve sevgili bir toplum oluşturur." (K13)

"Toplum daha iyi gelişir ve hizmetler daha kaliteli olur, refah seviyesi artar ve toplumun birçok özelliği olumlu yönde etkilenir." (K20)

"Çok mükemmel bir toplum oluşturur. Ahlaki kurallara uygun huzurlu toplum oluşturur." (K19)

3. Öğrencilerin Dijital Kullanım Tercihleri ve Bilinç Düzeyleri

Şekil 4'te, öğrencilerin dijital araçları kullanırken benimsedikleri tutumlar ve kullanım bilinçlerine ilişkin temalar yer almaktadır. Öğrencilerin önemli bir kısmı, teknolojinin yalnızca etkili (iyi) kullanımı değil, aynı zamanda ahlaki ve toplumsal sorumluluk taşıyan "doğru" kullanımının da önemli olduğunu vurgulamıştır. Bazı katılımcılar her iki boyutun birlikte ele alınması gerektiğini belirtirken, bazıları özellikle doğru kullanımın daha belirleyici olduğuna dikkat çekmiştir. Bu farkındalık, dijital davranışların yalnızca teknik yeterlilikle sınırlı olmadığını, etik yönünün de öğrenciler tarafından önemsendiğini göstermektedir.



Şekil 4: Öğrencilerin Dijital Kullanım Tercihleri ve Bilinç Düzeylerine İlişkin Tematik Dağılımı

Aşağıda, öğrencilerin dijital kullanım tercihleri ve bilinç düzeylerine ilişkin dikkat çeken ifadelerine yer verilmiştir:

"Teknolojiyi iyi ve doğru kullanmak en iyisidir. İyi kullanım doğru kullanmamak, doğru kullanım iyi kullanmamak da yanlıştır." (K17)

"Her ikisi de oldukça önemlidir. Teknolojiyi kötü amaçlarla kullanmayıp doğru yönde kullanmalısınız." (K20)

"Doğru kullanmak iyi kullanmanın yarısıdır." (K10)

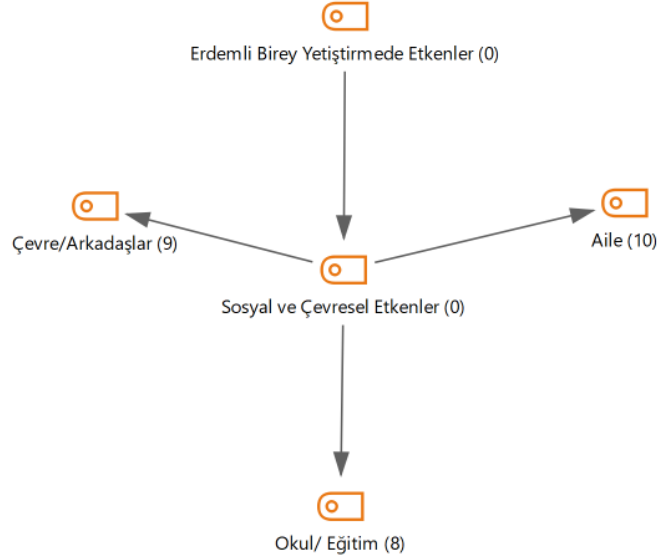
"İkisi de önemli tabii ki ama ikisinden birini seçmek zorundaysam doğru kullanmak derim." (K8)

"Bence doğru kullanmak daha önemlidir. Çünkü iyi kullanır ama erdemli birey değildir. Bu durumda sorunlar oluşur." (K12)

"Doğru kullanmazsak iyi kullanamayız." (K7)

4. Erdemli Birey Yetiştirmede Sosyal ve Çevresel Etkenler

Şekil 5'te öğrencilerin erdemli birey yetiştirilmesinde etkili gördükleri sosyal ve çevresel faktörler tematik olarak sunulmuştur. Katılımcılar bu süreci şekillendiren başlıca unsurlar olarak aile, okul/öğretmen ve arkadaş/çevre unsurlarını öne çıkarmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, ailelerin değer aktarımı ve model olma konusunda belirleyici olduğu; okulların ise öğrencileri bilinçlendirme, yönlendirme ve destekleme görevini üstlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bazı katılımcılar, çevresel faktörlerin etkisini olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmiş, özellikle arkadaş gruplarının bireyin davranışlarında dönüştürücü rol oynadığını belirtmiştir.



Şekil 5: Erdemli Birey Yetiştirmede Sosyal ve Çevresel Etkenler Tematik Dağılımı

Aşağıda öğrencilerin bu temaya yönelik dikkat çeken görüşlerine yer verilmiştir:

"Aileler küçüklükten öğretmeli, okullar denetimi sıklaştırmalı." (K10)

"İlk başta aile en önemli rolü oynar. Sonra okul yeterli bilgi vermeli ve arkadaşlar iyi seçilmelidir." (K12)

"Okullarda eğitim verilebilir. Aileler bu konuda bilinçlendirilebilir. Öğretmenler de öğrencilerini bilinçlendirebilir." (K4)

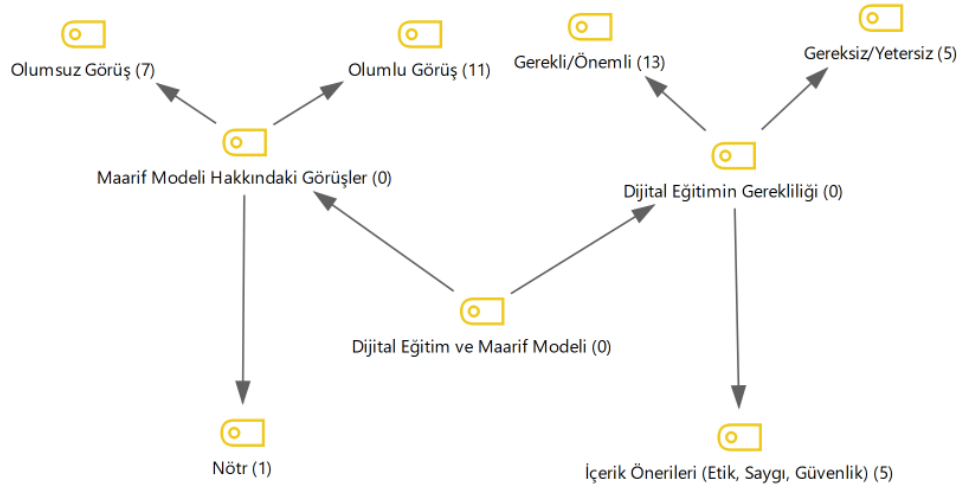
“Öğretmenler öğrencilere destek olmalı, aileler de yol gösterici konumda olmalıdır. Kulüpler kurulup bu davranışlar özendirilmelidir.” (K20)

“Toplumsal ahlak kurallarına uyabiliriz. Erdemli olmalı.” (K14)

“Okulda pek bir şey yapılacağını düşünmüyorum. Daha çok aileyle ilgili. Ailelerin eğitilmesi gerek.” (K19)

5. Dijital Eğitimin Gerekliliği ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 6’ da öğrencilerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne ve dijital eğitimin gerekliğine ilişkin değerlendirmeleri tematik biçimde sınıflandırılmıştır. Görüşmelerde öğrencilerin bir kısmı maarif modeline yönelik olumlu değerlendirmelerde bulunurken, bazı öğrenciler modelin içeriğini yetersiz bulmuş ve olumsuz görüşler ifade etmiştir. Ayrıca dijital eğitimin özellikle çağın gerekleri doğrultusunda gerekli ve önemli olduğu vurgulanmış, bazı öğrenciler ise mevcut dijital eğitim uygulamalarını yetersiz ve etkisiz olarak değerlendirmiştir. İçerik önerilerinde öne çıkan kavramlar ise etik, saygı, güvenlik gibi dijital davranışın değer boyutuna yönelik olmuştur.



Şekil 6: Dijital Eğitimin Gerekliliği ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bu doğrultuda, dijital eğitimin kapsamı, işlevi ve model ile uyumu üzerine öğrencilerden elde edilen dikkat çekici görüşler aşağıda sunulmuştur:

“Evet verilmeli. Dikkatli kullanım üzerine olabilir.” (K4)

“Evet, çünkü gittikçe gelişen bir teknoloji var.” (K13)

“Evet. Siber zorbalık dikkate alınmalı bence. Dijital ortamda siber zorbalık fazlasıyla var.” (K8)

“Bence boşa verilmemeli. Öğrenciler zaten dinlemiyor, akıllanmıyor. Karakter meselesi bence.” (K19)

6. Öğrencilerin Erdemli Birey Tanımlarına ve Kendilerini Konumlandırma Biçimleri

Şekil 7’de öğrencilerin dijital ortamda “erdemli birey” kavramına ilişkin tanımları ve bu tanımlar doğrultusunda kendilerini nasıl konumlandıkları tematik olarak sunulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu, erdemli bireyi saygılı, ahlaklı, dürüst, güvenilir ve sorumluluk sahibi kişi olarak tanımlamış; bu niteliklerin dijital ortamdaki davranışları da kapsadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin büyük kısmı kendilerini bu profile uygun görürken, az sayıda katılımcı ise kendisini kısmen erdemli olarak tanımlamıştır. "Erdemli olmadığını" düşünen öğrenci bulunmamıştır. Bu durum, öğrencilerin hem bireysel hem toplumsal değerler açısından etik farkındalık taşıdığını göstermektedir.



Şekil 7: Öğrencilerin Erdemli Birey Tanımlarına ve Kendilerini Konumlandırma Biçimlerine İlişkin Tematik Dağılım

Aşağıda, erdemli birey tanımı ve kişisel algılarına dair öğrenci görüşlerinden seçilen örneklere yer verilmiştir:

"Erdemli birey günlük hayatında sorumluluklarını yerine getiren, davranışlarının farkında olan kişilerdir. Ben de öyle bir birey olduğumu düşünüyorum." (K20)

"Erdemli birey ahlak ve saygılı olan bireylerdir." (K7)

"Çevresinde bulunan insanlara saygı çerçevesinde davranan bir insan erdemli bireydir. Bu şekilde davrandığımı düşünüyorum." (K12)

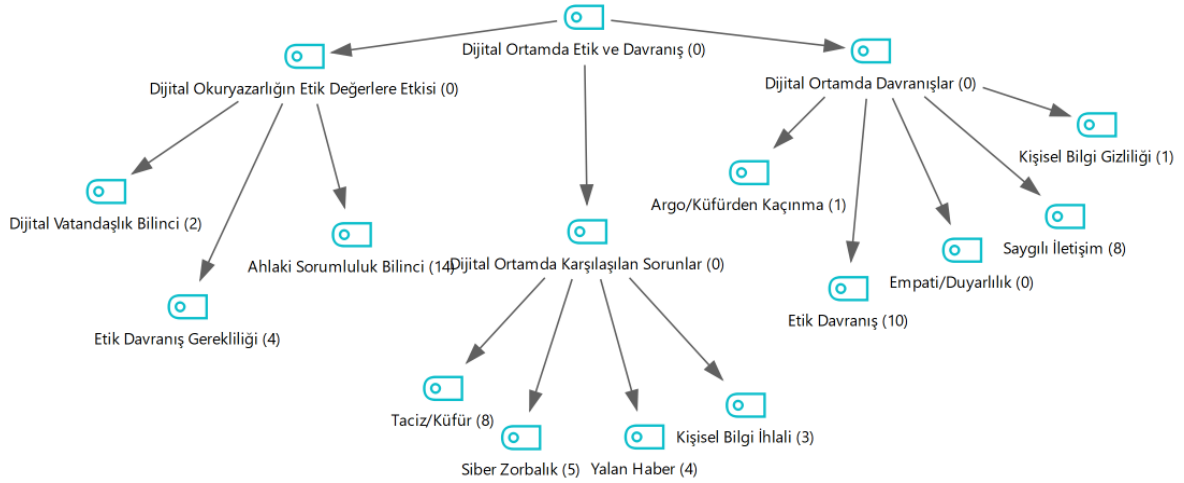
"Dürüst davranan, saygı gösteren, hak yemeyen insanlara erdemli birey denir. Evet, öyleyim." (K11)

"Davranışlarına dikkat eden kişidir. Evet düşünüyorum çünkü öyleyim." (K9)

"Bu profile kısmen uyduğumu düşünüyorum. Çünkü bazı bildiğim bilgileri nasıl kullanacağımı bilmiyorum olabilirim." (K4)

7. Dijital Ortamda Etik ve Davranışlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 8'de, öğrencilerin dijital ortamda sergiledikleri etik davranış biçimleri ve karşılaştıkları olumsuz dijital deneyimlere ilişkin temalar yer almaktadır. Öğrencilerin önemli bir bölümü, dijital ortamda saygılı iletişim, kişisel bilgi gizliliği, etik davranış gibi ilkelere önem verdiklerini ifade etmiştir. Aynı zamanda dijital vatandaşlık ve ahlaki sorumluluk bilincine sahip olduklarını belirten öğrenciler, etik dışı içeriklerle mücadelede bireysel duyarlılığın önemini vurgulamıştır. Öte yandan katılımcıların büyük kısmı, siber zorbalık, küfürlü mesajlar, kişisel bilgi ihlali ve yalan haber gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmiş, bu durumlara karşı çeşitli çözüm stratejileri geliştirdiklerini belirtmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin dijital ortamdaki etik tehditleri tanıdıklarını ve bu tehditlere karşı duyarlı olduklarını göstermektedir.



Şekil 8: Dijital Ortamda Etik ve Davranışlara İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Tematik Dağılımı

Aşağıda, bu temalara ilişkin öğrencilerin doğrudan görüşlerinden örnekler sunulmuştur:

"Hakaret eden kişiye hakaret ile karşılık vermeyip onu aile bireylerine şikâyet ettim." (K10)

"Evet. Siber zorbalık dikkate alınmalı bence. Dijital ortamda siber zorbalık fazlasıyla var." (K8)

"İnternette yalan haberlere denk geliyorum. İnsanları yanlış bilgilendirmek çok kötü bir şey bence." (K17)

"Kendi kişiliğimi saklayarak farklı bir karakter ve kimlik yaratıyorum." (K16)

"Saygılı ve mesafeli davranıyorum. Kişisel bilgilerimi vermiyorum." (K12)

"Yorumlarda bazı tartışmalara denk geliyorum. Gayet saygılı bir şekilde anlatıyorum. Karşımdaki insan anlamak istemiyorsa iletişimi keserim." (K19)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile erdemli birey olma algıları arasındaki ilişki Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde analiz edilmiştir. Öğrenci görüşlerine dayalı bulgular, dijital araçlarla kurulan ilişkinin yalnızca teknik değil, aynı zamanda etik ve değer temelli bir boyut taşıdığını göstermektedir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun dijital bilginin doğruluğunu sorgulama becerisine sahip oldukları görülmüştür. Bilgi kaynağının uzantısına dikkat etmek (örneğin "gov.tr" ya da "edu.tr"), birden fazla kaynaktan doğrulama yapmak ve içerik üreticilerinin uzmanlık düzeyini dikkate almak gibi uygulamalar, dijital okuryazarlık açısından olumlu göstergelerdir. Bu durum, Gilster'in (1997: 3) dijital okuryazarlık tanımında vurguladığı "bilgiyi eleştirel değerlendirme" becerisiyle doğrudan örtüşmektedir.

Bununla birlikte, bazı öğrencilerin dijital içeriklerin doğruluğu konusunda kararsızlık yaşadığı veya bu konuda sistematik bir yaklaşım geliştirmediği de gözlemlenmiştir. Bu durum, dijital okuryazarlık eğitiminin her öğrenciye eşit düzeyde ulaşmadığını ve bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini göstermektedir (Eshet-Alkalai, 2004: 96). Öğrencilerin dijital medya kullanım amaçları incelendiğinde ise eğitsel kullanım (ödev, araştırma), iletişim (mesajlaşma, sosyal medya) ve eğlence (oyun, dizi, video) öne çıkmıştır. Bu çeşitlilik, dijital araçların birey üzerindeki çoklu işlevini yansıtırken aynı zamanda bilinçli kullanım gereksinimini de ortaya koymaktadır.

Araştırmanın önemli bulgularından biri de öğrencilerin dijital ortamda etik davranışlara ilişkin algı ve uygulamalarıdır. Bazı öğrenciler siber zorbalık, mahremiyet ihlali ve saygı eksikliği gibi dijital

etik sorunlara dikkat çekmiş; bazıları ise kimlik gizleme, sahte profil oluşturma gibi pratikleri normalleştirmiştir. Bu durum, dijital ortamın birey üzerindeki hem geliştirici hem de yozlaştırıcı etkisini aynı anda barındırabileceğini göstermektedir. Nitekim literature göre dijital ortamda etik dışı davranışların yaygınlaşması, genç bireylerin sosyal sorumluluk ve vicdan gibi değerleri içselleştirme süreçlerini sekteye uğratabilmektedir (Livingstone & Haddon, 2009: 57).

Öğrencilerin erdemli birey tanımlarında “ahlaklı olmak”, “saygılı davranmak”, “sorumluluk sahibi olmak” ve “hak yememek” gibi ifadelerin öne çıkması, değer temelli bir bilinç inşasının varlığına işaret etmektedir. Bu durum, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde öngörülen “erdemli insan” profilinin öğrenciler nezdinde karşılık bulduğunu göstermektedir (MEB, 2023, s 5-7). Ancak bazı öğrencilerin bu değerleri kendi hayatlarında yalnızca “kısmen” uygulayabildiklerini ifade etmeleri, değerlerin bilişsel düzeyde kabul edilse bile davranışsal düzeyde içselleştirilmesinde güçlükler yaşanabildiğini göstermektedir. Bu bulgu, eğitimde değer aktarımının yalnızca bilgi verme yoluyla değil, model olma, deneyimleme ve sosyal ortamla bütünleştirme yoluyla gerçekleşmesi gerektiğini vurgulayan literatürle uyumludur (Lickona, 1991: 53; Nucci, 2001: 228).

Maarif Modeli’ne yönelik öğrenci görüşleri ise oldukça çeşitlidir. Bazı öğrenciler modelin değer aktarımı yönünü olumlu bulurken, bazıları müfredatın yetersizliğinden veya uygulama biçiminden duyduğu rahatsızlığı dile getirmiştir. Özellikle “karakter meselesi” vurgusu yapan öğrenciler, eğitimin etkisini sınırlı görmektedir. Bu durum, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin uygulama süreçlerinde öğrenci katılımının, geri bildirimlerinin ve içerik sadeliğinin artırılması gerektiğini göstermektedir. Genel olarak bu araştırma, dijital çağda bireyin yalnızca teknik becerilerle değil, etik duruş ve ahlaki sorumluluklarla da donatılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Dijital vatandaşlık ve dijital etik konularının temel eğitimin bir parçası haline getirilmesi, uzun vadede toplumsal fayda sağlayacak bir yatırım olacaktır. Öğrencilerin sesine kulak vermek, eğitim politikalarının etkinliğini artırmanın en sağlıklı yollarından biridir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda hem uygulayıcılara hem politika yapıcılara hem de araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler sunulabilir:

- Dijital okuryazarlık eğitimi müfredata entegre edilmelidir. Öğrencilerin büyük kısmı dijital bilgiyi sorgulama ve değerlendirme konusunda olumlu davranışlar sergilese de, bazı öğrencilerde bu becerilerin gelişmediği görülmüştür. Bu nedenle bilgi doğrulama, kaynak güvenilirliği, dijital kimlik yönetimi ve siber zorbalık gibi dijital okuryazarlık konularına yönelik içerikler müfredata sistematik şekilde dahil edilmelidir.

- Değer eğitimi, öğrencilerin yaşantısıyla bütünleşik olarak tasarlanmalıdır. Öğrencilerin erdemli birey olma konusundaki kavramsal bilgi düzeyleri yeterlidir ancak davranışsal düzeyde zorlandıkları görülmektedir. Bu durum, değer eğitiminin yalnızca öğretim temelli değil, örnek olma, yaşantıya katma ve iş birliğine dayalı öğrenme süreçleriyle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir (Lickona, 1991).

- Maarif Modeli uygulamaları öğrenci merkezli hale getirilmelidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne ilişkin öğrenci görüşlerinin bir kısmı olumsuzdur. Bu nedenle modelin uygulama süreçlerinde öğrenci geri bildirimleri dikkate alınmalı, içerikler sadeleştirilmeli ve demokratik okul iklimi güçlendirilmelidir. Öğrencilerin modele aidiyet duygusu geliştirmesi, eğitim reformlarının başarısını doğrudan etkilemektedir.

- Öğretmenlerin dijital etik farkındalığı artırılmalı ve bu konuda hizmet içi eğitimler verilmelidir. Dijital ortamda etik dışı davranışlarla karşılaşan öğrencilerin öğretmen desteğine ihtiyaç duyduğu gözlemlenmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin dijital vatandaşlık ve etik ilkeler konusunda farkındalık kazanması önemlidir.

• Araştırmalar farklı illerde, farklı okul türlerinde ve kültürel yapılarda tekrarlanmalıdır. Bu çalışmanın bulguları yalnızca bir okuldan elde edilmiştir. Bulguların genellenabilirliğini artırmak için farklı bölgelerden örneklerle benzer nitel çalışmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca nicel araştırmalarla desteklenmesi, nedensel ilişkilerin belirlenmesine katkı sağlayacaktır.

<i>"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları:</i>	
Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 30.04.2025 tarih ve 2025/08/41 belge numaralı etik kurul onayı çerçevesinde hazırlanmıştır.
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazarın potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Katkı Oranı Beyanı:	1. yazar: %50 – 2. yazar: %50
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
Sorumlu Yazar:	Hasan Altuntaş
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
Bu makale, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.	
<i>The following statements are made in the framework of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors":</i>	
Ethics Committee Approval:	This study was prepared within the framework of the ethical committee approval dated 30.04.2025 and numbered 2025/08/41, from the Social and Human Sciences, Scientific Research and Publication Ethics Committee of Kırşehir Ahi Evran University.
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.
Author Contributions:	1 st : %50 – 2 st : %50
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Corresponding Author:	Hasan Altuntaş
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Akdağ, H. & Şiraz, F. (2021). Dijital Vatandaşlığa Dönüşüm (Türkiye Özelinde): Literatür Taraması. *Kamu Yönetimi Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 77–97.
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B. & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Program Geliştirme Ve Felsefi Düzleminden Analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 0(99), 59–73.

- Alkış, M. (2020). Üniversite Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Arslankara, V. B. & Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Felsefi Temelleri: Ontolojik, Epistemolojik ve Aksiyolojik Bakış Açılarında Bir Değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121-145.
- Aslan, S. (2016). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Fırat, Dicle, Siirt, Adıyaman Üniversiteleri Örneği). [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Ateş, H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Bahsedilen Öğrenci Profili "Yetkin ve Erdemli İnsan"a Ulaşmanın Yolu. *The Journal of Social Sciences*, 71(71), 13-35.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*, (3rd ed.). SAGE Publications.
- Doğanay, S. (2022). Erdemli Bireyin İnşası ve Özgeçlilik: Psikolojik Bir Değerlendirme. *TSBS Bildiriler Dergisi*, 0(2), 1-13.
- Durak, N. (2010). İslam Düşüncesinde Etik Bir İdeal Olarak İnsan-ı Kâmil Anlayışı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 105-124.
- Efe, M. E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Eğitimde Kültürel Değerler ve Dijitalleşme Perspektifi. *Route Educational & Social Science Journal*, 11(6), 213-224.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Fulton, C. & McGuinness, C. (2016). *Digital Detectives: Solving Information Dilemmas in an Online World*. Chandos Publishing.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. Wiley Computer Publishing.
- Karabacak, Z. İ. & Sezgin, A. A. (2019). Türkiye'de Dijital Dönüşüm ve Dijital Okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 1(488), 319-343.
- Kul, S. (2020). Dijital Okuryazarlık ve Diğer Değişkenlerle İnternet Bağımlılığı İlişkinin İncelenmesi. *International Journal of Management Information Systems and Computer Science*, 4(1), 28-41.
- Kutlu Demir, Ö. (2018). 21. Yüzyılda Öğrenme: Web 2.0 Araçlarının Yetişkin Türk Dil Sınıflarına Entegrasyonu. [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. Bantam Books.
- Livingstone, S. & Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final Report*. London School of Economics.
- Martin, A. (2005). DigEuLit-a European Framework for Digital Literacy: A Progress Report. *Journal of eLiteracy*, 2(2), 130-136.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Tanıtım Kitapçığı*. MEB Yayınları. <https://mufredat.meb.gov.tr> (Erişim Tarihi: 21.03.2025).
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the Moral Domain*. Cambridge University Press.
- Özerbaş, M. A. & Kuralbayeva, A. (2018). A Review of Digital Literacy Levels of Future Primary-School and Secondary-School Teachers in Turkey and Kazakhstan. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods*, (4th ed.). SAGE Publications.
- Ribble, M. (2015). *Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know*, (3rd ed.). ISTE.
- Tabak, M., Güneş, E., Çelik, M., Güneş, F. B. & Koçyiğit, G. A. (2023). Dijital Okuryazarlık ve Öğretmenlerin Dijital Becerileri. *International QMX Journal*, 2(1), 40-50.
- Yıldız, A. (2024). Bilgi Çağında Müslüman Ebeveyn ve Çocuk Eğitimi. [Tezsiz Yüksek Lisans Dönemi Projesi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Yıldırım, Y. & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. Yüzyıl İnsan Profili Açısından Değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204–220.

Yılmaz, İ., Akel, A., Bayraktar, G. & Demirkaya, H. (2023). Digital Literacy and Education in Turkey. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(116), 8633–8639.

Lise Öğrencilerinin Ahlaki Zekâ Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Doç. Dr. Selahattin Yakut

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3189-2123>

Yozgat Bozok Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Psikolojisi Anabilim Dalı, Yozgat-TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 26.10.2025

Kabul: 24.02.2026

On-line Yayın: 31.03.2026

Anahtar Kelimeler

Din Psikolojisi

Ahlaki Zekâ

Lise Öğrencileri

Araştırma Makalesi

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için etik kurul onayı alınmıştır.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/isorej.87991>

Öz

Bireysel ve toplumsal düzeyde en doğru ve en faydalı olanın bilinçli tercihi olarak anlamlandırılan ahlaki zekâ, insan yaşamında karşılaşılan çeşitli problemlere çözüm üretme potansiyelini barındıran önemli bir yetkinlik olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda gelişim dönemlerinden kimlik krizi, sosyal uyum ve toplumsal statü problemlerini barındıran ergenlik dönemi içinde bulunan lise öğrencilerinin ergenlik dönemi sürecini iyi yönetme ve yaşadıkları duygusal ve psikolojik kırılganlıkların travmaya evrilme riskini azaltma konusunda, ahlaki zekânın etkinliğinin değerlendirilebileceği temel problem alanlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda lise öğrencilerinin içinde buldukları gelişimsel dönemin karakteristik problemlerini aşma ve süreci sağlıklı bir şekilde yönetme yeterliklerinin geliştirilmesine katkı sağlama amacını taşıyan araştırmamızda, lise öğrencilerinin genel ahlaki zekâ düzeylerini belirlemek ve ahlaki zekâ üzerinde etkili olan değişkenlerin etkisini ortaya koymak tasarlanmıştır. Tarama modeli çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmada, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Yakut-Ahlaki Zekâ Ölçeği" kullanılarak çevrimiçi ortamda 418 lise öğrencisinden veri toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 24.0 programında frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma analizlerine tabi tutulmuş, anket verilerinin normal dağılım göstermemesi nedeniyle non-parametrik testler olan Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiş ve analizler sonucunda; örneklemin genel ahlaki zekâ düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu; cinsiyet, ekonomik durum, hayat memnuniyeti, geleceğe yönelik iyimserlik ve sosyal medya kullanma amacı değişkenlerinin ahlaki zekâ üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklara yol açtığı; boş zamanları değerlendirme tercihinin oluşturduğu farkın ise anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Yakut, S. (2025). Lise Öğrencilerinin Ahlaki Zekâ Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *ISOREJ-Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi*, 10(13), 39-56.

*An Investigation of Secondary School Students' Moral Intelligence Levels in Terms of Various Variables**

Selahattin Yakut

Yozgat Bozok University, Faculty of Theology, Department of Psychology of Religion, Yozgat-TÜRKİYE

Article History

Submitted: 26.10.2025

Accepted: 24.02.2026

Published Online: 31.03.2026

Keywords

Religious Psychology

Moral Intelligence

High School Students

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. Ethics committee approval is required for this article.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/isorej.87991>

Abstract

Moral intelligence, defined as the conscious choice of what is most appropriate and beneficial at individual and societal levels, is considered a significant competency possessing the potential to produce solutions to various problems encountered in human life. In this context, it is considered one of the fundamental problem areas in which the effectiveness of moral intelligence can be evaluated in helping high school students navigate adolescence—a period characterized by identity crises, social adaptation, and social status—and in reducing the risk of their emotional and psychological vulnerabilities evolving into trauma. In this context, our research, which aims to contribute to the development of high school students' competencies in overcoming the characteristic problems of their developmental period and managing this process healthily, was designed to determine the general moral intelligence levels of high school students and to reveal the influence of variables that influence moral intelligence. In this study, conducted within the framework of a survey model, data were collected online from 418 high school students using a "Personal Information Form" and the "Yakut Moral Intelligence Scale." The data obtained were analyzed using SPSS 24.0 for frequency, arithmetic mean, and standard deviation. Non-parametric Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H tests were applied because the survey data did not exhibit a normal distribution. The level of significance was accepted as $p < 0.05$, and the analyses revealed that the sample's general moral intelligence levels were above average; that variables such as gender, economic status, life satisfaction, future optimism, and purpose of social media use led to statistically significant differences in moral intelligence; and that the difference created by leisure time preferences was not significant.

GİRİŞ

Bireyin yaşamı boyunca sergilediği etik temelli tutumlar, sadece bireysel tercihlerin bir yansıması olmayıp, aynı zamanda onun ahlaki gelişim düzeyini ve değerler sistemini şekillendiren çok katmanlı bir sürecin ürünüdür. Ahlaki gelişim, bireyin doğru ile yanlış ayırt edebilme, toplumsal kurallara duyarlılık gösterebilme, empati kurabilme ve vicdan muhasebesi yapabilme gibi bir dizi bilişsel ve duygusal yeterliliği içeren gelişimsel bir süreçtir (Truel, 1983; Hoffman,2000). Bu gelişimsel süreç, bireyin zihinsel olgunluğunun yanı sıra, sosyal çevresi, kültürel değer sistemi ve ailesel etkileşimlerle yakından ilişkilidir. Gelişimsel psikoloji bağlamında ele alındığında, bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal yönlerinin bütüncül biçimde etkileşimde bulunduğu bu süreç, aynı zamanda ahlaki düşüncenin davranışa dönüşümünü de kapsar (Kohlberg, 1981; Eisenberg, 2000). Gelişim kuramcıları, ahlaki gelişimi zihinsel evrelerle ilişkilendirerek, bireyin yaşla birlikte daha karmaşık ahlaki muhakeme düzeylerine ulaşabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu bağlamda Piaget (1965), çocukların otoriteye dayalı heteronom ahlaktan, yaş ilerledikçe otonom ahlak anlayışına geçtiklerini savunurken; Kohlberg (1981) ise ahlaki gelişimi ceza-itaat, saf çıkarıcı eğilim, kişiler arası uyum, kanun ve düzen, sosyal sözleşme ve evrensel ahlak olmak üzere altı evrede tanımlamış ve bu evrelerin bilişsel gelişimle doğrudan bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Ancak bu kuramlar, ahlaki muhakemeye odaklanırken, bireyin etik değerleri davranışlarına nasıl yansıttığına dair duygusal ve pratik boyutları ikinci plana atma eğilimindedir. Bu eksikliği gidermek üzere geliştirilen “ahlaki zekâ” kavramı, bireyin etik ilkeleri yalnızca bilmekle kalmayıp, etik ilkeleri davranışlarına da yansıtma kapasitesine ve aynı zamanda herkes için en yararlı olanın bilinçli tercihine de daklanır (Rest, 1986; Mayer et al, 2008).

Ahlaki zekâ, sosyal, psikolojik, duygusal, gelişimsel, bilişsel ve davranışsal bağlamda çok yönlü ve çok boyutlu bir kavram olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda ahlaki zekâyı empati, vicdan, özdenetim, saygı, nezaket, hoşgörü ve adalet duygusu olmak üzere yedi temel erdem üzerinden tanımlayan Borba (2001), öğrenilebilir, öğretilbilir ve geliştirilebilir özellikler taşıdığı için eğitimsel müdahalelere açık bu yetkinliğin gelişiminin doğrudan bireyin etik olgunluğunu etkilediğini, bireyin sosyal ilişkilerinde yapıcı, sorumluluk sahibi ve etik temelli davranışlar sergilemesini mümkün kıldığını ifade etmiştir. Ahlaki zekâyı evrensel insani ilkelerin kişisel değerlere, hedeflere ve eylemlere uygulanmasını sağlayan zihinsel bir kapasite olarak ele alan Lennick ve Kiel (2005) ise ahlaki zekâyı dürüstlük, sorumluluk, şefkat ve affedicilik olarak dört temel boyutta ele almıştır. Bu çerçevede ahlaki zekâyı, bireysel etik duruşu yanında, kurumsal ve toplumsal düzeyde sürdürülebilir ilişkilerin temelini oluşturan değerler bütünü olarak anlamlandırmak mümkün görünmektedir. Bu dört boyuttan dürüstlük, bireyin içtenlik ve tutarlılıkla hareket etmesini; sorumluluk, eylemlerinin sonuçlarını üstlenmesini; şefkat, başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı olmasını; affedicilik ise hataları bağışlama olgunluğunu ifade eder ve bu içeriğe bakarak söz konusu boyutların bireysel ve toplumsal yaşantıda ve kolektif bilinçte güçlü düzeyde karşılık bulduğunu dile getirebiliriz. Ahlaki zekâyı duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenleriyle değerlendiren ve bireyin ahlaki yargularla etik davranışlar arasında köprü kurma becerisine odaklanan Narvaez (2010) ise, ahlaki zekâ, yalnızca ahlaki muhakeme düzeyiyle değil, aynı zamanda bu muhakemenin günlük yaşama aktarılmasıyla anlam kazanır. Bu bağlamda, bilişsel farkındalık kadar duygusal düzenleme, motivasyon ve etik sorumluluk bilinci de ahlaki zekânın ayrılmaz bileşenleri arasında yer aldığı söylenebilir.

Ahlaki zekâ ile ilişkilendirilen bireylerin etik durumları yönetme becerilerini ve toplumsal sorumluluk bilincini geliştirdiği (Golmohammadian et al, 2015); duygusal refaha katkı sağladığı (Hassan et al, 2025); hastalarda iyileştirme sürecini kısalttığı (Mohammadi et al, 2020); doğru eylemlerde bulunmaya teşvik ettiği (Abdellatef, 2022); duygularını daha iyi kontrol edilmesi, zor durumlarla başa çıkma ve iletişim becerilerini geliştirdiği (Thaddeus, 2024); psikolojik sağlık ve psikolojik dayanıklılığı arttırdığı (Özsarı & Görücü, 2023); yüzleşilen problemlerle daha güçlü başa

çıkma stratejileri geliştirilmesine yardımcı olduğu (Wu et al, 2020); sosyal becerileri geliştirdiği (Sofiani et al, 2024) verileri ile öz farkındalık, öz yönetim, motivasyon, empati ve sosyal beceriler olmak üzere beş temel bileşenden oluşan bir yetkinlik olarak ele alınan duygusal zeka (Goleman, 1996) ile ahlaki zeka arasında bulunan pozitif yönlü anlamlı ilişki (Çalı, 2025) ahlaki zekânın bireysel ve toplumsal anlamına ve değerine güçlü bir referans niteliğindedir. Bu değerlendirmelerle ilişkili olarak ahlaki zekâ düzeyi yüksek bireyler; etik ilkelere uygun davranış sergileyen, adaletsizlik karşısında duyarlılık gösteren, empati kurabilen, başkalarına karşı saygılı ve şefkatli yaklaşabilen, farklılıkları kabul edip farklılıklara değer atfeden, yargı öncesi olayı çok boyutlu olarak analiz edebilen, dürtü kontrolü sağlayabilen ve tatmin erteleme becerisine sahip olan, diğer bireylerin acılarını fark edebilen ve zarar verici eğilimlerden uzak durabilen (Khampa, 2019) ve de özdenetim, empati, adalet bilinci ve sosyal duyarlılığı gelişmiş kişiler (Kanoğlu, 2019) olarak nitelendirmek mümkün görünmektedir

Ahlaki zekânın oluşum süreci ise cevap aranan en temel sorulardan birisi olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda ahlaki zekânın ortaya çıkması ve gelişimi, gelişim evrelerinin karakteristik özellikleriyle ilişkilendirilmiştir. Ahlaki zekâ, doğuştan getirilen bazı potansiyellerin yanı sıra bireyin çevresiyle olan etkileşimi, yaşantıları ve maruz kaldığı sosyal modeller aracılığıyla gelişen bir süreç olarak anlamlandırılmaktadır. Bu açıdan süreçte doğum öncesi, bebeklik, çocukluk ve ergenlik dönemlerinin önemli bir karşılığının olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu sürecin başlangıcı yalnızca çocukluk ya da ergenlik gibi sadece bir döneme indirgenemez; aksine, bireyin doğum öncesi dönemden itibaren geçirdiği tüm gelişimsel evrelerde belirli temeller atılmakta ve bu temeller ileriki yaşlarda daha komplike ahlaki yapılarla dönüşmektedir. Nitekim nöro gelişimsel süreçler, erken dönemdeki bakım ilişkileri, bağlanma biçimleri, bilişsel gelişim düzeyleri ve sosyal öğrenme deneyimleri, ahlaki zekânın gelişim seyrini büyük ölçüde şekillendirmektedir (Narvaez, 2010). Doğum öncesi dönemde, annenin fiziksel ve psikolojik sağlığı, fetüsün beyin gelişimini etkileyerek ilerideki duygusal ve sosyal yetkinlikleri belirleyebilecek temel faktörlerdendir. Özellikle prenatal stres, beslenme, hormonal denge gibi etkenler, sinir sistemi aracılığıyla bebeğin duygusal tepkiselliği ve düzenleme kapasitesini etkileyebilir; bu durum da dolaylı biçimde ahlaki zekânın duygusal boyutları olan empati ve özdenetim üzerinde karşılık bulur (Schore, 2001; Van den Bergh et al., 2018). Bebeklik döneminde, güvenli bağlanma ilişkileri ve duygusal güven ortamı, çocuğun vicdan gelişimi, sosyal hassasiyet ve öz düzenleme gibi ahlâkî zekâ bileşenlerini desteklemektedir. Özellikle bakım verenin şefkatli, tutarlı ve yansıtıcı tutumları, çocuğun başkalarının duygularını fark etme ve uygun tepkiler verme becerisini geliştirerek, empati ve sorumluluk duygularının oluşmasına katkı sağlar (Bowlby, 1988). Çocukluk döneminde, bilişsel gelişimin hız kazanmasıyla birlikte ahlaki düşünme biçimleri de farklılaşmaya başlar. Çocukların başlangıçta kuralları mutlak ve değişmez olarak gördüğünü; ancak zamanla niyet, sonuç ve adalet gibi daha soyut kavramları anlamaya başladıklarını belirtmiştir. Bu dönemde çocuk, hem ailesinden hem de sosyal çevresinden model alarak dürüstlük, adalet ve saygı gibi ahlaki değerlere dair davranış örüntüleri geliştirir. Dolayısıyla, bu yaşlarda sunulan değerler eğitimi, ahlaki zekânın bilişsel ve davranışsal boyutlarının gelişmesi açısından kritik bir işlev üstlenir (Piaget, 1965; Bandura, 1977; Kohlberg, 1981; Nucci, 2001). Ergenlik dönemi, ahlaki zekânın en görünür hâle geldiği ve bireyin kendi değer sistemini inşa etmeye başladığı bir gelişimsel evredir. Bu dönemde birey yalnızca otoritenin sunduğu kuralları sorgulamakla kalmaz, aynı zamanda evrensel etik ilkeler doğrultusunda kendi ahlaki yargılarını oluşturur. Ergen birey, kimlik geliştirme, özerklik kazanma ve sosyal sorumluluk bilinciyle birlikte empati, vicdan muhasebesi ve adalet duygusunu daha ileri düzeyde deneyimleme kapasitesine ulaşır. Aile yapısı, ebeveyn tutumları, akran ilişkileri ve öğretmen modelleri, bu dönemde ahlaki zekânın gelişimini yönlendiren başlıca çevresel etmenler olarak ön plana çıkmaktadır (Kohlberg, 1984; Lene Arnett, 2015).

Bu bağlamda, bireyin ahlaki gelişim ve ahlaki zekâ düzeylerinin en kritik biçimde şekillendiği

dönemlerden biri olan ergenlik, özel bir öneme sahiptir. Ergenlik dönemi; biyolojik değişimlerin yanı sıra, kimlik gelişimi, değerler sistemi oluşturma ve sosyal rolleri içselleştirme süreçlerinin yoğun yaşandığı, gelişimsel açıdan karmaşık bir evredir. Bu dönemde birey, sadece dışsal otorite figürlerinin sunduğu kuralları sorgulamakla kalmaz, aynı zamanda kendi içsel etik sistemini de oluşturmaya başlar. Böylece ahlaki muhakeme düzeyi derinleşir, empati kapasitesi gelişir ve bireyin ahlaki zekâsı güçlenir (Kohlberg, 1984; Damon, 1999; Narvaez & Lapsley, 2005). Ancak ergenlikteki bu gelişimsel süreç yalnızca bireyin içsel dinamikleriyle sınırlı değildir. Aile yapısı, ebeveyn tutumları, okul ortamı, akran ilişkileri ve medya gibi çevresel faktörler, ahlaki gelişimi ve ahlaki zekânın inşasını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen dışsal değişkenlerdir. Ailede model alınan etik davranışlar, öğretmenlerin rehberlik yaklaşımları ve okulda uygulanan değerler eğitimi programları, ergenin değer sisteminin şekillenmesinde belirleyici rol oynamaktadır (Berkowitz & Bier, 2005).

Ahlaki zekâ; dürüstlük, empati, özdenetim, sorumluluk, adalet ve saygı gibi temel değerlerin davranışa dönüşmesini sağlayan bilişsel ve duygusal bir yeterlidir. Bireyin hem kendisiyle hem de çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilmesini mümkün kılan bu yapı, toplumsal uyumun ve sosyal sorumluluk bilincinin gelişiminde de belirleyici rol oynamaktadır. Ahlaki zekâ, bilişsel (IQ) ve duygusal zekâdan (EQ) farklı olarak etik temelli davranışların sürekliliğini sağlayan bir yaşam becerisi niteliği taşır (Borba, 2001; Lennick & Kiel, 2005). Ahlaki zekâ, etik ilkelerin karar süreçlerine entegre edilmesine yardımcı olarak bireyin eylemlerini değer temelli bir yaklaşımla yönlendirir (Rest & Narvaez, 1994). Literatürde ahlaki zekânın tüm bu boyutları, yalnızca bireyin ahlaki muhakeme kapasitesini değil, aynı zamanda bu muhakemenin davranışa dönüşümünü sağlayan duygusal ve sosyal yeterlikleri de içeren çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla ahlaki zekâ, bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal alanlarda gösterdiği etik performansın bütüncül bir yansıması olarak değerlendirilebilir (Narvaez, 2010). Özellikle eğitim süreci kapsamında ki çalışmalarda ahlaki zekânın gelişimi, değer eğitimi, karakter eğitimi ve sosyal ve duygusal öğrenme süreçleriyle ilişkili olarak ele alınmakta; bu süreçlerde gelişen değerler, ahlaki zekânın çeşitli boyutlarını besleyici birer kaynak olarak değerlendirilmektedir (Rest & Narvez, 1994). Örneğin; empati, saygı ve özdenetim gibi değerler, hem sınıf içi davranışları hem de toplumsal sorumluluk bilincini şekillendirmektedir (Eisenberg-Berg & Mussen1978)

Mevcut literatür incelendiğinde, ahlaki gelişim ve ahlaki zekâ konularının çoğunlukla kuramsal düzeyde ele alındığı; uygulamalı araştırmaların ise daha çok üniversite öğrencileri ya da yetişkin bireyler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Lise düzeyindeki bireylerin, yani ergenlik sürecinin en yoğun yaşandığı grubun, bu konudaki araştırmalarda yeterince yer verilmeyerek ihmal edildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, özellikle eğitim politikaları ve değerler eğitimi açısından önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Lise döneminde bireyler, kimlik ve değer inşası sürecini yoğun biçimde yaşamakta; bu da ahlaki zekânın şekillenmesi açısından benzersiz bir fırsat alanı sunmaktadır.

Sonuç olarak, ahlaki gelişimin bir parçası olarak sembolize edebileceğimiz ahlaki zekâ, bireyin sadece etik duruşunu değil, aynı zamanda sosyal uyum kapasitesini ve toplumsal sorumluluk bilincini şekillendiren temel yapı taşlarından biridir. Ergenlik dönemi ise bireyin gelişiminin sosyal, bilişsel, zihinsel, duygusal, psikolojik vb. boyutlarını güçlü düzeyde etkileme potansiyeline atıfla bu dönemin hem bilimsel hem de pedagojik açıdan yakından incelenmesi gereken kritik bir evre olarak karşımıza çıkmaktadır. Ergenlik döneminin karakteristik özellikleri içinde kimlik krizi, sosyal ve toplumsal statü kazanımı ve çeşitli duygusal çatışma unsurlarıyla baş etme ve süreci sağlıklı bir şekilde yönetilebilme açısından ahlaki zekânın önemli bir enstrüman olarak işlev göreceği değerlendirilmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Lise öğrencilerinin ahlaki zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan araştırmamızda şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Ahlaki zekâ cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 2- Ahlaki zekâ sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3- Ahlaki zekâ ekonomik duruma göre farklılaşmakta mıdır?
- 4- Ahlaki zekâ hayat memnuniyetine göre farklılaşmakta mıdır?
- 5- Ahlaki zekâ geleceğe yönelik iyimserlik durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- 6- Ahlaki zekâ sosyal medyayı kullanma amacına göre farklılaşmakta mıdır?
- 7- Ahlaki zekâ boş zamanları değerlendirme tercihine göre farklılaşmakta mıdır?

Çalışmanın Hipotezleri

H1 Cinsiyet değişkeninin ahlaki zekâda oluşturduğu fark anlamlı değildir.

H2 Sınıf düzeyinin ahlaki zekâda oluşturduğu fark anlamlıdır.

H3 Ekonomik durumun ahlaki zekâda oluşturduğu fark anlamlıdır.

H4 Hayat memnuniyetinin ahlaki zekâda oluşturduğu fark anlamlıdır.

H5 Geleceğe yönelik iyimserliğin ahlaki zekâda oluşturduğu fark anlamlıdır.

H6 Sosyal medyayı kullanma amacının ahlaki zekâ da oluşturduğu fark anlamlıdır.

H7 Boş zamanları değerlendirme tercihinin ahlaki zekâda oluşturduğu fark anlamlı değildir.

Kullanılan Yöntem

Araştırmamız lise öğrencilerinin genel ahlaki zekâ düzeylerini belirlemek ve ahlaki zekâ düzeyleri üzerinde hangi değişkenlerin ne ölçüde etkili olduğunu tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Ahlaki zekâ, bireysel çıkarlar yerine toplumsal çıkarları öncelemeyi esas aldığı için ergenlik dönemi içerisinde kırılgan bir duygu ve psikolojik yapıya sahip lise öğrencilerinin içinde buldukları süreci yönetme yeterliliklerinin geliştirilmesinde ahlaki zekâyı bir enstrüman olarak kullanabilmelerine katkı amacı taşımaktadır. Bu açıdan insanın potansiyellerinin işlevsel hale getirilmesi, onun sosyal ve psikolojik yönlerinin güçlendirilmesi ve yaşanan problemlere çözüm odaklı gerekli dokunuşların yapılabilmesi açısından ahlaki zekâ temalı çalışmamızın verilerini daha da önemli hale getirmektedir. Tarama modeli esas alınan çalışmamız nicel yöntem uygulanmıştır.

Araştırma Grubunun Özellikleri

Araştırmada veriler uygulama pratikliği ve örnekleme ulaşma kolaylığı sağlaması nedeniyle Google form anket yolu ile toplanmıştır. İletişim araçları kanalıyla ankete gönüllülük esasıyla 328 kişi katılmıştır. Değişkenlere göre katılımcıların dağılımı şu şekildedir: Cinsiyete göre 313 kadın (%74.8), 105 erkek (%25.2); sınıf düzeyine göre 9. Sınıf 126 (%30.14), 10. Sınıf 144 (%34.46), 11. Sınıf 85 (%20.33), 12. Sınıf (%15.07); ekonomik duruma göre 56 (%13.40) çok düşük gelirli, 96 (%22.97) düşük gelirli, 145 (%34.68) orta gelirli, 78 (%18.66) yüksek gelirli, 43 (%10.29) Çok yüksek gelirli; hayat memnuniyetine göre 61 (%14.59) hiç memnun olmayanlar, 80 (%19.14) memnun olmayanlar, 103 (%24.64) kararsız olanlar, 146 (%34.93) memnun olanlar, 28 (%6.70) çok memnun olanlar; gelecekle ilgili iyimserlik durumlarına göre 56 (%13.40) hiç iyimser değilim, 90 (%21.53) iyimser değilim, 129 (%30.86) kararsızım, 119 (%28.47) iyimserim, 24 (%5.74) çok iyimserim; sosyal medyayı kullanma amacına göre 42 (10.07) sosyal medya hesabı kullanmıyorum, 59 (%14.15) bilgi alış verişi ile bilgi edinmek için, 129 (%30.93) eğlence amacıyla, 122 (%29.26) Arkadaşlık, sohbet ve mesajlaşmak için, 22 (%5.28) Arkadaşlarımın neler yaptığını görmek için, 36 (%8.63) video, film izlemek ve paylaşmak için, 7 (%1.68) tanınmak ve popüler olmak için; boş zamanları değerlendirme durumlarına göre 24 (%5.74) televizyon izlerim, 57 (%13.64) kitap okurum, 22 (%5.26) ders çalışırım, 134 (%32.06) müzik dinlerim, 20 (%4.78) spor yaparım, 31 (%7.42) gezmeye giderim, 28 (%6.70) bilgisayar oyunu oynarım, 102 (%24.40) internet ve sosyal

medyayla ilgilenirim, olarak sıralanmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yakut-Ahlaki Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi form kullanılarak örneklemin demografik özellikleri “cinsi-yet, sınıf düzeyi, ekonomik durum, hayat memnuniyeti, geleceğe yönelik iyimserlik, sosyal medyayı kullanma amacı, boş zamanları değerlendirme tercihi” ile ilgili bilgiler toplanmıştır.

Yakut-Ahlaki Zekâ Ölçeği

Araştırmada kullanılan “Yakut-Ahlaki Zekâ Ölçeği” Yakut & Yakut (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte empati, vicdan, öz denetim ve nezaket olarak adlandırılan dört faktör ve tamamı olumlu puanlanan 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan 20’dir. Alınan yüksek puan, yüksek düzeyde ahlaki zekânın varlığını göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliğine yönelik tarafımızca testte Cronbach’s alpha katsayısı .81 olarak bulunmuştur ve bu ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu gösteren bir değerdir (Özdamar, 2002).

İstatistiksel Analiz

Verilerin analizinde SPSS 24.0 programının kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım durumu skevness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri (Kline, 2011) ile Kolmogorov Smirnov test ($P > .05$) (Özdamar, 2002) esas alınmış ve değerlendirme sonucunda “Yakut-Ahlaki Zekâ” ölçeğinin skevness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) verilerinin normal dağılım (-2 / +2) (George ve Mallery, 2010) aralığında olmadıkları tespitinden hareketle nonparametrik testlerden Mann Whitney U, Kruskal Wallis H analiz işlemleri anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilerek uygulanmıştır. Ayrıca standart sapma, aritmetik ortalama ve frekans analizi gibi tanımlayıcı istatistiklere de yer verilmiştir.

45

BULGULAR

Bölümde katılımcılara uygulanan “Yakut-Ahlaki Zekâ” ölçeğinden elde edilen verilerle ilgili istatistiksel işlemlere ve bu işlemler sonucu tespit edilen bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

Cinsiyete Göre Lise Öğrencilerinin Ahlaki Zekâ Düzeyleri

Araştırmanın birinci sorusu “Ahlaki zekâ cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? şeklindedir.

H1 Cinsiyete göre oluşan ahlaki zekâ farkı anlamlı değildir.

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Ahlaki Zekâ Ölçek Puanları İçin Man Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Ort.	SS	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Ahlaki Zekâ	Kız	313	3.78	0.529	217.57	68099.00	13907.000	0.018
	Erkek	105	3.59	0.694	185.45	19472.00		

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerine göre kızların ahlaki zekâ düzeyi puanlarının erkeklere nazaran yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu ($U = 13907,000$; $p = 0,018$; $p > 0,05$) görülmektedir. Bu sonuca göre “Cinsiyete göre oluşan ahlaki zekâ farkları anlamlı değildir” şeklindeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

Sınıf Düzeyine Göre Lise Öğrencilerinin Ahlaki Zekâ Düzeyleri

Araştırmanın ikinci sorusu “Ahlaki zekâ sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? şeklindedir.

H2 Sınıf düzeyinin ahlaki zekâda oluşturduğu fark anlamlıdır.

Tablo 2. Sınıf Değişkenine Göre Ahlaki Zekâ Ölçek Puanları Arasındaki Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	Sınıf	N	Ort.	ss	Sıra Ort.	χ^2	p
Ahlaki Zekâ	9. Sınıf	126	3.73	.605	207,38	5.627	0.131
	10. Sınıf	144	3.67	.575	194,93		
	11. Sınıf	85	3.85	.499	233,58		
	12. Sınıf	63	3.74	.635	214,55		

Tablo 2'ye göre, katılımcıların sınıf değişkenine bağlı olarak genel ahlaki zekâ düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($\chi^2= 5,627$; $p=0,131$; $p>0,05$) görülmektedir. Bu sonuca göre "Sınıf düzeyinin ahlaki zekâda oluşturduğu fark anlamlıdır" şeklindeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

Ekonomik Duruma Göre Lise Öğrencilerinin Ahlaki Zekâ Düzeyleri

Araştırmanın üçüncü sorusu "Ahlaki zekâ ekonomik duruma göre farklılaşmakta mıdır?" şeklindedir.

H3 Ekonomik durumun ahlaki zekâda oluşturduğu fark anlamlıdır.

Tablo 3. Ekonomik Durum Değişkenine Göre Ahlaki Zekâ Ölçek Puanları Arasındaki Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	Ekonomik Düzey	N	Ort.	ss	Sıra Ort.	χ^2	p	Fark
Ahlaki Zekâ	Çok yüksek	43	3.75	.501	213.91	6,471	0,042	2>5 2>4
	Yüksek	78	3.82	.572	199.19			
	Orta	145	3.74	5.63	201.63			
	Düşük	96	3.72	.544	208.74			
	Çok düşük	56	3.70	.552	203.14			

Tablo 3'e göre, katılımcıların ekonomik durum değişkenine bağlı olarak genel ahlaki zekâ düzeylerinin ekonomik durumu iyi olan katılımcılar lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ($\chi^2= 6471$; $p=0,042$; $p<0,05$) görülmektedir. Bu sonuca göre "Ekonomik durumun ahlaki zekâda oluşturduğu fark anlamlıdır" şeklindeki hipotezimiz desteklenmiştir.

Hayattan Memnuniyet Durumuna Göre Lise Öğrencilerinin Ahlaki Zekâ Düzeyleri

Araştırmanın dördüncü sorusu "Ahlaki zekâ hayattan memnuniyete göre farklılaşmakta mıdır?" şeklindedir.

H4 Hayat memnuniyetinin ahlaki zekâda oluşturduğu fark anlamlıdır.

Tablo 4. Hayattan Memnuniyet Durumu Değişkenine Göre Ahlaki Zekâ Ölçek Puanları Arasındaki Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	Hayattan Memnuniyet Durumu	N	Ort.	ss	Sıra Ort.	χ^2	p	Fark
Ahlaki Zekâ	Hiç memnun değilim	61	3.46	.829	171.58	39.513	0.00	4>1
	Memnun değilim	80	3.57	.494	163.22			5>1
	Kararsızım	103	3.74	.518	205.16			3>2
	Memnunum	146	3.87	.456	237.54			4>2
	Çok memnunum	28	4.11	.573	294.07			5>2
								4>3
								5>3
								5>4

Tablo 4'e göre, lise öğrencilerinin hayat memnuniyeti değişkenine bağlı olarak genel ahlaki zekâ düzeylerinin hayattan memnun ve çok memnun katılımcılar lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ($\chi^2=39,513$; $p=0,000$; $p<0,05$) görülmektedir. Buna göre, hayatından çok memnun olan lise öğrencileri hayatından memnun, kararsız olanlardan ve hayatından memnun olmayanlarla hiç memnun olmayanlara oranla ahlaki zekâ düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmektedir. Yine hayatından memnun olanların, kararsız olanlara, hayatından memnun ve hiç memnun olmayanlara göre ahlaki zekâ düzeyleri daha yüksektir. Bu sonuca göre "Hayat memnuniyetinin ahlaki zekâda oluşturduğu fark anlamlıdır" şeklindeki hipotezimiz desteklenmiştir.

47

Geleceğe Yönelik İyimserlik Düzeylerine Göre Lise Öğrencilerinin Ahlaki Zekâ Düzeyleri

Araştırmanın beşinci sorusu "Ahlaki zekâ geleceğe yönelik iyimserliğe göre farklılaşmakta mıdır?" şeklindedir.

H5 Geleceğe yönelik İyimserliğin ahlaki zekâda oluşturduğu fark anlamlıdır.

Tablo 5. Geleceğe Yönelik İyimserliğe Göre Ahlaki Zekâ Ölçek Puanları Arasındaki Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	Gelecekle İlgili İyimserlik Durumu	N	Ort.	ss	Sıra Ort.	χ^2	p	Fark
Ahlaki Zekâ	Hiç iyimser değilim	56	3.35	.842	150.00	46.748	0.00	3>1
	İyimser değilim	90	3.63	.520	176.54			4>1
	Kararsızım	129	3.73	.470	203.76			5>1
	İyimserim	119	3.93	.403	251.71			4>2
	Çok iyimserim	24	4.08	.759	293.48			5>2
								4>3
								5>3
								5>4

Tablo 5'e göre, lise öğrencilerinin geleceğe yönelik iyimserliğe bağlı olarak genel ahlaki zekâ düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ($\chi^2=46,748$; $p=0,000$; $p<0,05$) görülmektedir. Buna göre, gelecekle ilgili çok iyimser olan lise öğrencilerinin gelecekle ilgili iyimser,

kararsız olanlardan ve gelecekle ilgili iyimser olmayanlarla hiç iyimser olmayanlara oranla ahlaki zekâ düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Yine gelecekle ilgili iyimser olanların, kararsız olanlara, gelecekle ilgili iyimser ve hiç iyimser olmayanlara göre ahlaki zekâ düzeyleri daha yüksektir. Bu sonuca göre “Gelecekle ilgili iyimserliğin ahlaki zekâda oluşturduğu fark anlamlıdır” şeklindeki hipotezimiz desteklenmiştir.

Sosyal Medyayı Kullanma Amacına Göre Lise Öğrencilerinin Ahlaki Zekâ Düzeyleri

Araştırmanın altıncı sorusu “Ahlaki zekâ sosyal medyayı kullanma amacına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

H6 Sosyal medyayı kullanma amacının ahlaki zekâda oluşturduğu fark anlamlıdır.

Tablo 6. Sosyal Medyayı Kullanma Amacı Değişkenine Göre Ahlaki Zekâ Ölçek Puanları Arasındaki Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	Sosyal Medyayı Kullanma Amacı	N	Ort.	ss	Sıra Ort.	χ^2	p	Fark
Ahlaki Zekâ	Sosyal medya hesabı kullanmıyorum	42	3,75	,664	220,51	16,227	0.013	
	Bilgi alış verişi ile bilgi edinmek	59	3,85	,539	237,08			
	Eğlence amacıyla	129	3,68	,534	191,00			1>7
	Arkadaşlık, sohbet ve mesajlaşmak	122	3,76	,524	211,19			2>3
	Arkadaşlarının neler yaptığını görmek	22	3,95	,390	255,89			2>7
	Video-film izlemek ve paylaşmak	36	3,74	,502	200,01			5>3
	Tanınmak ve popüler olmak	7	2,55	1,39	95,79			3>7
							4>7	
								5>7
								6>7

Tablo 6'ya göre, lise öğrencilerinin sosyal medyayı kullanma amacı değişkenine bağlı olarak genel ahlaki zekâ düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ($\chi^2= 16.227$; $p=0,013$; $p<0,05$) görülmektedir. Buna göre, sosyal medya hesabı kullanmayan, sosyal medyayı bilgi alış verişi ile bilgi edinmek, eğlence, arkadaşlık ve sohbet, arkadaşlarının neler yaptığını görme, video-film izleme ve paylaşma amacıyla kullanan lise öğrencilerinin, sosyal medyayı tanınmak ve popüler olmak için kullanan öğrencilere oranla ahlaki zekâ düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Yine sosyal medyayı bilgi alışverişi ve arkadaşlarının neler yaptığını görme amacıyla kullanan öğrencilerin ahlaki zekâ düzeyleri eğlence amacıyla kullananlara göre daha yüksektir. Bu sonuca göre “Sosyal medyayı kullanma amacının ahlaki zekâda oluşturduğu fark anlamlıdır” şeklindeki hipotezimiz desteklenmiştir.

Boş Zamanları Değerlendirme Tercihine Göre Lise Öğrencilerinin Ahlaki Zekâ Düzeyleri

Araştırmanın yedinci sorusu “Ahlaki zekâ boş zamanları değerlendirme tercihinin göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

H7 Boş zamanları değerlendirme tercihinin ahlaki zekâda oluşturduğu fark anlamlıdır.

Tablo 7. Boş Zamanları Değerlendirme Tercihleri Değişkenine Göre Ahlakî Zekâ Ölçek Puanları Arasındaki Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	Boş Zamanları Değerlendirme Tercihi	N	Ort.	ss	Sıra Ort.	χ^2	p
Ahlakî Zekâ	Televizyon izlerim	24	3.60	.939	212,33	12,881	0,075
	Kitap okurum	57	3.88	.514	244,57		
	Ders çalışırım	22	3.77	.586	207,55		
	Müzik dinlerim	134	3.81	.494	222,61		
	Spor yaparım	20	3.77	.349	208,65		
	Gezmeye giderim	31	3.72	.525	198,98		
	Bilgisayar oyunu oynarım	28	3.58	.767	182,41		
	İnternet ve sosyal medyayla ilgilenirim	102	3.61	.584	183,23		

Tablo 7'e göre, katılımcıların boş zamanlarını değerlendirme tercihlerine bağlı olarak genel ahlakî zekâ düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($\chi^2= 12.881$; $p=0,075$; $p>0,05$) görülmektedir. Bu sonuca göre "Sosyal medyayı kullanma amacının ahlakî zekâda oluşturduğu fark anlamlıdır" şeklindeki hipotezimiz desteklenmemiştir.

Lise Öğrencilerinin Genel Ahlakî Zekâ Düzeyleri

Tablo 8. Boş Ahlakî Zekâ Ölçeğinin Ortalama Puanı

Ölçek	N	\bar{x}	ss
Ahlakî Zekâ	418	3.78	0.521

Tablo 8'e baktığımızda katılımcıların ahlakî zekâ düzeylerinin 5'li Likert tipi ölçekle ölçülmesi ve elde edilen ortalamanın ($\bar{x} = 3.78$) beş üzerinden değerlendirilmesi, genel olarak katılımcıların ahlakî zekâda olumlu bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu ortalamanın yüzdeye çevrilmesiyle (%75.6) katılımcıların ahlakî zekâ puanlarının, ölçekteki orta noktanın (3.0) belirgin biçimde üzerinde olduğu anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA

Araştırmamızda katılımcıların genel ahlakî zekâ düzeyleri ve ahlakî zekâ düzeyleri üzerinde "cinsiyet, sınıf, ekonomik durum, hayat memnuniyeti, geleceğe dair iyimserlik, sosyal medyayı kullanma amacı, boş zamanları değerlendirme tercihi" değişkenlerinin oluşturduğu farklar incelenmiş olup bulgularla ilgili tartışmalar şu şekildedir:

Cinsiyet - Ahlakî Zekâ İlişkisi

Cinsiyetin ahlakî zekâ üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik Olusola & Samson (2015) tarafından yapılan çalışmada erkeklerin ahlakî zekâ düzeylerinin kadınlardan yüksek olduğu; Çalı (2025) ve Öztürk (2017) tarafından yapılan çalışmalarda cinsiyetin ahlakî zekâ üzerinde farklılık oluşturmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmamızda da cinsiyete göre kızların ahlakî zekâ puanlarının erkeklere nazaran yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Elsayed vd., (2024) ve

Yakut (2022) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlar bulunmuştur. Bu bulgular, cinsiyetin ahlaki zekâ düzeyleri üzerinde etkili bir değişken olabileceğine işaret etmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen verilere göre, kız öğrencilerin ahlaki zekâ düzeyleri, erkek öğrencilere kıyasla anlamlı ölçüde daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, ahlaki gelişim süreçlerinde toplumsal rollerin, sosyal beklentilerin ya da duygusal farkındalık gibi bireysel özelliklerin etkili olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, kadınların empati kurma becerilerinde genellikle daha yüksek puanlar almasının, ahlaki muhakeme ve değer temelli karar verme süreçlerine yansıyor olabileceği değerlendirilebilir. Bununla birlikte, bu farklılığın yalnızca biyolojik cinsiyet temelli olmayıp, kültürel ve çevresel etmenlerle de şekillenebileceği unutulmamalıdır.

Sonuç olarak, cinsiyet değişkeni ahlaki zekânın belirli boyutlarını etkileyebilen önemli bir faktör olmakla birlikte, bu etkinin mutlak değil bağlamsal olduğu anlaşılmaktadır. Kadınların empati ve bakım odaklı yönelimleri, ahlaki zekânın bazı alanlarında avantaj sağlamaktadır; ancak bu farklar, toplumsal yapı, kültürel normlar ve bireysel deneyimlerle şekillenen dinamik süreçlerdir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, cinsiyet farklılıklarının ahlaki zekânın alt boyutları üzerindeki etkileri daha detaylı olarak incelenmeli ve bu farklılıkların eğitsel uygulamalara nasıl yansıtılabileceği araştırılmalıdır.

Sınıf Düzeyi - Ahlaki Zekâ İlişkisi

Araştırmada sınıf değişkeninin ahlaki zekâ üzerinde oluşturduğu fark anlamlı bulunmamıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre ahlaki zekâ puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Konuyla ilgili Yakut (2022) tarafından yapılan çalışmada da sınıf düzeyinin artmasına bağlı olarak ahlaki zeka düzeyinde artış görülmüş ancak oluşan fark anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç araştırma sonucumuzla örtüşmektedir. Bu durum, ahlaki zekânın sınıf düzeyinden bağımsız olarak benzer bir düzeyde gelişim gösterdiğini ya da eğitim süreci boyunca bu alandaki gelişimin belirgin bir değişim göstermediğini düşündürülebilir. Ayrıca, ahlaki zekânın bilişsel gelişimden ziyade daha çok bireysel deneyimlere, sosyal etkileşimlere ve ailevi/sosyal değer aktarımına bağlı olarak şekillendiği de bu sonuç doğrultusunda değerlendirilebilir. Eğitim kademeleri ilerledikçe ahlaki gelişimde belirgin bir değişim görülmemesi, bu alanın gelişiminde farklı faktörlerin daha etkili olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, sınıf düzeyinin ahlaki zekâ üzerindeki etkisi, gelişimsel süreçlerle ve çevresel faktörlerle birlikte ele alınmalıdır. Genel eğilim, üst sınıf düzeylerinde ahlaki zekânın belirli boyutlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymakla birlikte bu artışın otomatik değil, eğitimsel ortam ve sosyal deneyimlerle desteklenmesi gerektiği söylenebilir. Eğitimcilerin, her sınıf düzeyine uygun değerler eğitimi stratejileri geliştirmesi, öğrencilerin etik gelişimlerini destekleyici sosyal ortamlar sunması bu açıdan büyük önem taşımaktadır.

Ekonomik Durum - Ahlaki Zekâ İlişkisi

Araştırmada ekonomik durum değişkeninin ahlaki zekâ üzerinde oluşturduğu fark ekonomik durumu iyi olan katılımcılar lehine anlamlı bulunmuştur. Konuyla ilgili Yakut (2022) tarafından yapılan çalışmada da araştırma sonucunu destekler şekilde ekonomik düzeyi yüksek olan katılımcıların ahlaki zeka düzeyleri de yüksek olduğu ve oluşan farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçları, bireylerin ekonomik durumlarının ahlaki zekâ düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ve bu etkinin ekonomik durumu iyi olan katılımcılar lehine gerçekleştiğini göstermektedir. Bu bulgu, sosyoekonomik koşulların bireylerin değer yargıları, empati becerileri ve ahlaki muhakeme süreçleri üzerinde belirleyici olabileceğini düşündürmektedir. Ekonomik olarak daha avantajlı bireylerin, genellikle daha fazla sosyal etkileşim ortamına sahip olmaları, kaliteli eğitime erişim imkânlarının yüksekliği ve kültürel sermayelerinin daha gelişmiş olması, ahlaki zekâyı destekleyici faktörler olarak değerlendirilebilir. Buna karşılık, ekonomik zorluklar yaşayan bireylerin,

temel ihtiyaçlarını karşılama önceliği nedeniyle ahlaki gelişime yön verecek fırsatlara sınırlı düzeyde erişebildikleri söylenebilir. Bu çerçevede, ekonomik refahın bireyin ahlaki gelişimine dolaylı ancak etkili katkılar sunduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, ekonomik durumun ahlaki zekâ gelişiminde belirleyici bir rol oynadığı ancak bu etkinin, bireyin sosyal ve eğitimsel çevresi ile etkileşim içinde olduğu söylenebilir. Yüksek sosyoekonomik koşullar, ahlaki değerlerin içselleştirilmesi ve etik davranışların gelişimi için uygun bir zemin hazırlarken, ekonomik yoksunluk ahlaki zekânın bazı boyutlarını olumsuz etkileyebilir. Eğitim politikaları ve sosyal programlar, ekonomik dezavantajları olan bireylerin ahlaki gelişimini destekleyici nitelikte planlandığında, bu farkların azaltılması mümkündür.

Hayat Memnuniyeti - Ahlaki Zekâ İlişkisi

Araştırmada hayat memnuniyeti değişkeninin ahlaki zekâ üzerinde oluşturduğu fark hayat memnuniyeti yüksek olan katılımcılar lehine anlamlı bulunmuştur. Araştırma bulguları, bireylerin hayat memnuniyeti düzeyleri ile ahlaki zekâları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, yaşam memnuniyeti yüksek olan katılımcıların ahlaki zekâ puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Konuyla ilgili Yakut (2022) tarafından yapılan çalışmada da hayat memnuniyeti ile ahlaki zeka arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki araştırma sonucumuzu destekler niteliktedir. Bu durum, bireyin yaşamdan duyduğu genel memnuniyetin, etik değerleri algılama, empati kurma ve doğrıyla yanlış ayırt etme gibi ahlaki bilişsel süreçleri olumlu yönde etkileyebileceğini düşündürmektedir. Yaşamdan tatmin olan bireylerin psikolojik olarak daha dengeli, duygusal olarak daha istikrarlı ve sosyal ilişkilerde daha yapıcı olma eğiliminde oldukları bilinmektedir. Bu özelliklerin, ahlaki zekâyı oluşturan unsurları destekleyici nitelikte olduğu değerlendirilebilir. Öte yandan, düşük hayat memnuniyeti düzeyine sahip bireylerin stres, kaygı ve umutsuzluk gibi olumsuz duygular nedeniyle ahlaki muhakeme süreçlerinde zorlanmaları olasıdır. Dolayısıyla, yaşam doyumunun ahlaki gelişim üzerinde dolaylı ancak güçlü bir belirleyici olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, hayattan memnuniyet düzeyinin, bireylerin ahlaki zekâ gelişiminde önemli bir belirleyici olduğu söylenebilir. Yüksek memnuniyet, bireylerin etik değerleri daha iyi içselleştirmesine ve sorumlu davranışlar geliştirmesine katkı sağlarken, düşük memnuniyet düzeyi bu süreçleri olumsuz etkileyebilir. Bu bağlamda, eğitim ve psikolojik müdahalelerle bireylerin yaşam doyumlarının artırılması, ahlaki zekâ gelişiminin desteklenmesinde etkili olabilir.

Geleceğe Yönelik İyimserlik - Ahlaki Zekâ İlişkisi

Araştırmada geleceğe dair iyimserlik değişkeninin ahlaki zekâ üzerinde oluşturduğu fark iyimserlik düzeyi yüksek olan katılımcılar lehine anlamlı bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, bireylerin geleceğe yönelik iyimserlik düzeyleri ile ahlaki zekâları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş; bu ilişkinin, iyimserlik düzeyi yüksek olan katılımcılar lehine olduğu tespit edilmiştir. Konuyla ilgili Yakut (2022) tarafından yapılan çalışmada da iyimserlik ile ahlaki zeka arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki araştırma sonucumuzu destekler niteliktedir. Bu bulgular, olumlu gelecek beklentilerinin bireyin ahlaki değerlendirme kapasitesini ve etik duyarlılığını artırabileceğine işaret etmektedir. İyimser bireyler, genellikle yaşamın zorlukları karşısında daha dirençli, çözüm odaklı ve yapıcı tutumlar sergileme eğilimindedir. Bu tutum, başkalarının perspektifini anlama, toplumsal faydayı gözetme ve ahlaki değerleri içselleştirme gibi ahlaki zekâ bileşenlerinin gelişimini destekleyebilir. Ayrıca, geleceğe güvenle bakan bireylerin, etik sorumluluklarını daha bilinçli şekilde yerine getirme ve sosyal ilişkilerde daha sağduyulu davranma eğiliminde olmaları da bu duru-mu açıklayıcı niteliktedir. Dolayısıyla, iyimserliğin yalnızca bireysel refah açısından değil, aynı zamanda ahlaki gelişim açısından da önemli bir psikolojik kaynak olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Sonuç olarak, gelecekle ilgili iyimserlik düzeyi, bireylerin ahlaki zekâ gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Yüksek iyimserlik, etik muhakeme, empati ve sorumluluk gibi ahlaki becerilerin

gelişimini desteklerken, düşük iyimserlik ahlaki zekâda zayıflamalara neden olabilir. Bu nedenle, eğitim programları ve psikolojik müdahalelerde iyimserlik düzeyinin artırılması, ahlaki gelişim süreçlerinin güçlendirilmesine katkı sağlayabilir.

Sosyal Medyayı Kullanma Amacı Ahlaki - Zekâ İlişkisi

Araştırmada sosyal medyayı kullanma amacının ahlaki zekâ üzerinde oluşturduğu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular, bireylerin sosyal medyayı kullanma amaçlarının ahlaki zekâ düzeyleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Konuyla ilişkili olarak değerlendirebileceğimiz Memiş & Demiralay (2025) tarafından Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada sosyal medya kullanımı ile ahlaki olgunluk arasında tespit edilen pozitif yönlü korelasyon araştırmamızın sonucuyla örtüşür niteliktedir. Bu sonuçlar, dijital platformlarla kurulan ilişkinin yalnızca teknolojik bir alışkanlık olmanın ötesine geçerek, bireyin etik değerlendirme süreçlerine ve ahlaki duyarlılığına etki edebileceğini ortaya koymaktadır. Sosyal medyayı bilgi edinme, kendini ifade etme, sosyal sorumluluk projelerine katılım gibi amaçlarla kullanan bireylerin, dijital ortamlarda daha bilinçli ve değer odaklı bir tutum sergilemeleri muhtemeldir. Bu tür bir kullanım, empati, saygı, adalet gibi ahlaki zekâ bileşenlerinin gelişimini destekleyebilir. Buna karşılık, sosyal medyayı yalnızca eğlence, zaman geçirme veya yüzeysel etkileşim amacıyla kullanan bireylerde bu tür bir ahlaki derinliğin sınırlı kalabileceği söylenebilir. Dolayısıyla, sosyal medya kullanımının kendisi değil, kullanım amacı ahlaki zekânın şekillenmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bulgu, dijital okuryazarlık ve etik dijital davranışlar konularının ahlaki gelişim bağlamında ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, sosyal medyayı kullanma amacının ahlaki zekâ üzerindeki etkisi, kullanım motivasyonlarına ve davranış biçimlerine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Toplumsal fayda ve empati odaklı sosyal medya kullanımı, ahlaki zekâ gelişimini desteklerken, bireyselci ve yüzeysel kullanım biçimleri bu gelişimi olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, sosyal medya kullanım alışkanlıklarının etik bilinç ve sorumluluk çerçevesinde şekillendirilmesi, ahlaki zekânın güçlendirilmesi açısından kritik önem taşımaktadır.

Boş Zamanları Değerlendirme Tercihleri - Ahlaki Zekâ İlişkisi

Araştırmada boş zamanları değerlendirme tercihinin ahlaki zekâ üzerinde oluşturduğu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Araştırma bulgularına göre, bireylerin boş zamanlarını değerlendirme tercihleri ile ahlaki zekâ düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu sonuç, bireylerin boş zamanlarında gerçekleştirdikleri etkinliklerin, ahlaki zekâ üzerinde doğrudan ve belirgin bir etki oluşturmadığını göstermektedir. Boş zaman değerlendirme biçimleri bireysel tercihlere, ilgi alanlarına ve yaşam koşullarına bağlı olarak çeşitlilik gösterebilmekte; ancak bu çeşitlilik, ahlaki muhakeme, değer temelli düşünme ya da empati gibi ahlaki zekâ unsurlarını anlamlı biçimde etkilememektedir. Bu durum, ahlaki zekânın daha çok bireyin değer dünyası, sosyal çevresi, aile yapısı ve kişisel yaşam deneyimleriyle şekillendiğini, boş zaman aktivitelerinin ise bu süreç üzerinde sınırlı bir etkisi olabileceğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak, bireylerin boş zamanlarını nasıl değerlendirdiklerinden ziyade, bu zaman dilimlerinde ne tür içeriklerle etkileşimde buldukları ya da hangi değerlerle karşılaştıkları, ahlaki gelişim açısından daha belirleyici olabilir. Ancak genel düzeyde yapılan değerlendirmede, bu değişkenin ahlaki zekâ üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Lise Öğrencilerinin Genel Ahlaki Zekâ Düzeyleri

Katılımcıların ahlaki zekâ düzeylerinin 5'li Likert tipi ölçekle ölçülmesi ve elde edilen ortalamanın ($\bar{x} = 3.78$) beş üzerinden değerlendirilmesi, genel olarak katılımcıların ahlaki zekâda olumlu bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu ortalamaya göre katılımcıların ahlaki yargı ve karar verme süreçlerinde genel olarak yeterli düzeyde bilinçli ve tutarlı davranışlar sergiledikleri

söylenbilir. Bu bulgu, çalışmanın hedef kitlesi olan lise öğrencilerinin ahlaki gelişim süreçlerinde önemli bir ilerleme kaydettiklerini ve ergenlik dönemine özgü sosyal ve psikolojik zorluklara rağmen ahlaki zekâ yönünden ortalamanın üzerinde bir yeterliliğe sahip olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, ortalamanın 4 ve üzeri yüksek puan aralığına ulaşmaması, ahlaki zekâda geliştirilmesi gereken alanlar olduğunu da işaret etmektedir. Bu durum, eğitim ve rehberlik programları aracılığıyla ahlaki zekâ becerilerinin artırılması, özellikle ergenlik dönemindeki gençlerin sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu katkı sağlayacak ve aynı zamanda ahlaki zekâ yetkinliklerini daha da güçlendirecektir.

SONUÇ

Ahlaki zekâ, bireyin etik kararlar alabilme, doğru ve yanlış arasında sağlıklı muhakeme yapabilme, empati kurabilme ve sosyal sorumluluk bilinci taşıma gibi becerilerini kapsayan önemli bir yetkinliktir. Bu yetkinlik, sadece bireysel gelişim için değil, aynı zamanda toplumsal uyum ve sağlıklı sosyal ilişkilerin sürdürülmesi açısından da kritik bir rol oynar. Ergenlik dönemi, kimlik gelişimi ve sosyal becerilerin yoğun olarak şekillendiği bir süreç olduğundan, ahlaki zekânın desteklenmesi gençlerin duygusal dayanıklılıklarını artırmak ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerini sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmamız ergenlik dönemi içerisinde bulunan lise öğrencilerinin ahlaki zekâ düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleme amacı taşımaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular, lise öğrencilerinin ahlaki zekâ düzeylerinin genel olarak ortalamanın üzerinde bir seviyede seyrettiğini ve bu düzeyin çeşitli demografik ve psikososyal değişkenlerle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların ortalama ahlaki zekâ puanının 5 üzerinden 3,78 (%75,6) olması, ergenlik dönemindeki bireylerin ahlaki değerlere ilişkin farkındalıklarının güçlü olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçlarına göre, cinsiyet değişkeni anlamlı bir farklılık yaratmış; kız öğrencilerin ahlaki zekâ düzeyleri erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, toplumsal cinsiyet rollerinin ve duygusal farkındalık düzeylerinin ahlaki gelişim üzerindeki etkisini düşündürmektedir. Benzer şekilde, ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin daha yüksek ahlaki zekâ puanlarına sahip olmaları, sosyoekonomik koşulların bireyin etik değerler sistemi üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır. Hayat memnuniyeti ve geleceğe yönelik iyimserlik düzeyleri yüksek olan bireylerin de daha yüksek ahlaki zekâ sergilemeleri, psikolojik iyi oluşun bu alandaki gelişimi desteklediğine işaret etmektedir. Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, sosyal medyayı kullanma amacının ahlaki zekâ üzerinde anlamlı bir fark oluşturmasıdır. Bu sonuç, dijital ortamların bireylerin değer sistemlerini şekillendirme potansiyeline sahip olduğunu ve sosyal medyanın yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bir değer aktarım alanı olarak da değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Öte yandan, sınıf düzeyi ve boş zamanları değerlendirme tercihinin ahlaki zekâ üzerinde anlamlı bir etki yaratmaması, bu değişkenlerin ahlaki gelişimi doğrudan etkilemekten ziyade dolaylı yollardan katkı sunabileceğini düşündürmektedir.

Genel olarak, ahlaki zekâ bireysel, sosyal ve psikolojik birçok etkenin etkileşimiyle şekillenen dinamik bir yapıya sahiptir. Bu doğrultuda, eğitim kurumlarının ve rehberlik hizmetlerinin, öğrencilerin ahlaki gelişimini destekleyici uygulamalar geliştirirken sadece bireysel değil, çevresel ve duygusal faktörleri de göz önünde bulundurması önem arz etmektedir. Özellikle lise dönemi, bireylerin toplumsal normları ve etik değerleri daha bilinçli şekilde özümsemeye başladığı kritik bir evre olduğundan, bu süreçte ahlaki zekânın güçlendirilmesi gençlerin hem akademik hem de sosyal başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. Bu bağlamda, ahlaki zekânın geliştirilmesi, ergenlerin karşılaştığı gelişimsel zorluklarla daha sağlıklı başa çıkmalarını destekleyebilir ve toplumsal uyumu güçlendirebilir. Buna göre, eğitimciler ve rehberlik hizmetleri, ahlaki zekâyı artırmaya yönelik programlar geliştirirken, öğrencilerin sosyoekonomik ve psikolojik durumlarını da göz önünde

bulundurulmalıdır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, farklı yaş grupları, kültürel bağlamlar ve değişen dijital alışkanlıklar dikkate alınarak ahlaki zekânın gelişimsel süreci daha kapsamlı şekilde ele alınabilir.

<i>“COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri” beyanları:</i>	
Etik Kurul Belgesi:	Bu makale için etik kurul onayı alınmıştır.
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazarın potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
Bu makale, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.	
<i>The following statements are made in the framework of “COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors”:</i>	
Ethics Committee Approval:	Ethics committee approval is required for this article.
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Abdellatef, M. S. (2022). Moral Intelligence and its Relationship to Academic Entitlement and Academic Performance of Secondary School Students. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2291-2301.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Berkowitz, M. W. & Bier, M. (2005). *What Works in Character Education: A Research-Driven Guide for Educators*. Washington: Character Education Partnership.
- Borba, M. (2001). *Building Moral Intelligence: The Seven Essential Virtues That Teach Kids to Do The Right Thing*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent Child Attachment and Healthy Human Development*. New York: Basic Books.
- Çalı, O. (2025). Sporcuların Duygusal Zekâ ve Yakut-Ahlaki Zekâ Özelliklerinin İncelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 1767-1782.
- Damon, W. (1999). The Moral Development of Children. *Scientific American*, 281(2), 72-78.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51(1),

665–697.

- Eisenberg-Berg, N. & Mussen, P. (1978). Empathy and Moral Development in Adolescence. *Developmental Psychology*, 0(14), 185-186.
- Elsayed, A. R., Alharbi, A. M. & Almulhem, F. A. (2024). Moral Intelligence and Its Relationship with Professional Performance among Intellectual Education Teachers in Primary School. *International Journal of Instruction*, 18(1), 601-618.
- George, D. & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0*. Update (10th ed.). Boston: Pearson.
- Goleman, D. (1996). *Duygusal Zekâ: Neden IQ'dan Daha Önemlidir*, (B. S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Golmohammadian, M., Kord, B. & Jamali, A. (2015). Moral Intelligence, Its Nature and Essentiality. *Medical Ethics Journal*, 9(33), 121-142.
- Hassan, A. K., Ibrahim, R. A. & Salem, M. H. (2025). Exploring the Impact of Moral Intelligence on Psychological Resilience Among High School Students: A Case Study. *Journal of Posthumanism*, 5(6), 700-719.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kanoğlu, M. (2019). *Ahlâkî Zekâ*, (2. Baskı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Khampa, D. (2019). Development and Standardization of Moral Intelligence Scale. *International Journal of Indian Psychology*, 7(4), 657-665.
- Lene Arnett J. (2015) Handbook of moral development. *Journal of Moral Education*, 44(3), 382-387.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and The Idea of Justice*. New York: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development: Vol. II. The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages*. New York Harper & Row.
- Lennick, D. & Kiel, F. (2007). *Moral Intelligence: Enhancing Business Performance and Leadership Success*. Pennsylvania: Wharton School Publishing.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. & Barsade, S. G. (2008). Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits?. *American Psychologist*, 63(6), 503-517.
- Memiş, M. & Demiralay, A.İ. (2025). Sosyal Medya Kullanım Amaçları ile Ahlaki Olgunluk Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma. *Türk Din Psikolojisi Dergisi*, 0(11), 11-38.
- Mohammadi, M., Gholami, A. & Karami, Z. (2020). Investigation of Moral Intelligence's Predictive Components in Students of Shahid Beheshti University of Medical Sciences (SBMU). *Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, 13(13), 1-8.
- Narvaez, D. (2010). Moral Complexity: The Fatal Attraction of Truthiness and the Importance of Mature Moral Functioning. *Perspectives on Psychological Science*, 5(2), 163-181.
- Narvaez, D. & Lapsley, D. K. (2005). The Psychological Foundations of Everyday Morality and Moral Expertise. D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.). In *Character Psychology and Character Education* (pp. 140-165). Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in The Moral Domain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olusola, O. I. & Samson, O. (2015). Moral Intelligence: An Antidote to Examination Malpractices in Nigerian Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 3(1), 32-38.
- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 1*. İzmir: Kaan Kitabevi.
- Özsarı, A. & Görücü, A. (2023). Moral Decision-Making Attitude and Psychological Well-Being: Reflections from Various Sports Branches. *Physical Education of Students*, 27(5), 294-302.

- Öztürk, H. (2017). Sağlık Hizmetlerinin Sunumunda Ahlâkî Zekânın Ölçülmesine Yönelik Ölçek Çalışması. [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Piaget, J. (1965). *The Moral Judgment of the Child*, (M. Gabain, Trans.). Cambridge: The Free Press.
- Rest, J. R. & Narvez, D. (1994). *Moral Development in the Professions, Psychology and Applied Ethics*, New York: Psychology Press.
- Rest, J. R. (1986). *Moral Development: Advances in Research and Theory*. Praeger Publishers
- Schore, A. N. (2001). The Effects of Early Relational Trauma on Right Brain Development, Affect Regulation, and Infant Mental Health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 201–269.
- Sofiani, I. K., Ramadhan, F. & Pratama, R. (2024). Islamic Educational Thought in Building Students' Emotional Intelligence. *International Journal of Innovative Research in Multidisciplinary Education*, 3(5), 895-900.
- Thaddeus, L. B. (2024). The Mediating Role of Emotional Stability and Social Skills in Psychological Resilience Following Emotional Trauma. *Studies in Psychological Science*, 2(3), 26-34.
- Turiel, E. (1983). *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Bergh, B. R. H., Mulder, E. J. H., Mennes, M. & Glover, V. (2018). Prenatal Stress and the Developing Brain: Risks for Neurodevelopmental Disorders. *Development and Psychopathology*, 30(3), 743-762.
- Wu, Y., Xu, Y., Zhang, L. & Zhao, J. (2020). Psychological Resilience and Positive Coping Styles Among Chinese Undergraduate Students: A Cross-Sectional Study. *BMC Psychology*, 8(79), 1-11.
- Yakut, S. & Yakut, İ. (2021). Yakut–Ahlaki Zekâ Ölçeği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(76), 837–848.

Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlar*

Yusuf Karakaş

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-7715-983X>

Yüksek Lisans Öğrencisi / Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,
İzmir - TÜRKİYE

Prof. Dr. İdris Şahin

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0228-5014>

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir - TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 19.02.2026

Kabul: 24.03.2026

On-line Yayın: 31.03.2026

Anahtar Kelimeler

Lise
Yönetim Sorunları
Okul Yöneticisi
Öğretmen
İklim
Öğrenci

Araştırma Makalesi

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için Dokuz Eylül Üniversitesi Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmıştır.

** Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yürütülen, birinci yazarın "Liselerde Okul Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Yolları" başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/isorej.89879>

Öz

Bu çalışma, okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarını incelemeyi ve bu algıların okul büyüklüğü (öğrenci sayısı) ve yönetici görevi (müdür/müdür yardımcısı) değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma 2024-2025 Eğitim Yılında İzmir ili Buca, Gaziemir, Karabağlar, Güzelbahçe ve Konak ilçelerinde bir fen lisesi, bir sosyal bilimler lisesi, bir spor lisesi, bir güzel sanatlar lisesi, 36 Anadolu lisesi, 30 meslek lisesi, sekiz imam hatip lisesi olan resmi liselerde görev yapmakta olan yöneticiler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri 60 okul müdürü, 246 müdür yardımcısı, olmak üzere toplam 306 kişiden toplanmıştır. Çalışmada örneklem grubunun seçilmesinde çeşitliliği sağlamak için farklı lise türlerinde görev yapan yöneticilere ulaşılmaya özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda her okul bir küme kabul edilerek küme örnekleme tekniği uygulanmıştır. Veri toplamak için Okul Yönetimi Problem Tarama Envanteri kullanılmıştır. Toplanan veriler üzerinde yapılan analizlerde, ölçek toplamı ve alt boyutlar için normal dağılım ve eşit varyans varsayımları sağlandığından, öğrenci sayısı değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA), görev değişkenine göre ise bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analizler, öğrenci sayısına göre yönetim, iklim, öğrenci ve okul binası kaynaklı sorunlar ile ölçek toplam puanında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Buna karşın, öğretmen kaynaklı sorunlar boyutunda ve görev değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bulgular, öğrenci sayısı arttıkça yöneticilerin yönetim, iklim, öğrenci, okul binası kaynaklı sorunlarda problem algılarının yükseldiğini göstermektedir. Okul büyüklüğünün artmasının yöneticilerin karşılaştığı sorunları daha belirgin ve yoğun algılamalarına yol açtığı gözlenmiştir. Çalışma, okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunların niteliğini ve yoğunluğunu anlamak ve yönetim uygulamalarını geliştirmek için önemli bilgiler sunmaktadır.

Atf Bilgisi / Reference Information

Karakaş, Y. & Şahin, İ. (2026). Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlar. *ISOREJ-Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi*, 10(13), 57-78.

Challenges Faced by School Administrators*

Yusuf Karakas

Master Student / Dokuz Eylül University, Institute of Educational Sciences, Department of Educational Sciences,
İzmir - TÜRKİYE

Prof. Dr. Idris Sahin

Dokuz Eylül University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, İzmir - TÜRKİYE

Article History

Submitted: 19.02.2026

Accepted: 24.03.2026

Published Online: 31.03.2026

Keywords

High School

Management Issues

School Administrator

Teacher

Climate

Student

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. This article received ethical approval from the Dokuz Eylül University Ethics Committee.

** This study is derived from the first author's Master's thesis entitled "Problems and Solutions Faced by School Administrators in High Schools in School Management," conducted at the DEU Institute of Educational Sciences under the supervision of the second author.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/isorej.89879>

Abstract

This study aims to examine school administrators' perceptions of the problems they encounter and to determine whether these perceptions differ according to the variables of school size (number of students) and administrative role (principal/vice principal). The research was conducted during the 2024-2025 academic year with administrators working in public high schools in the districts of Buca, Gaziemir, Karabağlar, Güzelbahçe, and Konak in the province of İzmir, including one science high school, one social science high school, one sports high school, one fine art high school, 36 Anatolian high schools, 30 vocational high schools, and eight imam hatip high schools. Data for the study was collected from a total of 306 individuals, including 60 school principals and 246 assistant principals. In the study, care was taken to reach administrators working in different types of high schools to ensure diversity in the selection of the sample group. Accordingly, each school was accepted as a cluster, and cluster sampling technique was applied. The School Management Problem Screening Inventory was used to collect data. In the analyses performed on the collected data, since the assumptions of normal distribution and equal variance were met for the scale total and subscales, one-way analysis of variance (ANOVA) was applied according to the student number variable, and the independent samples t-test was applied according to the task variable. The analyses revealed significant differences in the scale total score based on student number for problems related to management, climate, students, and school building. However, no significant differences were found in the teacher-related problems dimension or in any dimension based on the task variable. The findings indicate that as the number of students increases, administrators' perceptions of problems related to management, climate, students, and school building also increase. It has been observed that the increase in school size leads administrators to perceive the problems they face as more pronounced and intense. The study provides important information for understanding the nature and intensity of the problems faced by school administrators and for improving management practices.

GİRİŞ

İnsanlar, toplumsal yaşam içinde, farklı düşünce, duygu ve estetik anlayışlarıyla anlamlı bir biçimde kendi var oluşlarını yaşamak için çabalar (Berger & Luckmann, 2008). Tarih boyunca çeşitli coğrafyalarda yaşamlarını sürdüren kişiler, yaşamlarını düzenlemek ve geliştirmek amacıyla farklı faaliyetlerde bulunmuş, bu süreçte hem kendilerini hem toplumu etkilemiştir (Durkheim, 2013). Hem sosyal hem de teknik bir katılım süreci şeklinde olan bu etkileşimde, kişi çevresindeki kişilerle etkileşerek birtakım nitelikler edinir. Bu süreç, sosyal özelliklerin etkin bir biçimde kullanılmasını sağlayan temel eğitim özelliği taşır. Eğitim, okullarda resmi olarak planlı ve programlı bir şekilde yürütülür. Bu bağlamda okul, toplumun gereksinim duyduğu eğitimi sağlamak amacıyla oluşturulan sosyal bir sistem, bir örgüt, bir yapı olarak adlandırılmaktadır. Bu yapı, toplumsal bakımdan farklı güçleri içinde barındıran çok katmanlı bir yapıdır. Önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda, yeni kuşaklara bilgi, beceri ve tutum kazandırmayı hedefler (Şahin, 2023). Okul ile toplum karşılıklı olarak birbirlerini etkiler. Böylece toplumsal bir etkileşim süreci olan okul, bireylerin karşılıklı ilişkiler ağı içinde çeşitli gereksinimlerini karşılayan dinamik bir sistem olarak işler (Hoy & Miskel 2010, s. 22).

Okul, okuma-yazma gibi temel becerilerin kazandırılmasından başlayarak ileri düzeyde bilim ve sanat eğitimine kadar uzanan farklı basamaklarda eşgüdümlemiş öğrenmenin ve öğretim etkinliklerinin yapıldığı bir örgüt özelliği taşır. Okul denilen bu örgüt, içinde öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve diğer çalışanları barındıran çok bileşenli bir örgüttür (Şahin, 2023). Bu örgütte gerçekleştirilen eğitim ile bireylerin toplumsal hayata katılımını şekillendiren, sosyal ve kültürel normlar aktarılır. Bu anlamda eğitim sisteminin orta kademesini oluşturan liseler, gençlerin akademik ve sosyal beceriler kazandığı, kimliklerini inşa ettikleri kritik bir dönemi kapsar. Eğitim sürecinin verimliliği, yalnızca müfredatın kalitesine değil, aynı zamanda eğitimci, yönetici, öğrenci, personel, veli ve bürokrasi arasındaki iş birliğine bağlı olarak oluşur (Hoy & Miskel, 2015). Paydaşların bu kadar çok olduğu okulda, sosyal bir işin hayata geçirilmesi aşamasında özellikle okul yöneticileri çok çeşitli sorunlarla karşılaşır. Bu sorunlar iyi yönetilmediğinde, öğretmenlerin güdüsü ve işlerinde elde ettikleri doyum düşebilir. Aynı zamanda veli memnuniyeti azalabilir. Bu durum dolaylı olarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini de olumsuz etkiler. Oysa bu olumsuzlukları azaltmak ve sağlıklı bir eğitim ortamı oluşturmak, hayati önem taşıdığı gibi yöneticilerin de temel sorumluluğudur. Bu bağlamda sorunların etkili yönetimi ve çözümü hem yöneticilerin hem öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyerek, eğitimin kalitesini artırabilir (Hattie, 2009).

Hedeflerini gerçekleştirmeye çalışan okullarda yapılan tüm iş ve işlemlerde, yürütülen etkinliklerde çeşitli sorunlarla karşılaşılması kaçınılmaz görülmektedir. Okul yöneticileri bu sorunların çözümünde olduğu gibi, eğitim ortamının etkin işleminde ve öğrenci başarısını sağlamada kritik rol oynamaktadır. Bu nedenle, yöneticilerin karşılaştıkları sorunları nasıl algıladıkları hem yönetim stratejilerini hem de okulun genel işleyişini doğrudan etkileyebilir (Demirtaş, 2019). Okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar; öğretmen, öğrenci, yönetim, okul iklimi ve okul binası kaynaklı olarak sınıflandırılabilir. Bunların her biri okul ortamı ve okulda yürütülen etkinliklerin farklı yönlerini etkileyebilmektedir (Özer, 2020). Özellikle büyük okullarda yönetimsel sorumluluklar, artan öğrenci sayısı ve fiziksel alan sınırlamaları, yöneticilerin sorun algısını önemli ölçüde etkileyebilir. Küçük okullarda ise kaynak eksiklikleri ve öğretmen-öğrenci ilişkileri farklı bir sorun profili oluşturabilir (Yıldırım ve arkadaşları, 2018). Bu durum, okul yöneticilerinin algılarına etki eden faktörlerin kapsamlı bir şekilde incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Türkiye’de bu konuda yapılmış araştırmalara baktığımızda Demirtaş ve arkadaşları (2007), okul yöneticilerinin sorun algılarının daha çok insan odaklı faktörlerde yoğunlaştığını, yapısal ve yönetsel unsurlara ilişkin sorunları ise görece daha sınırlı düzeyde değerlendirdiklerini göstermektedir. Okul yöneticilerinin iklim kaynaklı sorunları neredeyse hiç, diğer boyutlardaki sorunları ise nadiren

yaşandığını değerlendirdiklerini göstermektedir. Genel toplamda da yöneticiler, sorunların genellikle önemsenecek düzeyde olmadığını ifade etmektedir. Bu sonuç, yöneticilerin okullarında ciddi sorunların sınırlı olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Diğer bir araştırmada ise, Turan ve arkadaşları (2012), okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunların paydaşlarla ilgili sorunlar, meslek-görev karmaşası, maddi sorunlar, sistemle ilgili sorunlar, ahlaki sorunlar, akademik başarı ve zaman yönetimi olmak üzere yedi ana tema altında toplandığını saptamıştır. Özellikle öğretmenler ve velilerle yaşanan sorunların öne çıktığı; öğretmenlerin mesleki yeterlik, motivasyon ve kariyer gelişimi konularındaki yetersizliklerinin, velilerin ise eğitime ilgisizlikleri ve aşırı beklentilerinin okul yönetimini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca sistemdeki bürokratik yapı ile siyasal baskıların okul müdürlerinin yaşadığı temel sorunlar arasında yer aldığı ifade edilmiştir.

Başka bir araştırmada ise, Memduhoğlu ve Meriç (2012), okul yönetiminde karşılaşılan sorunları okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda, okul müdürlerinin yönetim sürecinde en sık karşılaştıkları sorunların fiziki altyapı yetersizlikleri, velilerin eğitim süreçlerine ilgisizliği, öğretmenlerin özlük haklarına bağlı motivasyon düşüklüğü, okul bütçesinin yetersizliği ile bakım-onarım ve sosyal etkinlik alanlarının eksikliği olduğunu göstermiştir.

Karagöz (2006), ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemleri incelemiştir. Araştırma, okul müdürlerinin yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı ve görev yeri gibi değişkenlere bağlı olarak yönetim süreçlerinde sorun yaşama düzeylerinin farklılaştığını göstermiştir. Genel olarak yaş, mesleki ve yönetsel kıdem ile öğretmen sayısı arttıkça yöneticilerin sorun yaşama düzeylerinin azaldığı ve yönetsel yeterliliklerinin arttığı belirlenmiştir.

Ortaokul yöneticilerinin yaşadıkları yönetsel sorunların incelendiği bir araştırmada, derslik ve araç-gereç yetersizliğinin öğretim sürecini olumsuz etkilediği, eğitim ortamlarının verimliliğini düşürdüğünü saptanmıştır. Ayrıca, yönetsel sorunların yalnızca okul içi uygulamalardan değil, aynı zamanda yapısal, ekonomik ve sosyal faktörlerden kaynaklandığı belirlenmiştir (Erkenekli, 2014). Okulda güven kültürünün, eğitim çıktıları ve okul iklimi üzerindeki rolünün incelendiği bir çalışmada, güvenin yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin mesleki bağlılık ve motivasyonlarının arttığı; bunun sonucunda okul ikliminin ve öğretimin kalitesinin yükseldiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin okul kurallarına uyum sağlama, sınıf içi davranışlarını yönetme ve akademik başarıları üzerinde de pozitif etkiler tespit edilmiştir (Bryk ve Schneider, 2002).

Okul ikliminin öğretmenlerin mesleki deneyimleri üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmada, pozitif bir okul ikliminin; öğretmenler arasında destekleyici ilişkiler, etkili iletişim ve güven ortamı sağlayarak, öğretmenlerin stresini önemli ölçüde azalttığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, güvenli ve işbirlikçi bir okul ortamının, öğretmenlerin mesleki güdüsünü ve iş doyumunu artırdığı; öğretim süreçlerinde daha etkili ve yeterli davranışlar sergilemeyi kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir (Collie, Shapka ve Perry, 2012). Ayrıca olumlu bir okul ikliminin akademik başarıyı artıracakları öngörülmüştür (Winton ve Pollock (2016).

Bir araştırmada okul yönetiminin, öğrenci sorunlarını çözmede orta düzeyde rol oynadığı, akademik problemlere çözüm rolünün daha belirgin olduğu saptanmıştır. Çalışmada cinsiyet, eğitim düzeyi, deneyim ve görev gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık bulunmamıştır (Badarna ve Heib, 2016). Buna karşın kadın yöneticilerin kariyer ilerlemelerinde aile sorumlulukları, toplumsal beklentiler ve örgütsel yapının etkisinin değerlendirildiği bir çalışmada, kadın okul yöneticilerinin yüksek başarı düzeylerine ulaşabildikleri, yönetsel pozisyonlarda etkili bir şekilde görev yapabildikleri sonucuna ulaşılmıştır (Loyola, 2016). Kamu ortaokullarında okul müdürlerinin problem çözme becerilerinin öğrenci disiplini yönetimindeki etkisini incelendiği bir araştırmada, okul müdürlerinin problem çözme

becerilerinin öğrencilerin disiplin sorunlarını yönetmede kritik rol oynadığı, yöneticilerin liderlik yeterliklerinin öğrencilerin davranışlarını çözmeye etkili olduğu gözlenmiştir (Chepnetich ve Koskei, 2023).

Yukarıda anılan çalışmalarda, okul müdürlerinin yönetim sürecinde en sık karşılaştıkları sorunların fiziki altyapı yetersizlikleri, velilerin eğitim süreçlerine ilgisizliği, öğretmenlerin özlük haklarına bağlı güdü düşüklüğü, okul bütçesinin yetersizliği, sosyal etkinlik alanlarının eksikliği, derslik ve araç-gereç yetersizliği olarak dile getirilmiştir. Güvenli ve işbirlikçi okul ikliminin, ortamının, öğretmenlerin mesleki güdüsünü ve iş doyumunu artırdığı; öğretim süreçlerinde daha etkili ve yeterli davranışlar sergilemeyi kolaylaştırdığı vurgulanmıştır. Bununla birlikte okul müdürlerinin problem çözme becerisinin öğrenci disiplin sorunlarını yönetmede önemli rol oynadığı, yöneticilerin karşılaştıkları sorunları algılama biçimlerinin yönetim stratejilerini ve okulun işleyişini doğrudan etkilediği gözlenmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin problem çözme becerisi ve liderlik yeterliklerinin öğrencilerin disiplin sorunlarını yönetmede kritik rol oynadığı gözlenmiştir. Yöneticilerin deneyimleri arttıkça sorun yaşama düzeylerinin azaldığı, yönetsel yeterliliklerinin arttığı ifade edilmektedir.

Çizilen bu çerçevede bu çalışmada liselerde yöneticilerin karşılaştığı sorunların nedenleri, ortaya çıkış biçimleri ve çözüm yolları irdelenmektedir. Çalışmada okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıları ve bu algıların yöneticilerin cinsiyeti, medeni durumu, branşı, eğitim düzeyi, mesleki kıdemi, çalıştıkları okul türü, okullarında bulunan öğretmen ve öğrenci sayısı ile görev değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmada, yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar; öğretmen kaynaklı, yönetim kaynaklı, iklim kaynaklı, öğrenci kaynaklı ve okul binası kaynaklı boyutlarda değerlendirilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problemi, "Liselerde görev yapan okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir.

Alt Problemler

1. Okul yöneticilerinin, okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin, okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar, yöneticilerin:
 - a) Cinsiyeti,
 - b) Medeni durumu,
 - c) Branşı,
 - d) Eğitim düzeyi,
 - e) Mesleki kıdemi,
 - f) Çalıştıkları okul türü,
 - g) Okullarında bulunan öğretmen sayısı,
 - h) Okullarında bulunan öğrenci sayısı
 - i) Görevlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma, var olan bir durumu ayrıntılı bir biçimde ortaya koymayı amaçlayan ilişkisel tarama modelinde (Karasar, 2009) tasarlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evreninde 2024-2025 Eğitim öğretim yılında İzmir ili Buca, Gaziemir, Karabağlar, Güzelbahçe ve Konak ilçelerindeki liselerde görev yapan 78 okul müdürü ile 328 müdür yardımcısı bulunmaktadır. Araştırmada üzerinde çalışılan olguyu deneyimleyen kişi sayısı fazla olduğunda (Ersoy, 2017), katılımcı seçimi için belirli sınırlamalar, ölçütler kullanılmaktadır. Bu çalışmada örneklem grubunun seçilmesi ve belirlenen liselerde yönetici olarak görev yapan kişilerin bu koşulları taşımasına

özen gösterilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın tasarımında belirlenen tüm durumlar incelenmiş (Yıldırım ve Şimşek, 2016) ve örnekleme seçilen liselerin farklı türlerde ve kolay ulaşılabilir olması dikkate alınmıştır. Araştırmanın örneklemi, bir fen lisesi, bir sosyal bilimler lisesi, bir spor lisesi, bir güzel sanatlar lisesi, sekiz imam hatip lisesi, 30 meslek lisesi ve 36 Anadolu lisesi yöneticilerinden 60 okul müdürü, 246 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 306 okul yöneticisi araştırmaya katılmıştır.

Tablo 1. Evren ve örnekleme alınan Lise, Müdür ve Müdür Yardımcılarının Sayılarının Dağılımı

İlçeler	Evren	Örneklem	Müdür	%	Evren Md.Yrd.	Kat. Md. Yrd.	%
Buca	25	17	17	68	75	56	75
Gazimdir	10	6	6	60	36	28	78
Güzelbahçe	5	3	3	60	11	8	73
Karabağlar	24	13	13	54	82	64	78
Konak	32	21	21	65	124	90	72
Toplam	96	60	60	61	328	246	75

Tablo 1'e bakıldığında Buca'da 25, Gazimdir'de 10, Güzelbahçe'de 5, Karabağlar 'da 24 ve Konak'ta 32 devlet lisesi bulunmaktadır. Buca'da 25 müdür ve 75 müdür yardımcısı, Gazimdir'de 10 müdür ve 36 müdür yardımcısı, Güzelbahçe'de 5 müdür ve 11 müdür yardımcısı, Karabağlar 'da 24 müdür ve 82 müdür yardımcısı ve Konak'ta 32 müdür ve 124 müdür yardımcısı bulunmaktadır. Buca'da 25 müdürden %68'i 17 müdür, 75 müdür yardımcısından %75'i 56 müdür yardımcısı katılmıştır. Gazimdir'de 10 müdürden %60'ı 6 müdür, 36 müdür yardımcısının %78'i 28 müdür yardımcısı katılmıştır. Güzelbahçe'de 5 müdürden %60'ı 3 müdür, 11 müdür yardımcısının %73'ü 8 müdür yardımcısı katılmıştır. Karabağlar 'da 24 müdürden %54'ü 13 müdür, 82 müdür yardımcısının %78'i 64 müdür yardımcısı katılmıştır. Konak 'ta 32 müdürden %65'i 21 müdür, 124 müdür yardımcısının %72'si 90 müdür yardımcısı katılmıştır.

Veri Toplama

Araştırmada veri toplamak için, Demirtaş ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilmiş olan "Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlar Envanter" i kullanılmıştır. Bu envanter iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın katılımcısı olan okul yöneticilerine dair kişisel ve mesleki özelliklere yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde okul yönetiminde karşılaşılan sorunlara dair 73 sorudan oluşan asıl ölçme aracındaki ifadeler yer almaktadır. Araştırma için gerekli izinler alınmıştır (Başvuru No: MEB.TT.2025.025870).

Veri toplamak üzere gidilen okullardaki katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, gizlilik ve gönüllülük esasına uygun olarak veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir (Creswell & Creswell, 2018). Veriler, katılımcılara araştırmacı tarafından elden verilen ölçeklerin toplanarak işlenmesi şeklinde oluşturulmuştur.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiş ve sonuçlar ölçek toplamı ve tüm alt boyutlar için normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur (Field, 2018). Ayrıca, Levene's testi ile varyans homojenliği kontrol edilmiş ve tüm boyutlar için $p > .05$ bulunmuştur. Bu doğrultuda, öğrenci sayısı değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve görev değişkenine göre bağımsız örneklem t-Testi uygulanmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farklılık bulunan boyutlar için LSD post-hoc testi yapılmıştır. Tüm analizler $p < .05$ anlamlılık düzeyi esas alınarak değerlendirilmiştir (Field, 2018; Pallant, 2020).

"Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlar Envanter" inin seçenekleri, (1) Hiç, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Sık sık, (5) Her zaman, şeklinde, beş seçenek ve dört aralıktan oluşmaktadır. Aralık sayısı

seçenek sayısına bölününce .80'lik değerın üzerine 1 eklenmesi ile meydana gelen 1.00-1.80 aralığı çok düşük; 1.81-2.60 aralığı düşük; 2.61-3.40 aralığı orta; 3.41-4.20 aralığı yüksek; 4.21-5.00 aralığı çok yüksek puan aralıkları ile belirtilmiştir. Dolayısıyla "Hiç" seçeneği 'çok düşük'; Nadiren seçeneği 'düşük'; Bazen seçeneği 'orta'; Sık sık seçeneği 'yüksek'; Her zaman seçeneği 'çok yüksek' olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi, "Okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıları ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Bunun için yapılan betimsel analizlerde elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Algıları

Boyutlar	n	\bar{x}	Ss	Düzye
Öğretmen	306	3.01	.69	Orta
Yönetim	306	2.53	.59	Düşük
İklim	306	2.15	.52	Düşük
Öğrenci	306	2.71	.66	Orta
Okul Binası	306	2.36	.78	Düşük
Ölçek Toplamı	306	2.60	.47	Orta

Tablo 2'de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarının ölçek geneli (\bar{x} =2.60) ile öğretmen kaynaklı sorunlar (\bar{x} =3.01) ve öğrenci kaynaklı sorunlar (\bar{x} =2.71) alt boyutlarında orta düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Buna karşın, yönetim (\bar{x} =2.53), iklim (\bar{x} =2.15) ve okul binası (\bar{x} =2.36) kaynaklı sorunları düşük düzeyde algıladıkları saptanmıştır. Bu bulgular, okul yöneticilerinin daha çok öğretmen ve öğrenci odaklı sorunları ön plana çıkardıkları, kurumsal yapı ve fiziksel koşullara ilişkin sorunları, görece daha az önemli gördükleri anlamına gelebilir.

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik olarak ölçek maddelerinde elde edilen aritmetik ortalama puanlarına göre algı düzeyleri, en yüksekte en düşüğe doğru uç puanları alan maddeler sıralanmıştır. Ölçek maddelerinde en yüksek ortalamaya sahip madde Öğretmen kaynaklı sorunlar boyutunda, "Öğretmenlerin Tebliğler Dergisini okumamalarından dolayı, okul yönetimi ve işleyişi ile ilgili yönetmelikleri bilmemeleri" maddesi, en yüksek puanı (\bar{x} =3.48) alan madde olmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin öğretmenlerin güncel düzenleme ve mevzuat bilgisine hâkimiyet eksikliğini önemli bir sorun alanı olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabileceği gibi, aslında tebliğler dergisinin artık kâğıt baskı olarak yayımlanmaması, internet ortamında online olması daha anlamlı görünmektedir. Buna karşın, "Öğretmenlerin okul eşya ve araçlarına gereken özeni göstermemesi" düşük düzeyde (\bar{x} =2.35) sorun olarak algılanmıştır.

Yönetim kaynaklı sorunlar boyutunda "Bir yönetici olarak yeterli yaptırım gücünün olmaması" orta düzeyde (\bar{x} =3.08), bir sorun olarak öne çıkarken, "Öğretmenlerin yöneticileri çeşitli suçlarla (Örneğin, zimmete para geçirme, kayırmacılık yapma) itham etmeleri", çok düşük düzeyde (\bar{x} = 1.50), algılandığı belirlenmiştir. Yani, okul yöneticilerinin çeşitli suçlamalara maruz kalmalarına ilişkin algılarının çok düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, yöneticilerin zaman zaman yetki kullanımında sınırlılıklar hissettiklerini, ancak güven ve etikle ilgili sorunların yaygın olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci kaynaklı sorunlar boyutunda "Öğrencilerin akademik başarılarının düşük olması" orta düzeyde (\bar{x} =3.32) bir sorun olarak algılanırken, "Öğrencilerin hırsızlık yapmaları" çok düşük düzeyde (\bar{x} = 1.58), sorun olarak algılanmıştır.

İklim kaynaklı sorunlar boyutunda, “Velilerin öğretmenlerin işine gereksiz ve yersiz karışmaları”, orta düzeyde ($\bar{x}=2.88$) bir sorun olarak algılanırken; “Öğretmenlerin öğrencilere karşı şiddet uygulamaları” çok düşük düzeyde ($\bar{x}= 1.28$) sorun olarak değerlendirilmiştir.

Okul binası kaynaklı sorunlar boyutunda “Okulda bulunan insanların can güvenliğinin her an tehlikede olması” maddesindeki algısının düşük düzeyde ($\bar{x}=1.95$) olduğu belirlenmiştir.

Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunların Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın ikinci alt problemi, okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yöneliktir. Bu kapsamda cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenlerine göre gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	Sd	p
Öğretmen	Kadın	118	2.97	.70	-.72	304	.47
	Erkek	188	3.03	.69			
Yönetim	Kadın	118	2.51	.58	-.53	304	.59
	Erkek	188	2.55	.60			
İklim	Kadın	118	2.10	.51	-1.48	304	.14
	Erkek	188	2.19	.53			
Öğrenci	Kadın	118	2.69	.66	-.34	304	.73
	Erkek	188	2.72	.66			
Okul Binası	Kadın	118	2.42	.81	1.11	304	.73
	Erkek	188	2.32	.76			
Ölçek Toplamı	Kadın	118	2.58	.46	-.40	304	.68
	Erkek	188	2.61	.47			

Tablo 3’te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin, okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre ölçeğin bütününde ve boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4 ve Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 4. Medeni Durum Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni durum	n	\bar{x}	Ss	t	Sd	p
Öğretmen	Evli	258	3.06	.70	2.95	304	.00*
	Bekar	48	2.74	.59			
Yönetim	Evli	258	2.56	.59	2.26	304	.02*
	Bekar	48	2.35	.58			
İklim	Evli	258	2.18	.52	2.53	304	.01*
	Bekar	48	1.98	.49			
Öğrenci	Evli	258	2.70	.65	-.20	304	.83
	Bekar	48	2.73	.70			
Ölçek Toplamı	Evli	258	2.62	.46	2.25	304	.02*
	Bekar	48	2.46	.50			

Tablo 4'te görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin medeni durumlarına göre, okullarını yönetirken karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıları arasında, ölçeğin öğretmen kaynaklı sorunlar ($t_{(306)} = 2.95, p = .00$), yönetim kaynaklı sorunlar ($t_{(306)} = 2.26, p = .02$), iklim kaynaklı sorunlar ($t_{(306)} = 2.53, p = .01$) alt boyutları ile ölçek genelinde ($t = 2.25, p = .02$) anlamlı farklılık saptanmıştır. Buna karşın, öğrenci kaynaklı sorunlar ($t_{(306)} = -0.20, p = .83$) alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin, ilişkin algı puan ortalamaları incelendiğinde, ölçeğin öğretmen kaynaklı sorunlar (evli, $\bar{x} = 3.06$; bekar, $\bar{x} = 2.74$); yönetim kaynaklı sorunlar (evli, $\bar{x} = 2.56$; bekar, $\bar{x} = 2.35$); iklim kaynaklı sorunlar (evli, $\bar{x} = 2.18$; bekar, $\bar{x} = 1.98$) boyutları ile ölçek genelinde (evli, $\bar{x} = 2.62$; bekar, $\bar{x} = 2.46$) evli yöneticilerin algı puan ortalamalarının bekar yöneticilerin algı puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu durumda evli okul yöneticileri, okullarını yönetirken karşılaştıkları sorunları bekar yöneticilere göre daha fazla algıladıkları söylenebilir. Buna karşın ölçeğin öğrenci kaynaklı sorunlar boyutunda evli ($\bar{x} = 2.70$) ve bekar ($\bar{x} = 2.73$) yöneticilerin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmaması bu boyuttaki sorunları benzer düzeyde algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Okul binası kaynaklı sorunlara ilişkin algıların medeni duruma göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Medeni durum	n	st	so	U	z	p	Fark
Okul Binası	Evli	258	39942	154.8	6531,0	.60	.54	Yok
	Bekar	48	7029	146.4				

Tablo 5 incelendiğinde, okul yöneticilerinin okul binası kaynaklı sorunlara ilişkin algılarının medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($U = 6531.0, p > .05$). Evli ve bekar yöneticilerin sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 6 ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 6. Branş Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Branş	n	\bar{x}	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Öğretme n	Mat. Bilg. Fen	55	2.91	.73	G. Arası	2.62	3	.87	1.84	.14
	Dil, San.BE.	76	2.97	.71	G.İçi	143.30	302	.47		
	DKAB, Sos. Pdr	102	3.13	.69	Toplam	145.92	305			
	Meslek ders.	73	2.93	.61						
Yönetim	Mat. Bilg. Fen	55	2.51	.62	G. Arası	.08	3	.02	.07	.97
	Dil, San.BE.	76	2.53	.57	G.İçi	107.97	302	.35		
	DKAB, Sos. Pdr	102	2.55	.55	Toplam	108.05	305			
	Meslek ders.	73	3.52	.65						
Öğrenci	Mat. Bilg. Fen	55	2.72	.73	G. Arası	3.25	3	1.08	2.51	.05
	Dil, San.BE.	76	2.62	.68	G.İçi	130.54	302	.43		
	DKAB, Sos. Pdr	102	2.64	.60	Toplam	133.79	305			
	Meslek ders.	73	2.88	.65						
Okul Binası	Mat. Bilg. Fen	55	2.30	.78	G. Arası	.71	3	.23	.38	.76
	Dil, San.BE.	76	2.30	.81	G.İçi	186.78	302	.61		
	DKAB, Sos. Pdr	102	2.39	.71	Toplam	187.49	305			
	Meslek ders.	73	2.29	.86						

Tablo 6'ya göre, okul yöneticilerinin algılarının öğretmen kaynaklı, yönetim kaynaklı, öğrenci kaynaklı ve okul binası kaynaklı sorunlar boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Ölçek toplam puanı ve iklim kaynaklı sorunlar boyutuna ilişkin Kruskal–Wallis H testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Branş Değişkenine İlişkin Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Branş	n	SO	X	df	p
İklim	Mat. Bilgisayar, Fen	55	140.55	2.67	3	.44
	Dil, Sanat, Beden eğit.	76	160.21			
	DKAB, Sos. Pdr	102	160.36			
	Meslek dersleri	73	146.67			
Ölçek Toplamı	Mat. Bilgisayar, Fen	55	152.03	.65	3	.88
	Dil, Sanat, Beden eğit.	76	149.00			
	DKAB, Sos. Pdr	102	159.07			
	Meslek dersleri	73	151.49			

Tablo 7 incelendiğinde, okul yöneticilerinin iklim kaynaklı sorunlara ilişkin algıları ile ölçek toplam puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($p > .05$). Bu bulgu ile okul yöneticilerinin branşlarının, okul yönetiminde karşılaşılan sorunlara yönelik algıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 8 ve Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 8. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Mann–Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	n	st	so	U	z	p	Fark
Öğretmen	Lisans	252	38951	154.5	7073.0	.46	.64	Yok
	Lisansüstü	54	8020	148.5				
İklim	Lisans	252	38581	153.1	6705.5	-.17	.86	Yok
	Lisansüstü	54	8389	154.5				
Öğrenci	Lisans	252	38624	153.2	6746.5	-.10	.92	Yok
	Lisansüstü	54	8346	154.5				
Okul Binası	Lisans	252	39413	156.4	7535.0	1.24	.21	Yok
	Lisansüstü	54	7558	139.9				
Ölçek Toplamı	Lisans	252	38555	152.9	6677.5	-.21	.83	Yok
	Lisansüstü	54	8415	155.8				

Tablo 8 incelendiğinde, okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarının öğretmen kaynaklı, iklim kaynaklı, öğrenci kaynaklı, okul binası kaynaklı sorunlar ile ölçek toplam puanı açısından eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($p > .05$). Mann–Whitney U testi sonuçlarına göre, lisans ve lisansüstü mezunu yöneticiler arasında söz konusu boyutların hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Yönetim kaynaklı sorunlara ilişkin algıların eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Kategori	n	\bar{x}	Ss	t	Sd	p
Yönetim	Lisans	252	2.52	.57	-.79	304	.42
	Lisansüstü	54	2.59	.67			

Tablo 9'a göre, okul yöneticilerinin yönetim kaynaklı sorunlara ilişkin algılarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($t(304) = -0.79$, $p > .05$). Lisans ve lisansüstü mezunu yöneticilerin puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Bu bulgular, okul yöneticilerinin eğitim düzeylerinin, okul yönetiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin algılar üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır.

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	n	\bar{x}	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Öğretme n	1-4 yıl	52	3.16	.74	G. Arası	3.15	3	1.05	2.22	.08
	5-8 yıl	91	3.08	.70	G.İçi	142.77	302	.47		
	9-12 yıl	89	2.92	.62	Toplam	145.92	305			
	13+ yıl	74	2.91	.69						
Yönetim	1-4 yıl	52	2.62	.64	G. Arası	.48	3	.16	.45	.71
	5-8 yıl	91	2.52	.51	G.İçi	107.56	302	.35		
	9-12 yıl	89	2.51	.64	Toplam	108.04	305			
	13+ yıl	74	2.51	.60						
İklim	1-4 yıl	52	2.19	.45	G. Arası	.74	3	.24	.89	.44
	5-8 yıl	91	2.08	.50	G.İçi	83.81	302	.27		
	9-12 yıl	89	2.19	.57	Toplam	84.55	305			
	13+ yıl	74	2.17	.54						
Öğrenci	1-4 yıl	52	2.68	.61	G. Arası	2.45	3	.82	1.88	.13
	5-8 yıl	91	2.67	.65	G.İçi	131.34	302	.43		
	9-12 yıl	89	2.84	.67	Toplam	133.79	305			
	13+ yıl	74	2.61	.67						
Okul Binası	1-4 yıl	52	2.35	.72	G. Arası	4.14	3	1.38	2.27	.60
	5-8 yıl	91	2.21	.74	G.İçi	183.34	302	.60		
	9-12 yıl	89	2.51	.79	Toplam	187.48	305			
	13+ yıl	74	2.35	.84						
Ölçek Toplamı	1-4 yıl	52	2.65	.46	G. Arası	.49	3	.16	.75	.52
	5-8 yıl	91	2.57	.43	G.İçi	66.88	302	.22		
	9-12 yıl	89	2.63	.47	Toplam	67.37	305			
	13+ yıl	74	2.55	.50						

Tablo 10 incelendiğinde, okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarının öğretmen kaynaklı, yönetim kaynaklı, iklim kaynaklı, öğrenci kaynaklı, okul binası kaynaklı sorunlar ile ölçek toplam puanı açısından mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Diğer bir deyişle, farklı mesleki kıdeme sahip yöneticilerin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik algıları benzer ve yakın düzeydedir.

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 11 ve

Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 11. Okul Türü Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Liseler	n	\bar{x}	Ss	t	Sd	p
Öğretmen	Anadolu, Fen, Spor, Sosyal Bil.	124	2.93	.69	-1.64	304	.10
	İmam Hatip, Meslek	182	3.06	.68			
Yönetim	Anadolu, Fen, Spor, Sosyal Bil.	124	2.50	.56	-.63	304	.52
	İmam Hatip, Meslek	182	2.55	.61			
İklim	Anadolu, Fen, Spor, Sosyal Bil.	124	2.22	.55	1.85	304	.06
	İmam Hatip, Meslek	182	2.11	.50			
Öğrenci	Anadolu, Fen, Spor, Sosyal Bil.	124	2.49	.62	-4.99	304	.00*
	İmam Hatip, Meslek	182	2.86	.64			
Ölçek Toplamı	Anadolu, Fen, Spor, Sosyal Bil.	124	2.53	.44	-2.00	304	.04*
	İmam Hatip, Meslek	182	2.64	.48			

Tablo 11 incelendiğinde, okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarının öğrenci kaynaklı sorunlar boyutunda ve ölçek toplam puanında okul türüne göre anlamlı biçimde farklılaştığı tespit etmiştir ($p < .05$). Buna göre, Anadolu, Fen, Sosyal Bilimler ve Spor liselerinde görev yapan yöneticilerin öğrenci kaynaklı sorunlara ilişkin algı düzeyleri, İmam Hatip ve Meslek liselerinde görev yapan yöneticilere kıyaslandığında anlamlı düzeyde daha düşüktür. Benzer bir şekilde, ölçek toplam puanı açısından da birinci grup okullarda görev yapan yöneticilerin algı düzeylerinin ikinci gruba göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Buna karşılık, öğretmen kaynaklı, yönetim kaynaklı ve iklim kaynaklı sorunlar boyutlarında okul türüne göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p > .05$). Ancak ortalama puanlara bakıldığında, İmam Hatip ve Meslek liselerinde görev yapan yöneticilerin özellikle öğretmen ve öğrenci kaynaklı sorunlara ilişkin algılarının görece daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Okul türüne göre okul binası kaynaklı sorunları algılamanın farklılaşma durumunu saptamak için yapılan Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Okul Türü Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Liseler	n	st	so	U	z	p	Fark
Okul	Anadolu, Fen, Spor, Sosyal Bil.	124	18971	152.9	11221	-.08	.93	Yok
Binası	İmam Hatip, Meslek	182	28000	153.8				

Tablo 12’ye göre, okul yöneticilerinin okul binası kaynaklı sorunlara ilişkin algıları okul türüne göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p > .05$).

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarının okulda görevli öğretmen sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 13 ve 14’te sunulmuştur.

Tablo 13. Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Öğretmen	n	\bar{x}	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Öğretmen	1-40	80	2.91	.68	G. Arası	1.70	3	.56	1.19	.31
	41-80	156	3.03	.73	G.İçi	144.22	302	.47		
	81-120	36	3.16	.60	Toplam	145.92	305			
	120+	34	2.96	.59						
Yönetim	1-40	80	2.42	.58	G. Arası	6.88	3	2.29	6.84	.00*
	41-80	156	2.48	.55	G.İçi	101.17	302	.33		
	81-120	36	2.92	.66	Toplam	108.05	305			
	120+	34	2.60	.56						
İklim	1-40	80	2.10	.53	G. Arası	2.56	3	.85	3.14	.02*
	41-80	156	2.10	.48	G.İçi	81.99	302	.27		
	81-120	36	2.35	.63	Toplam	84.55	305			
	120+	34	2.28	.52						
Okul Binası	1-40	80	2.08	.69	G. Arası	9.07	3	3.02	5.11	.00*
	41-80	156	2.41	.74	G.İçi	178.41	302	.59		
	81-120	36	2.57	.95	Toplam	187.48	305			
	120+	34	2.54	.83						

Tablo 13 incelendiğinde, okul yöneticilerinin algılarının yönetim kaynaklı, iklim kaynaklı ve okul binası kaynaklı sorunlar boyutlarında öğretmen sayısına göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($p < .05$). Buna karşın, öğretmen kaynaklı sorunlar boyutunda öğretmen sayısına göre anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Post-hoc analizler, öğretmen sayısı 81–120 olan okullarda görev yapan yöneticilerin, daha az sayıda öğretmenin bulunduğu okullara kıyasla yönetim ve iklim kaynaklı sorunları daha yüksek düzeyde algıladıklarını ortaya koymaktadır. Okul binası kaynaklı sorunlar açısından ise 1–40 öğretmenli okullarda görev yapan yöneticilerin algı düzeylerinin diğer gruplara kıyasla anlamlı biçimde daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci kaynaklı sorunlar ve ölçek toplam puanına ilişkin Kruskal–Wallis H testi sonuçları Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Kruskal–Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	n	SO	X	df	p
Öğrenci	1-40	80	126.68	42.92	3	.00*
	41-80	156	140.76			
	81-120	36	201.70			
	120+	34	224.01			
Ölçek Toplamı	1-40	80	124.62	21.84	3	.00*
	41-80	156	151.39			
	81-120	36	198.68			
	120+	34	183.26			

Analiz sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin öğrenci kaynaklı sorunlara ilişkin algıları ile ölçek toplam puanları öğretmen sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($p < .05$). Dunn post-hoc analizleri, öğretmen sayısı arttıkça yöneticilerin öğrenci kaynaklı sorunlara ilişkin algı düzeylerinin anlamlı biçimde yükseldiğini göstermektedir. Benzer biçimde, ölçek toplam puanı açısından da özellikle öğretmen sayısı düşük olan okullarla yüksek olan okullar arasında anlamlı farklar bulunduğu belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarının, okullarında bulunan öğrenci sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Kategori	n	\bar{x}	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Öğretmen	1-499	73	2.93	.70	G. Arası	.91	2	.45	.95	.38
	500-990	150	3.00	.71	G.İçi	145.01	303	.47		
	1000+	83	3.08	.62	Toplam	145.99	305			
Yönetim	1-499	73	2.37	.58	G. Arası	3.71	2	1.85	5.39	.00*
	500-990	150	2.53	.56	G.İçi	104.33	303	.34		
	1000+	83	2.68	.62	Toplam	108.04	305			
İklim	1-499	73	2.10	.53	G. Arası	2.96	2	1.48	5.50	.00*
	500-990	150	2.10	.48	G.İçi	81.59	303	.26		
	1000+	83	2.35	.63	Toplam	84.55	305	6.36		
Öğrenci	1-499	73	2.47	.54	G. Arası	12.72	2	.40	15.9	.00*
	500-990	150	2.65	.66	G.İçi	121.08	303			
	1000+	83	3.02	.64	Toplam	133.80	305			
Okul Binası	1-499	73	2.03	.72	G. Arası	10.47	2	5.23	8.96	.00*
	500-990	150	2.42	.76	G.İçi	177.02	303	.58		
	1000+	83	2.52	.79	Toplam	187.49	305			
Ölçek Toplamı	1-499	73	2.41	.41	G. Arası	4.60	2	2.30	11.1	.00*
	500-990	150	2.60	.48	G.İçi	62.78	303	.20		
	1000+	83	2.76	.44	Toplam	67.38	305			

Tablo 15 incelendiğinde, okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarının yönetim kaynaklı, iklim kaynaklı, öğrenci kaynaklı ve okul binası kaynaklı sorunlar boyutlarında ve ölçek toplam puanında öğrenci sayısına göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($p < .05$). Buna karşılık, öğretmen kaynaklı sorunlar boyutunda öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

Yönetim kaynaklı sorunlara ilişkin post-hoc analizler, 1000 ve üzeri öğrencisi bulunan okullarda görev yapan yöneticilerin algı düzeylerinin, 1-499 öğrencili okullarda görev yapan yöneticilere kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğrenci sayısının artmasıyla birlikte yöneticilerin yönetsel sorunları daha yoğun algıladıklarını göstermektedir.

İklim kaynaklı sorunlar boyutunda elde edilen sonuçlar, 1-499 öğrencili okullarda görev yapan yöneticilerin algı düzeylerinin hem 500-990 hem de 1000 ve üzeri öğrencisi bulunan okullarda görev yapan yöneticilere kıyasla anlamlı biçimde daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum, okul büyüklüğünün artmasıyla birlikte okul iklimine ilişkin sorun algısının yükseldiğine işaret etmektedir.

Öğrenci kaynaklı sorunlar boyutunda, 1000 ve üzeri öğrencisi bulunan okullarda görev yapan yöneticilerin algı düzeylerinin, diğer iki grupta yer alan yöneticilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde, 500-990 öğrencili okullar ile 1-499 öğrencili okullar arasında anlamlı bir fark bulunmazken, öğrenci sayısının en yüksek olduğu okullarda sorun algısının belirgin biçimde arttığı görülmektedir.

Okul binası kaynaklı sorunlara ilişkin bulgular, 1-499 öğrencili okullarda görev yapan yöneticilerin algı düzeylerinin, daha fazla öğrencisi bulunan okullarda görev yapan yöneticilere kıyasla

anlamli biçimde daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öğrenci sayısının artmasına paralel olarak fiziksel mekânlara ilişkin sorunların daha görünür hâle geldiğini düşündürmektedir.

Ölçek toplam puanı açısından elde edilen bulgular da öğrenci sayısına göre anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre, 1–499 öğrencili okullarda görev yapan yöneticilerin algı düzeyleri, 500–990 ve 1000 ve üzeri öğrencisi bulunan okullarda görev yapan yöneticilere kıyasla anlamlı biçimde daha düşüktür. Ayrıca, 500–990 öğrencili okullarda görev yapan yöneticilerin algı düzeylerinin de 1000 ve üzeri öğrencisi bulunan okullarda görev yapan yöneticilere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrenci sayısının artmasıyla birlikte yöneticilerin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin genel algı düzeylerinin sistematik olarak yükseldiğini göstermektedir.

Okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarının, görevlerine (müdür veya müdür yardımcısı) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizlerde, Okul Yönetimi Problem Tarama Envanterinden elde edilen ölçek toplamı ve alt boyut verilerinin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca, ölçek toplamı ve tüm alt boyutlar için yapılan Levene's testi sonuçları $p > .05$ düzeyinde olup, varyans homojenliğinin sağlandığını göstermektedir. Bu doğrultuda, görev değişkenine göre farkların incelenmesinde parametrik testlerden Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanması uygun bulunmuştur. Analiz sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Görev Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Kategori	n	\bar{x}	Ss	t	Sd	p
Öğretmen	Müdür	61	2.96	.66	-.59	304	.55
	Müdür Yrd.	245	3.02	.70			
Yönetim	Müdür	61	2.60	.60	.96	304	.33
	Müdür Yrd.	245	2.51	.59			
İklim	Müdür	61	2.20	.53	.86	304	.38
	Müdür Yrd.	245	2.14	.52			
Öğrenci	Müdür	61	2.59	.62	-1.52	304	.12
	Müdür Yrd.	245	2.74	.67			
Okul Binası	Müdür	61	2.28	.78	-.81	304	.41
	Müdür Yrd.	245	2.37	.78			
Ölçek Toplamı	Müdür	61	2.57	.48	-.50	304	.61
	Müdür Yrd.	245	2.60	.46			

Tablo 16 incelendiğinde, okul yöneticilerinin görev değişkenine göre karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarının ölçeğin tamamında ve tüm boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$). Bu bulgular, yöneticilerin görev unvanları farklı olsa da okul yönetiminde karşılaştıkları sorunları benzer şekilde algıladıkları söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sosyal bir yapı olan okulun toplumsal işlevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmesi, sorunlarını çözmesine ve değişime uyum sağlamasına bağlıdır. Teknolojik ve sosyal değişime uyum sağlayamayan kişiler yetiştirmek, toplumsal değişime direnç oluşturabilir. Okullardaki uygulamalara yönelik eleştiri ve değişim talebi hem sistemin içinden hem de dışından gelebilir (Şahin, 2022). Bu bağlamda okulların etkili ve sürdürülebilir olmaları, büyük ölçüde karşılaştıkları sorunları çözme yeteneklerine bağlıdır. Okul yöneticileri, bu sorunların çözümünden asıl sorumlu tutulan kişiler

olmaktadır. Dolayısıyla da okul yöneticilerinin başarıları önemli ölçüde sahip oldukları sorun çözme becerilerine dayanır. Bu beceri aynı zamanda temel bir yönetim işlevi özelliği de taşır.

Okullarda ortaya çıkan yönetimsel, öğretimsel ve eğitimsel sorunların çözümü, öncelikle tanının doğru konmasına bağlıdır; sorunun niteliğini doğru belirlemeden çözüm üretmek olası olmaz. Bu da yaşanan sorunları ve sorunların kaynaklarını belirlemeyi önem kılmaktadır. Bu araştırmada, okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar, okul yöneticilerin algılarına dayalı olarak tespit edilmeye çalışılmaktadır. Karşılaşılan sorunlar; öğretmenlerden, okul ikliminden, öğrencilerden, yönetim becerilerinden ve okulun fiziksel koşullarından kaynaklanan sorunlar olarak gruplandırılmış ve bu sorunların okul yöneticilerinin cinsiyeti, medeni durumu, branşı, eğitim düzeyi, mesleki kıdemi, çalıştıkları okul türü, okullarında bulunan öğretmen sayısı, okullarında bulunan öğrenci sayısı ve görevleri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bulgular, okul büyüklüğünün yöneticilerin algıları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin genel algı düzeylerinin “orta düzeyde” olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında, “öğretmen ve öğrenci kaynaklı sorunların” diğer boyutlara kıyasla daha yüksek algılandığı; buna karşın “yönetim, okul iklimi ve okul binası kaynaklı sorunlar” düşük düzeyde değerlendirilmiştir. Bu durum, okul yöneticilerinin sorun algılarının ağırlıklı olarak “insan faktörüne dayalı alanlarda yoğunlaştığını”, yapısal ve yönetsel unsurlara ilişkin sorunları ise daha sınırlı düzeyde algıladıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgular, Demirtaş ve arkadaşları (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada da okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin genel algı düzeyi orta-düşük düzeyde bulunmuştur.

Benzer şekilde, her iki araştırmada da öğretmen ve öğrenci kaynaklı sorunların, yönetim, okul iklimi ve okul binası kaynaklı sorunlara kıyasla daha yüksek algılandığı belirlenmiştir. Bu paralellik, farklı zamanlarda ve örneklem gruplarında yürütülen çalışmaların, okul yöneticilerinin sorun algılarında insan odaklı unsurların merkezi bir yer tuttuğunu göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Bununla birlikte, bu iki araştırmada katılımcıların algı düzeyleri açısından bazı farklılıklar da bulunmaktadır. Mevcut araştırmada genel sorun algısı ve alt boyut ortalamaları, Demirtaş ve arkadaşlarının (2007) çalışmasına kıyasla daha yüksek düzeydedir. Özellikle öğretmen kaynaklı sorunlar boyutunda mevcut çalışmada elde edilen puanın aritmetik ortalaması, Demirtaş ve arkadaşlarının çalışmasında elde edilen puanın aritmetik ortalamasından belirgin biçimde daha yüksektir. Aynı durum, öğrenci kaynaklı sorunlar boyutunda da mevcut araştırmada algı düzeyinin daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, aradan geçen zaman içerisinde okulların örgütsel yapısının karmaşıklaşması, öğrenci ve öğretmen sayılarındaki artış, beklentilerin yükselmesi ve eğitim sisteminde yaşanan dönüşümlerle ilişkili olabilir. Öte yandan, her iki araştırmada da okul iklimi ve okul binası kaynaklı sorunların en düşük algılanan boyutlar olması, okul yöneticilerinin bu alanları görece daha az sorunlu olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Demirtaş ve arkadaşlarının (2007) çalışmasında okul iklimi kaynaklı sorunların neredeyse hiç yaşanmadığı yönündeki değerlendirmeler, mevcut çalışmada da benzer şekilde düşük düzeyli algılarla desteklenmektedir. Bu bulgu, yöneticilerin okullarında ciddi ve yaygın sorunların sınırlı olduğu yönündeki genel kanaatini güçlendirmektedir.

Bu iki araştırmada elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin sorun algılarının zaman içinde artış gösterdiği, ancak sorunların niteliğinin büyük ölçüde öğretmen ve öğrenci kaynaklı alanlarda yoğunlaşmaya devam ettiği söylenebilir. Yapısal ve yönetsel sorunların görece düşük algılanması ise yöneticilerin bu alanlarda kendilerini daha yeterli gördüklerini ya da bu tür sorunların gündelik okul yaşamında daha az görünür olduğunu düşündürmektedir. Bu bulgular, okul yönetiminde insan ilişkileri, iletişim ve etkileşim süreçlerinin güçlendirilmesine yönelik önlemlerin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problem olarak bu sorunların cinsiyeti, medeni durumu, branşı, eğitim düzeyi, mesleki kıdemi, çalıştıkları okul türü, okullarında bulunan öğretmen sayısı, okullarında bulunan öğrenci sayısı ve görevleri değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Okul yöneticilerinin sorun algılarının cinsiyet değişkenine göre hem ölçek genelinde hem de alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Badarna ve Heib'in (2016) araştırmasında, cinsiyet, bilimsel yeterlilik, deneyim süresi ve görev unvanı gibi değişkenlerin okul yönetiminin öğrencilerin sorunlarını çözmedeki rolü üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Mevcut araştırmanın sonuçlarıyla önemli ölçüde benzerlik göstermekte ve okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin genel algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Her iki çalışmada da cinsiyet ve görev unvanı gibi değişkenlerin yöneticilerin sorun algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Loyola (2016) da yaptığı çalışmada kadın okul yöneticilerinin yüksek başarı düzeylerine ulaşabildikleri, yönetsel pozisyonlarda etkili bir şekilde görev yapabildiklerini ortaya koymuştur.

Okul yöneticilerinin medeni durumuna göre evli yöneticiler, ölçek geneli ile ölçeğin öğretmen, yönetim ve iklim kaynaklı sorun boyutlarındaki sorunları bekar yöneticilere kıyasla daha yüksek düzeyde algıladıkları saptanmıştır. Vural (2022), olumlu okul iklimine sahip okullarda öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha fazla katıldığını, eğitim sürecinde daha etkin rol aldıklarını gözlemiştir. Olumlu okul iklimi öğretmenlerin mesleki güdüsünü artıran önemli bir faktör olarak görülmektedir. Buna karşılık, öğrenci kaynaklı sorunlar boyutunda medeni duruma bağlı olarak anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç, evli yöneticilerin özellikle insan ve yönetim odaklı sorunlara daha duyarlı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın okul binası kaynaklı sorunlar açısından, evli ve bekâr yöneticilerin değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin branş değişkenine göre, öğretmen, yönetim, öğrenci, okul binası ve iklim kaynaklı sorunlara ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum, yöneticilerin branşlarının okul yönetiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin algılarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticilerinin öğretmen, iklim, öğrenci ve okul binası kaynaklı sorunlar ile ölçek toplam puanı açısından eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Okul yöneticilerinin eğitim düzeylerine göre, yönetim kaynaklı sorunlara ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Lisans ve lisansüstü mezunu yöneticilerin puan ortalamalarının birbirine yakın olması, eğitim düzeyinin okul yöneticilerinin sorun algıları üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını söyleyebilir.

Okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre, öğretmen, yönetim, iklim, öğrenci ve okul binası kaynaklı sorunlar ile ölçek toplam puanları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmiştir. Bu durum, farklı kıdeme sahip yöneticilerin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik algılarının birbirine yakın ve benzer olduğunu, görev unvanlarının okul yönetiminde karşılaştıkları sorun algıları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Görev değişkeni açısından yapılan analizler, tüm boyutlarda anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu durum, yöneticilerin görev unvanının, algılanan sorunlar üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını söyleyebilir. Benzer şekilde Chepngetich ve Koskei (2023) tarafından yürütülen çalışmada, yöneticilerin kişisel özellikleri veya deneyimlerinin (cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi) disiplin yönetimi üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin çalıştıkları okul türüne göre, öğrenci kaynaklı sorunlar ve ölçek toplam puanları açısından okul yöneticilerinin algıları arasında anlamlı farklılıklar anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur. Anadolu, Fen, Sosyal Bilimler ve Spor liselerinde görev yapan yöneticilerin algı düzeyleri, İmam Hatip ve Meslek liselerinde görev yapan yöneticilere kıyasla daha düşük gözlenmiştir. Buna karşın okul yöneticilerinin çalıştıkları okul türüne göre, ölçeğin öğretmen, yönetim ve iklim

boyutlarından kaynaklı sorunlarda okul yöneticilerinin algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Kaya Aybek ve arkadaşları (2022), Anadolu, Fen ve Sosyal Bilimler liselerinde disiplin problemlerinin daha az olduğu, okul ikliminin daha olumlu algılandığı, öğrenci akademik başarı düzeyinin daha heterojen olduğu, İmam Hatip ve Meslek liselerinde disiplin sorunları ve okul yönetimiyle ilgili sorun algısının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okulların öğretmen sayısına göre, ölçeğin yönetim, iklim ve okul binası kaynaklı sorunlar boyutlarından okul yöneticilerinin algıları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Buna karşın, öğretmen kaynaklı sorunlar boyutunda öğretmen sayısına bağlı olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmen sayısı 81-120 olan okullarda görev yapan yöneticilerin yönetim ve iklim kaynaklı sorunları daha yüksek düzeyde algıladıkları, 40 ve daha az sayıda öğretmeni olan okullarda görev yapan yöneticilerin ise okul binası kaynaklı sorunları daha düşük düzeyde değerlendirdikleri görülmüştür. Bu durumda öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda yönetim ve organizasyonun daha karmaşık hâle geldiği ve sorunların daha belirgin olarak algılandığı söylenebilir. Erkenekli'nin (2014) çalışmasında öğrenci ve öğretmen kaynaklı sorunların yanında, bina kaynaklı derslik ve araç-gereç yetersizliği gibi fiziksel altyapıya ilişkin sorunların ön plana çıktığı belirlenmiştir. Uline ve arkadaşlarına (2008) göre uygun fiziki koşullara sahip okullarda, öğrencilerin akademik başarısı daha yüksek olmakta, bununla birlikte okul yöneticileri çoğu zaman yönetsel sorunlara odaklandıkları için fiziki ortam iyileştirmelerinin ikinci planda kalmaktadır.

Okulun öğretmen sayısı arttıkça okul yöneticilerinin öğrenci kaynaklı sorunları daha yoğun algıladıkları, bunun da ölçek toplam puanları üzerinde anlamlı farklılıklara yol açtığı gözlenmiştir. Ayrıca, ölçek toplam puanları açısından öğretmen sayısı az ve fazla olan okullar arasında belirgin farklılıklar tespit edilmiştir. Demirtaş ve arkadaşlarının (2007) araştırmasında öğretmen sayısı arttıkça okul yöneticilerinin okul ikliminden, öğrencilerden ve yönetim becerilerinden kaynaklı sorunları daha yoğun algıladıkları, özellikle 51-75 öğretmenli okullarda bu sorunların en yüksek düzeyde algılandığı gözlenmiştir. Her iki çalışmada da öğretmen sayısının artmasının, yönetime ait sorunların daha görünür hâle gelmesine neden olduğu ortak bir sonuç olarak söylenebilir. Memduhoğlu ve Meriç'in (2012) çalışmasında öğretmenlere ilişkin sorunların okul yönetimini zorlaştıran önemli faktör arasında olması da bu çalışmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Özellikle öğretmen motivasyonuna ilişkin sorunların okul yönetimini olumsuz etkilediği yönündeki bulgu, iki çalışmada da ortak bir tema olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca Turan ve arkadaşları (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen sayısının fazlalığının okul yönetimini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Mevcut araştırmanın sonuçlarıyla önemli ölçüde benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmada da okul yönetiminde karşılaşılan sorunların merkezinde insan faktörünün yer aldığı ve özellikle öğretmenlerle yaşanan sorunların okul yöneticilerinin algılarında belirleyici olduğu söylenebilir. Buna karşın Karagöz'ün (2006) çalışmasında öğretmen sayısının artmasının yöneticilerin sorun yaşama düzeylerini azalttığı belirtilirken, mevcut çalışmada öğretmen sayısının artmasının özellikle yönetim, iklim, öğrenci ve okul binası kaynaklı sorunların daha yoğun algılanmasına yol açtığı ortaya konulmuştur. Bu bulgu, iki araştırma arasındaki en dikkat çekici farklılıklardan biridir. Cotton (1996) da öğrenci ve öğretmen sayısı fazla olan okullarda yöneticilerin sorun algısının daha yüksek olduğunu, yönetim görevlerinin daha karmaşık hale geldiğini ifade etmektedir. Bu durumda okulun öğretmen ve öğrenci sayısının artması, okul yönetiminin karmaşıklığını artıran bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Okulun öğrenci sayısına göre, ölçeğin öğretmen kaynaklı sorunlar boyutunda okul yöneticilerinin algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık gözlenmemiştir. Post-hoc analizler, öğrenci sayısı arttıkça okul yöneticilerinin yönetim, iklim, öğrenci ve fiziksel mekânlarla ilgili sorunları daha yoğun algıladıkları görülmüştür. Özellikle 1000 ve üzeri öğrencisi olan okullarda yöneticilerin algı düzeyleri en yüksek bulunurken, en düşük algılar 500 öğrenciden daha öğrencisi olan okullarda

görülmüştür. Bu durum, okul büyüklüğünün artmasının, okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunları daha belirgin ve yoğun algılamalarına yol açtığı şeklinde ifade edilebilir. Karakütük ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan çalışmada da büyük okulların yönetim ve iletişim açısından daha karmaşık yapıya sahip olduğunu, okul büyüklüğünün azaltılmasının eğitim ortamına olumlu katkı sağlayabileceği ifade edilmektedir.

Okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin genel algı düzeylerinin öğrenci sayısına bağlı olarak anlamlı biçimde arttığı görülmektedir. Özellikle 500 öğrenciden daha az öğrencisi olan okullarda görev yapan yöneticilerin sorun algıları daha düşük düzeydeyken, öğrenci sayısı 500–990 ve 1000 ve üzeri olan okullarda bu algının kademeli olarak yükseldiği belirlenmiştir. Öğrenci sayısındaki artışın okul yönetiminde karşılaşılan sorunların yoğunluğunu sistematik biçimde artırdığı söylenebilir. Hulpia ve arkadaşlarına (2009) göre de büyük okullarda yöneticilerin görev yükü daha fazla olmakta ve sorunların erken fark edilmesinin zor olabileceği, ek personel, idari destek ve kaynak sağlanmasının yöneticilerin karar alma süreçlerini kolaylaştırabileceği ifade edilmektedir. Demirtaş ve arkadaşlarının (2007) çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu durumda, öğrenci sayısının fazlalığının hem öğretmen yönetimini hem de okul iklimini ve yönetsel süreçleri karmaşıklaştırdığı söylenebilir. Bununla birlikte, her iki çalışmada da fiziksel koşullardan kaynaklanan sorunların öğrenci sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrenci sayısındaki artışın daha çok insan ilişkileri, okul iklimi ve yönetim süreçleriyle ilişkili sorunları etkilediğini; yapısal sorunların ise göreceli olarak sabit kaldığı söylenebilir. Sonuç olarak, mevcut araştırma ile Demirtaş ve arkadaşlarının çalışması, öğrenci sayısının okul yönetiminde karşılaşılan sorunların düzeyini artıran kritik bir değişken olduğunu ortak biçimde ortaya koyduğu söylenebilir. Öğrenci sayısının artması, öğretmen yönetimini, okul iklimini ve yönetsel işleyişi daha karmaşık hâle getirerek yöneticilerin sorun algılarını yükselttiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu öneriler geliştirilmiştir: Okul yöneticilerinin sorun algılarının ağırlıklı olarak öğretmen ve öğrenci kaynaklı alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bağlamda yöneticilerin insan ilişkileri, etkili iletişim ve çatışma çözme becerilerini güçlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir. Okul yöneticilerinin iletişim, çatışma ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, öğretmen ve öğrencilerle daha iyi diyalog kurmaları, olumlu okul ikliminin oluşmasına katkı sağlar. Okul yöneticilerin algılarına göre, okulun büyüklüğü, öğrenci ve öğretmen sayısının artması, sorunları artırmaktadır. Küçük okulların iletişim, insan ilişkileri ve aidiyet duygusu açısından daha olumlu bir iklime sahip olduğu dikkate alınarak okulların çok büyük inşa edilmemesi uygun olacaktır. Dolayısıyla da bu konuda karar vericilere mümkün olduğunca küçük ölçekli okulların tercih edilmesi önerilebilir. Ayrıca Mandinach ve Gummer'in (2016) de vurguladığı gibi, okullarda düzenli veri toplama, öğrenci performansını izleme ve öğretmen geri bildirimlerini değerlendirme vb. uygulamalar yöneticilerin sorunları daha erken fark etmelerine yardımcı olabilir, sistematik veri kullanımı okul gelişim planlarının daha etkili hazırlanmasını sağlar ve okul iklimini daha olumlu hale getirebilir. Okullara ek personel, yöneticilere yönetsel destek ve kaynak sağlanması, yönetimin kalitesini ve sorun çözme kapasitesini artırabilir.

“COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri” beyanları:	
Etik Kurul Belgesi:	Bu makale için Dokuz Eylül Üniversitesi Etik Kurulu’ndan etik kurul onayı alınmıştır.
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazarın potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Katkı Oranı Beyanı:	1. yazar: %60 – 2. yazar: %40
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
Sorumlu Yazar:	Yusuf Karakaş
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
Bu makale, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.	
<i>The following statements are made in the framework of “COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors”:</i>	
Ethics Committee Approval:	This article received ethical approval from the Dokuz Eylül University Ethics Committee.
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.
Author Contributions:	1 st : %60 – 2 st : %40
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Corresponding Author:	Yusuf Karakaş
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Badarna, L. K. & Heib, M. (2016). Filistin’deki Yeşil Hat içindeki Bedevi Okullarında Okul Yönetiminin Öğrenci sorunlarını Çözmedeki Rolü. *Journal of Education and Practice*, 7(6), 182–190.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2008). *Gerçekliğin Sosyal İnşası*. İstanbul: Paradigma Yayınları
- Bryk, A. S. & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Russell Sage Foundation, New York, NY.
- Chepngetich, V. & Koskei, J. (2023). Influence of Principals Problem-Solving Skills on Management of Student Discipline in Public Secondary Schools in Bureti Sub-County, Kenya. *East African Journal of Interdisciplinary Studies*, 6(1), 295-305.
- Collie, R. J., Shapka, J. D. & Perry, N. E. (2012). School Climate and Social-Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204.
- Cotton, K. (1996). *School Size, School Climate, and Student Performance*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, (5th ed.). SAGE Publications.
- Demirtaş, A. (2019). *Okul Yöneticilerinin Yönetim Stratejileri ve Uygulamaları*. Ankara: Eğitim Yayınları.
- Demirtaş, H., Üstüner, M. & Özer, N. (2007). Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlar Envanteri.
- Durkheim, E. (2013). *Toplumbilimsel Yöntemin Kuralları*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Erkenekli, M. R. (2014). Ortaokul Yöneticilerinin Yaşadıkları Yönetimsel Sorunlar: Adıyaman/Gölbaşı Örneği. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, (3. Baskı) İçinde (ss. 51–105). Anı Yayıncılık.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*, (5th ed.). SAGE Publications.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London: Routledge.
- Hulpia, H., Devos, G. & Van Keer, H. (2009). The Relation Between School Leadership, Teacher Motivation and Job Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 407–417.
- Karagöz, B. K. (2006). Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçleri Açısından Karşılaştıkları Problemler. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö. & Bayram, A. (2014). School Size and School Climate in Public High Schools. *Education and Science*, 39(171), 304–316.
- Kaya Aybek, Z., Ercan, B., Engin, G., & Salar, R. (2022). Farklı Okul Türlerinde Okul İklimi Nasıl Değişmektedir? *Başkent University Journal of Education*, 9(2), 193–206.
- Loyola, G. (2016). Career Development Situations and Values of Women School Administrators. [Doctoral Dissertation]. Capiz State University.
- Mandinach, E. B. & Gummer, E. S. (2016). What Does it Mean for Teachers to Be Data Literate? *Teachers College Record*, 118(11), 1-25.
- Memduhoğlu, H. B. & Meriç, E. (2012). Okul Müdürlerinin Yönetiminin İşlevleri Bağlamında Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Temel Sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 653-666.
- Özer, M. (2020). Büyük Okullarda Yönetimsel Zorluklar ve Çözüm Önerileri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 26(2), 45–60.
- Pallant, J. (2020). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS* (7th ed.). Open University Press/Routledge.
- Şahin, İ. (2022). *Eğitime Toplumbilim Penceresinden Bakış*. İzmir: Dinazor Kitabevi.
- Şahin, İ. (2023). Toplumsal Bir Sistem Olarak Okul. (Ed. Y. Yavuz). *Etkili Okul İçinde* (ss. 17-43). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Turan, Yıldırım & Aydoğdu (2012), Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açıkları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63–76.
- Uline, C. & Tschannen-Moran, M. (2008). The Walls Speak: The Interplay of Quality Facilities, School Climate, and Student Achievement. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 55-73.
- Vural, N. (2022). Okul İklimi İle Öğretmen Failliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Yozgat Bozok Üniversitesi, Yozgat.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S., Kaya, H. & Demir, F. (2018). Okul Büyüklüğü ve Yönetici Algıları: Bir Karşılaştırmalı Çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 23–42.

Winton, S. & Pollock, K. (2016). Meanings of Success and Successful Leadership in Ontario in Neoliberal Times. *Journal of Educational Administration and History*, 48(3), 260–278.

el-Üm Çerçevesinde İmâm Şâfiî'nin Abdullah b. Mes'ûd'un İctihadları Karşısındaki Konumu/Tutumu: Muamelat Örneğinde Benimsediği Görüşleri*

Muhammed Hüseyin Kılıç

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-3466-2635>

Doktora Öğrencisi / Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara-TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 04.10.2025

Kabul: 09.03.2026

On-line Yayın: 31.03.2026

Anahtar Kelimeler

el-Üm

Şâfiî

Abdullah b. Mesûd

İctihad

Muamelat

Araştırma Makalesi

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için etik kurul onayı gerekmemektedir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/isorej.87596>

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kılıç, M. H. (2026). el-Üm Çerçevesinde İmâm Şâfiî'nin Abdullah b. Mes'ûd'un İctihadları Karşısındaki Konumu/Tutumu: Muamelat Örneğinde Benimsediği Görüşleri. *ISOREJ-Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi*, 10(13), 79-100.

Öz

Ele aldığımız konunun ehemmiyeti iki farklı mezhebe kaynaklık eden iki âlimin birbirleri ile muaraza halinde kullandıkları deliller ve kendilerinin görüşlerini nasıl bir incelikle ilmek ilmek dokuyarak yazdıklarına müşahede edilerek farkındalık oluşturacak noktalara değinerek farkına varılmıştır. Evvela *el-Üm* eserinde Abdullah b. Mes'ud'un seksen civarında kavli tespit edilmiştir. Bu görüşlerin daha sonraki Hanefiler açısından sürdürülüp sürdürülmediği ana kaynaklardan istifade edilerek sağlaması yapılamaya çalışılmıştır. Daha sonra bu kadar kavil ve görüşün bir seminer çalışmasından daha çok dikkatlice ve daha fazla kaynaktan istifade edilerek ortaya konması gerektiği fikri hâsıl olduğu münasebeti ile konuların yoğunluğunu belirlemenin münasip olduğu görülmüştür. Bu tasnif neticesinde ibadet ve muamelat etrafında yoğun bir şekilde işlenmekte olduğu görüldüğünden muamelat ile ilgili görüşlerin işlenmesi fikri oluşmuştur. Konuya başlarken benimsenip benimsenmeyen görüşlerin olduğuna müşahede edildiği için konun Abdullah b. Mes'ud'un İmam Şâfiî tarafından benimsenip benimsenmeyen görüşleri olarak ayrılmıştır.

Çalışma esnasında geleneği oluşturan eserleri bir nebze de olsa okumanın bereketine nail olduk. İlk zamandan beri kullanılan üslubun inceliği, delillerin kuvveti ve Arap dilinin bütün imkânları kullanılarak en mükemmel ve insanlar açısından sıkıntıya düşmeden yaşayaabilecekleri en iyi neticelere ulaşmak isteme çabaları gözlerden kaçmaz ve takdire şayan çalışmaları günümüze kadar ümmete aydınlık bir geleceğin temsilcisi olmayı hedeflemeleri neticesinde kıyamete kadar hayırla yâd edileceklerdir.

Imam Shafi'i's Position/Attitude Towards Abdullah Ibn Mas'ud's Ijtihads Within the Framework of Al-Um: His Views Adopted in the Example of Transactions*

Muhammed Huseyin Kilic

Ankara University, Institute of Social Sciences, Department of Fundamental Islamic Studies,
Ankara-TÜRKIYE

Article History

Submitted: 04.10.2025

Accepted: 09.03.2026

Published Online: 31.03.2026

Keywords

al-Um

Shafi'i

Abdullah b. Mas'ud

Ijtihad

Mu'amalat

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. Ethics committee approval is not required for this article.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/isorej.87596>

Abstract

The importance of the subject we are dealing with has been realized by touching upon the points that will raise awareness by observing the evidence used by two scholars who are the source of two different schools of thought in their debate with each other and how delicately they wrote their views knot by knot. Initially, Abdullah ibn Mas'ud identified approximately eighty opinions in his work, al-Um. An attempt was made to verify whether these views were maintained by later Hanafi scholars using primary sources. Later, it became clear that such a large number of opinions and views needed to be presented more carefully and using more sources than in a seminar, so it was deemed appropriate to determine the density of the topics. As a result of this classification, it was observed that worship and transactions were intensively discussed, and therefore, the idea of addressing the views on these matters arose. Since it was observed that there were some accepted and some not accepted views at the beginning of the topic: the views of Abdullah ibn Mas'ud, which were and were not accepted by Imam Shafi'i.

During our work, we had the blessing of reading, even if only a little, the works that constitute the tradition. The refinement of the style used since the beginning, the strength of the evidence, and their efforts to achieve the most perfect and most comfortable results for people by utilizing all the possibilities of the Arabic language do not go unnoticed. Their admirable work, which continues to this day and aims to represent a bright future for the Ummah, will be remembered fondly until the Day of Judgment.

1. AİLE HUKUKU

1.1. Nikâh

1.1.1. İki Cariye Kız Kardeşi Aynı Nikâhta Cem Etmek

Allah Teâlâ bir ayette şöyle buyurur: *“وَأَنْ تَجْمَعُوا بَيْنَ الْأُخْتَيْنِ...iki kız kardeşi birlikte nikâhınız altında bulundurmanız da size haram kılınmıştır...”*¹ Cumhur ulema bu ayeti yorumlarken birey olmayı dikkate alarak, hür-cariye ayırımı gözetmemişler ve iki cariye kız kardeşin aynı nikâhta cem edilmesinin (sıla-i rahimin kesintiye uğrayacağı hikmetine binaen)² haram/batıl olduğuna hükmetmişlerdir. Bu haseple, her ne sebeple olursa olsun eğer böyle bir akit yapılmışsa derhal sonlandırılmalıdır.³

Nitekim Peygamber Efendimiz de bu ayeti tefsir ederlerken, bir kadını yalnızca kardeşiyle değil, halası ve/veya teyzesiyle beraber aynı nikâhta toplamanın da yasak/haram olduğunu beyan etmişlerdir.⁴

Bu mevzuyla alakalı vârid olmuş ayet ve hadislerde yer alan ifadelerin sarahatine binaen, iki mahrem kadını cem etmenin haram olduğu noktasında ümmetin icmâsı da hâsıl olmuştur.⁵

Ancak bazı kimseler⁶ bir sonraki ayette (Nisâ 4/24.) yer alan *“إِلَّا مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ”* *“Elinizin altında bulunan cariyeler müstesna...”* fehvasından⁷ yola çıkarak, yukarıdaki ayette yer alan *“وَأَنْ تَجْمَعُوا بَيْنَ الْأُخْتَيْنِ...iki kız kardeşi birlikte nikâhınız altında bulundurmanız da size haram kılınmıştır...”* hükmünden cariyeleri istisna etme yoluna gitmişlerdir.⁸

Ebedi olmayan (geçici) evlilik engellerini işlerken Şirbînî, öncelikli olarak bu meseleyi ele almış ve sarahatle cariyenin de bu kapsama dâhil olduğunu, yani iki cariye kız kardeşi de aynı nikâhta cem etmenin haram olduğunu beyan etmiştir. Bu kız kardeşlerden birisi ile cinsel ilişkide bulunan kocaya diğer kardeşin haram olduğunu söylemiştir.

Mezhebin kanaatini aktarıp ayrıntılı bir şekilde ele alan müellif ilgili bölümün devamında fakat bu adamın ilişkiye girdiği cariyeyi, herhangi bir yolla⁹ (satmak, bir başkasıyla evlendirmek, hibe etmek veya mükâtebe akdi yapmak suretiyle) kendisine haram kılması halinde, öteki kız kardeşle ilişkide bulunmasının kendisine helal hale geleceğini de ifade etmektedir.¹⁰

Hulâsa-i kelâm bir erkek, hür olsun cariye olsun süt veya nesep yoluyla sabit olan iki mahrem kadını (hala, teyze veya iki kız kardeşi) bir nikâh altında toplayamaz, böyle bir ilişkide bulunamaz ve bu akdi sürdürmez. Aksi takdirde akit zinhar batıl hale gelir. Ve böyle bir ilişki derhal sonlandırılır/sonlandırılmalıdır.¹¹

İmam Şâfiî de, iki kız kardeşi aynı nikâh altında toplamanın caiz olmadığını malûmu ilâm

¹ Nisâ 4/23.

² İbn Hibbân (ö. 354/965), *Sahîh*, IX, 426: *“إِنَّمَا إِذَا فَعَلْتُمْ ذَلِكَ فَطَعْنُ أَرْحَامِكُمْ”*

³ İbn Kudâme (ö. 620/1223), *el-Muğnî*, VII, 89; Kâsânî (ö. 587/1191), *Bedâ'i'u's-sanâ'i*, II, 263; Nevevî (ö. 676/1277), *Mecmû'*, XVI, 223; Sarahsî (ö. 483/1090), *Mebûsût*, IV, 201-204; XIII, 159; Şirâzî (ö. 476/1083), *el-Mühezzeb*, II, 439-440; Zuhaylî, *el-Fikhü'l-İslâmî ve edilletuhu*, IX, 6662, 6665.

⁴ Beyhakî (ö. 458/1065), *es-Sünenü'l-kübrâ*, VII, 267-270; Buhârî (ö. 256/870), *“Nikâh”*, 28; Ebû Dâvûd (ö. 275/889), *“Nikâh”*, 13; Heysemî (ö. 807/1405), *Mecmai'z-zevâid*, IV, 263-264; Müslim (ö. 261/875), *“Nikâh”*, 4; Şevkânî (ö. 1250/1834), *Neylu'l-evtâr*, VI, 174-175; Tirmizî (ö. 279/892), *Nikâh*, 31.

⁵ İbnü'l-Hümâm (ö. 861/1456), *Fethu'l-Kadîr*, III, 216-218; Mâverdi (ö. 450/1058), *Hâvi'l-Kebîr*, IX, 203-204; Merğînânî (ö. 593/1197), *el-Hidâye*, I, s.187; Mevsilî (ö. 683/1284), *el-İhtiyâr*, III, 86-87; Nevevî (ö. 676/1277), *Mecmû'*, XVI, s.223; Sarahsî (ö. 483/1090), *Mebûsût*, IV, s.202; Şirâzî, *el-Mühezzeb*, II, 440; Zuhaylî, *el-Fikhü'l-İslâmî ve edilletuhu*, IX, 6677-6678.

⁶ Hariciler ve Osman el-Bettî'nin de yer aldığı bu kimselerin listesi için bkz. Mâverdi, *Hâvi'l-Kebîr*, IX, 204.

⁷ Benzer bir ayet için bkz. Mû'minûn 23/6.

⁸ İbn Hazm (ö. 456/1064), *el-Muhallâ*, IX, s.132-136; İbni Rüşd (ö. 595/1198), *Bidâyetü'l-müctehid*, III, s.65.

⁹ Sarahsî (ö. 483/1090), pek çok metaforla ve (Hanefî-Şafiî ekseninde) mukayeseli olarak bu meseleyi ayrıntılı bir şekilde işlemektedir. Bkz. Sarahsî, *Mebûsût*, IV, 201-205, XIII, s.159-162.

¹⁰ Meseleyi tüm boyutlarıyla, toplu bir halde görebilmek için bkz. Şirbînî (ö. 977/1570), *Muğni'l-muhtâc*, IV, s.295-296, 306.

¹¹ İbnü'l-Hümâm (ö. 861/1456), *Fethu'l-Kadîr*, III, 218; Nevevî (ö. 676/1277), *Mecmû'*, XVI, 225-229; Sarahsî, *Mebûsût*, IV, s.204.

kabilinden olduğunu, iki cariye kız kardeşi de bir nikâhta cem etmeyi caiz görmediğini ifade etmiş ve sözünü desteklemek için Abdullah b. Mes'ûd'un kavlini delil getirmiştir.¹²

Sarahsî, Şâfiî'nin tercih ettiği bu görüşün Hz. Ali, Abdullah b. Mes'ûd ve Ammâr b. Yâsir'in (ö. 37/657) kanaatleri olduğunu açıkça ifade etmiştir. Hanefîler¹³ Hz. Osman'ın iki cariye kız kardeşi bir nikâhta cem etmeyi helal saydığına dair gelen nakli değil, "haram ve helal içtima ettiği vakit haramlık galebe çalar" düsturunca Abdullah b. Mes'ûd'un görüşünü benimsemişlerdir.¹⁴ Müellif mezkûr tartışmayı *el-Mebsût* adlı eserinde tafsilatıyla birlikte incelemiştir.¹⁵

Biz yaptığımız bu araştırmada, Şâfiî'nin Abdullah b. Mes'ûd'a atfederek zikrettiği lafzın¹⁶ عَنْ عَبْدِ اللَّهِ هُوَ ابْنُ مَسْعُودٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ "أَنَّ كَرَّةَ مِنَ الْإِمَاءِ، مَا كَرَّةَ مِنَ الْحَرَائِرِ إِلَّا الْعَدَّةُ قَالَ الشَّافِعِيُّ: وَبِهِ نَأْخُذُ" Ammâr b. Yâsir'e ait olduğunu tespit ettik. Fakat Abdullah b. Mes'ûd'un sözü edilen bu içtihadına Beyhakî'nin *es-Sünenu'l-kübrâ* adlı eserinde, Ammâr b. Yâsir'in rivayetinden hemen sonra gelen, aynı yerde ve benzer manadaki bir rivayette ulaşılmıştır.¹⁷ İlgili rivayette yer alan ibare şu şekildedir:

قَالَ عَبْدُ اللَّهِ هُوَ ابْنُ مَسْعُودٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ " يُحْرَمُ مِنَ الْإِمَاءِ، مَا يُحْرَمُ مِنَ الْحَرَائِرِ إِلَّا الْعَدَّةُ

Sözü edilen bu ibare Ömer Nasuhi Bilmen'in ifadesiyle *Hukûk-ı İslâmiyye ve Istilâhât-ı Fıkhiyye Kâmusu'*nda kendisine şöylece yer bulmuştur: "Nikâhta cem'i caiz olmayan kadınları teserri yolu ile istifraştırmak cem dahi caiz değildir."¹⁸

Meseleye ilişkin yapılabilecek değerlendirmeye gelince, bu tartışmada Hanefîler ve Şâfiîler, Abdullah b. Mes'ûd'un içtihadıyla amel etmişlerdir. Fakat bir farkla ki, şimdiye kadar görüldüğü gibi meselelerde rivayeti anlama, anlamlandırma usul ve yöntemleri neticede kendini göstermiş, aynı rivayeti kendi görüşlerine delil olarak almış olsalar bile, vardıkları noktada ayrılık vaki olmuştur. Ancak bu mevzuu taabbüdi olarak değerlendiren her iki mezhep arasında, herhangi bir ihtilaf meydana gelmemiş ve aynı yönde fetva vererek, iki cariye kız kardeşi aynı nikâhta cem etmeyi kerih gördüklerini açık bir şekilde kendi eserlerinde ifade etmişlerdir.

1.2. Talak

1.2.1. Kinevî Lafızla Yapılan Bir Talak Örneği

Bir adam حَرَامٌ عَلَى حَرَامٍ "helal olan her şey bana haramdır" dese karısı boş olur mu? Âlimler, bu söz bir yemin midir? Yoksa kinevî lafızla yapılan bir talak türü müdür? Ya da her ikisi de (değil) midir? Eğer bu söz geçerliyse İla mı yoksa Zihâr mı sayılır? Gibi bu vb. soruların cevabı noktasında ayrılığa düşmüşler, dolayısıyla farklı yönde fetva vermişlerdir.¹⁹

Fakihler, burada müphem bir lafız kullanıldığı için kişinin niyetine bakılacağını söylemişlerdir. Muhtemel manalardan birini ifade etmiş olabileceği gerçeğiyle/gerekçesiyle, adama kullandığı bu sözün maksadı sorulur ve kocanın sözüne, açıklamasına itibar olunur.²⁰

¹² Şâfiî (ö. 204/819), *el-Üm*, V, 3.

¹³ Kâsânî (ö. 587/1191), Hz. Ömer ve Abdullah b. Ömer'in de aynı kanaatte olduğunu söylemektedir. Bkz. Kâsânî, *Bedâ'i'u's-sanâ'i*, II, 263-264.

¹⁴ Beyhakî (ö. 458/1065), *es-Sünenu'l-kübrâ*, VII, 275: مَا اجْتَمَعَ الْحَرَامُ وَالْحَلَالُ إِلَّا غَلَبَ الْحَرَامُ عَلَى الْحَلَالِ

¹⁵ Sarahsî, *Mebsût*, IV, s.201: وَهُوَ مَذْهَبُ عَلِيِّ وَابْنِ مَسْعُودٍ وَعُمَارِ بْنِ...
¹⁶ Beyhakî, *es-Sünenu'l-kübrâ*, VII, 263-267; Cessâs (ö. 370/981), *Ahkâmü'l-Kur'ân*, II, 164; Kâsânî, *Bedâ'i'u's-sanâ'i*, II, 264; Sarahsî, *Mebsût*, IV, 201-204; İbnü'l-Hümâm ise Hz. Osman'ın görüşünden döndüğünü söylemekte, "velev ki dönmemiş olsa ne olur ki! Biz cumhurun icmasına katılırsız böylece herhangi bir problem kalmaz" diyerek meseleye ilişkin kendi yorumunu da eklemektedir. Bkz. İbnü'l-Hümâm, *Fethu'l-Kadîr*, III, 212.

¹⁷ Beyhakî, *es-Sünenu'l-kübrâ*, VII, 263; Şâfiî (ö. 204/819), *el-Üm*, V, 3: قَالَ ابْنُ مَسْعُودٍ: يُحْرَمُ مِنَ الْإِمَاءِ مَا يُحْرَمُ مِنَ الْحَرَائِرِ إِلَّا الْعَدَّةُ

¹⁸ Beyhakî, *es-Sünenu'l-kübrâ*, VII, 264.

¹⁹ Ömer Nasuhi Bilmen, *Hukûk-ı İslâmiyye ve Istilâhât-ı Fıkhiyye Kâmusu*, II, ?

²⁰ İbni Rüşd (ö. 595/1198), *Bidâyetü'l-müctehid*, III, s.99; Kâsânî, *Bedâ'i'u's-sanâ'i*, III, 168; Nevevî, bu meselede yirmi farklı görüşün bulunduğunu kaydetmektedir. Bkz. Nevevî, *el-Mecmû*, XVII, 114; Şevkânî, *Neylu'l-evtâr*, VI, 313-315.

²¹ İbn Âbidîn (ö. 1252/1836), *Reddü'l-Muhtâr*, III, s.732-734; Kâsânî, *Bedâ'i'u's-sanâ'i*, III, s.167-170; Nevevî, *el-Mecmû*, XVII, 111-113.

Şayet koca ben talaka niyet etmemiştim derse, Hanefilere göre örfen bu yeme-içmeye hamlolunur²¹ ki, bu durumda sadece yemin etmiş sayılır.²² Kıyasa=Züfer'e göreyse, en azından helal olan havayı teneffüs edip, gözlerini hareket ettirmek, yürümek, konuşmak vs. eylemlerde bulunmak suretiyle insanın böylece yaşamını sürdürmesi mümkün olmadığı için, bu adamın yeminini tutması düşünülemez ve yeminini bitirir bitirmez kendiliğinden bozulacaktır²³ ve böylece yemin kefareti ödemesi icap eder.²⁴

Ama yok eğer, koca bu sözümle karımı boşamayı da kast etmiştim derse bu söz âdeten talaka hamledilir ve neticede bir talak vaki olur. Kocanın talakı murat etmesi durumunda, (=Îlâ yapmayı yani karısıyla ilişkiye girmemek adına) yapmış olduğu bu yemin, yeme içmeyi de kapsar. Herhangi bir şey yiyip içmekle yahut da hanımına yaklaşmakla yemini bozular. Îlâ sakıt olur ve böylece kocanın üzerine kefaret vacip olur. Ancak adamın herhangi bir niyet tayini bulunmazsa, o zaman "helal olan her şey bana haramdır" sözü yalnızca yemine yorular. İmam Şâfiî'nin kanaati de bu doğrultudadır.²⁵

Mezheplerin temel kaynaklarından aktarmış olduğumuz bu içtihad, Abdullah b. Mes'ûd'a aittir ve kendisi bu durumda, "niyete bakılacağını ve kocanın sözüne itibar olunup eğer talaka niyet etmemişse yemin kefareti ödemesi gerektiğini, ancak bu sözülle talakı da kast etmişse eğer, o vakit (ric'î) bir talak vaki olacağını" söylemiştir.²⁶

Şirbînî, daha doğru olan görüşe göre, helali haram kılmak suretiyle yapılan bu talakın sarıh bir lafız olduğunu söylemekte,²⁷ ancak Nevevî'nin, bu lafzı kinayeli olarak değerlendirdiğini bize aktarmaktadır.²⁸ Nitekim mezhebin kurucu fakihî olan İmam Şâfiî de, bu sözün mutlak kinayeli bir lafız olduğunu düşünmektedir.²⁹

Resûlullah (s.a.v) ile cariyesi Mâriye validemiz (ö. 16/637) veya eşlerinden biri olan Zeyneb bint Cahş (ö. 20/641) arasında yaşanan tatsız bir hadise sonrası³⁰ Tahrim 66/1-2. ayetler nazil olmuş ve Rabbimiz, Nebimize "فَرَضَ اللَّهُ لَكُمْ تَحْلَةَ أَيْمَانِكُمْ" *Allah (gerektiğinde) yeminlerinizi bozmayı (ve kefaret ödemeyi) size meşru kılmıştır*" buyurmuştur. Bu olay aynı zamanda tartışmakta olduğumuz konunun sünnetten getirilen delilini de oluşturmaktadır.³¹ İbn Kudâme de, bu olaya binaen Hz. Ebu Bekir, Hz. Ömer ve Abdullah b. Mes'ûd'un bu meyanda içtihat ettiklerinin bilgisini bizimle paylaşmaktadır.³²

²¹ İbn Âbidîn, *Reddü'l-Muhtâr*, III, s.433-435; Kâsânî, *Bedâ'î'u's-sanâ'i*, III, 169; Merğînânî, *el-Hidâye*, II, 320; Sarahsî, *Mebûsât*, VI, s.71.

²² Abdurrezzâk (ö. 211/826), *Musannef*, VI, 399; Dârekutnî (ö. 385/995), *Sünenü'd-Dârekutnî*, V, 75, 78; Nesâî, "Talâk", 16; Taberânî (ö. 360/971), *el-Mu'cemü'l-kebir*, XI, 440; *الرَّجُلُ يَقُولُ لِامْرَأَتِهِ: أَنْتَ عَلَيَّ حَرَامٌ قَال: بَيِّنٌ*

²³ Sarahsî, *Mebûsât*, VI, s.71.

²⁴ İbn Âbidîn, *Reddü'l-Muhtâr*, III, s.291, 299; İbn Ebî Şeybe (ö. 235/849), *Musannef*, IV, 97; Mevsilî, *el-İhtiyâr*, III, 136; Sarahsî, *Mebûsât*, VI, 71; Şirbînî (ö. 977/1570), *Muğni'l-muhtâc*, IV, 461-462; Zuhaylî, *el-Fikhü'l-İslâmî ve edilletuhu*, IX, 7140. *إِذَا قَالَ: كُلُّ جِلِّيَّ عَلَيَّ حَرَامٌ، إِنَّ نَوِي طَلَاقًا فِيهِ تَطْلِيْقَةٌ، وَهُوَ أَمْلَكُ بِهَا، وَإِنْ لَمْ يَنْوِ طَلَاقًا فِيهِ بَيِّنٌ يَكْفُرُهَا*

²⁵ Bkz. İbni Rüşd, *Bidâyetü'l-müctehid*, III, s.98-99; Kâsânî, *Bedâ'î'u's-sanâ'i*, III, s.170; Mevsilî, *el-İhtiyâr*, III, s.154; Nevevî, *el-Mecmû*, XVII, 117; Sarahsî (ö. 483/1090), *Mebûsât*, VI, 71-72; Şirâzî, *el-Mühezzeb*, III, s.12-13; Şirbînî, *Muğni'l-muhtâc*, IV, 461; Zuhaylî, *el-Fikhü'l-İslâmî ve edilletuhu*, IX, 7073.

²⁶ Abdurrezzâk, *Musannef*, VI, 401; Beyhakî, *es-Sünenü'l-kübrâ*, VII, 575; İbn Ebî Şeybe (ö. 235/849), *Musannef*, IV, 97: *عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ مَسْعُودٍ: رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أَنَّهُ قَالَ فِي الْحَرَامِ إِنْ نَوَى بِه بَيِّنًا فَيَمِينٌ، وَإِنْ نَوَى طَلَاقًا فَطَلَقٌ وَهُوَ مَا نَوَى مِنْ ذَلِكَ*

²⁷ Zuhaylî, *el-Fikhü'l-İslâmî ve edilletuhu*, IX, 6897.

²⁸ Şirbînî, *Muğni'l-muhtâc*, IV, s.458; Zuhaylî, *el-Fikhü'l-İslâmî ve edilletuhu*, IX, 6898.

²⁹ Şâfiî, *el-Üm*, VII, s.166.

³⁰ Rivayet için bkz. Beyhakî, *es-Sünenü'l-kübrâ*, VII, 574, 578; Buhârî, "Tefsîrü'l-Kur'ân", 328; Dârekutnî, *Sünenü'd-Dârekutnî*, V, 73, 75; Ebü Dâvûd, "Eşribe", 11; İbn Hibbân, *Sahîh*, IX, 489; Müslim, "Talâk", 3; Nesâî, "Talâk", 17; Taberânî, *el-Mu'cemü'l-kebir*, XI, 117.

³¹ Bkz. Beyhakî, *es-Sünenü'l-kübrâ*, VII, 573, 579; Heysemî, *Mecmai'z-zevâid*, VII, 126; İbn Hacer, *Fethü'l-Bârî*, IX, 289, 372-380.

³² Abdullah b. Abbas'ın aynı ayeti delil getirerek, bu sözle talakın vaki olmayacağı kanaatini taşıdığı için kendisine sorulan soruya: "yalan konuşmuşsun böyle demekle karım boş olmaz" dediği rivayet için bkz. Beyhakî, *es-Sünenü'l-kübrâ*, VII, 573-576; Buhârî, "Talâk", 8; İbn Hazm, *el-Muhallâ*, IX, 302-308; İbn Kudâme, *el-Muğni*, VII, 413-416; Kâsânî, *Bedâ'î'u's-sanâ'i*, III, 168; Müslim, "Talâk", 3; Nesâî, "Talâk", 16; Şirâzî, *el-Mühezzeb*, III, 12; Şirbînî (ö. 977/1570), *Muğni'l-muhtâc*, IV, 461; Şevkânî, *Neşlü'l-evtâr*, VI, s.312.

Hanefiler ve Şâfiîler bu meselede, aralarında küçük bir nüans bulunmakla beraber açık bir şekilde görüleceği üzere Abdullah b. Mes'ûd'un icthadıyla amel etmişlerdir.³³ Velhâsıl konuyu şu şekilde özetle ifade edebiliriz.³⁴ İmam Şâfiî, “*helal olan her şey bana haramdır*” sözüyle talakın vaki olup olmayacağı hususunda ve dahi eğer talak gerçekleşmişse kaç talak hakkının kullanıldığı noktasında, kişinin irade beyanının esas alınması gerektiğini söylemiştir. Yani bu sözü sarf eden kişinin niyeti, sözü söyleyiş gayesi ve maksadı dikkate alınarak yorumlanmalıdır. Şâfiî'ye göre, eğer koca bir talak hakkını kullanmak istemişse o vakit *ric'î* (yeni bir nikâh ve mehre gerek olmaksızın iddet müddetince kocanın eşine dönebileceği) talak vaki olur, ama yok sadece yemin etmek istemişse yalnızca kefarete vermek gerekli/yeterli görülmüştür.³⁵

Hanefiler de niyete bakılması noktasında Şâfiî ile aynı görüşü paylaşmışlardır. Ancak Hanefiler, lafız ister sarîh olsun ister kinevî genel manada talakı *ric'î* kabul eden cumhurun dolayısıyla da Şâfiî'nin aksine, bir bâin (kocanın yeni bir akitle eşine geri dönebileceği) talakın gerçekleşeceğini söyleyerek ve eğer adam talakı kast etmemişse îlâ yapmış olur diyerek iki noktada hilafa düşmüşlerdir.

Sözün özü, bu mevzuda her iki mezhepte aynı kanaati paylaşmaktalar fakat usûlleri gereği, bu sözle hangi tür bir talakın gerçekleşeceği noktasında küçük bir ayrılığa düşmüşlerdir.³⁶

İbrâhîm en-Nehaî'den öğrendiğimize göre hocası Abdullah b. Mes'ûd *إِلَاءَ أَوْ خُلْعَ أَوْ بَائِنَ* “bâin talakın sadece muhâlea veya îlâ yoluyla olacağını” söylemektedir.³⁷ Bu cümleden hareketle ele alıp incelemiş olduğumuz bu örnekte, (lafız ister sarîh ister kinayeli kabul edilmiş olsun) *ric'î* talak vaki olur diyerek Abdullah b. Mes'ûd'un kavliyle amel edip, bire bir Onun icthadını benimseyen Hanefiler değil İmam Şâfiî olmuştur.³⁸ Zira Hanefiler bu durumda bâin talağın gerçekleşeceğini söylemişlerdir.³⁹

1.2.2. Mümteddetü't-Tuhr

İddet bekleyen kadınlar durumlarına göre farklı sürelerde beklerler. Adet gören 3 kur, hamile olan doğuma kadar, kocası ölen adet görüyorsa 4 ay 10 gün, adet görmeye başlamamış küçük kız veya adetten kesilen kadınların ki ise 3 aydır.

Bu guruplardan söz konusu olan henüz adet görmeyen kız veya adetten kesilmiş bayan ile ilgilidir. *Mümteddetü't-tuhr* tabiri bunlar için kullanılır. Bu konuda nas olduğundan mütevellit ulema arasında herhangi bir ihtilaf görülmemiştir.

وَاللَّائِي يَسْنُنُ مِنَ الْمَجِيضِ مِنْ نِسَائِكُمْ إِنْ ارْتَبْتُمْ فَعِدَّتُهُنَّ ثَلَاثَةُ أَشْهُرٍ⁴⁰

Düzensiz olarak adet gören kadının iddeti hakkında İmam Şâfiî de Abdullah b. Mes'ûd gibi düşünüyor. Hz. Ömer “sinn-i iyâsa ulaşan kadın üç kur yerine 3 ay daha iddet bekler”⁴¹ Ayrıca Sarahsî⁴² ayrıca buna istinaden Şâfiîler'in iddetin temizlik olmadığını maksadın rahmin hamilelikten teberrî etmesi olduğunu izah eder. Böyle olmasa kölenin ve ayisenin bu şekilde beklememesi gerektiğini delil olarak getirir.

Normal şartlarda ayise bayan hamile kalmaz çünkü iddetten kesilmiş olması buna engeldir.

³³ Beyhakî, *es-Sünenü'l-kübrâ*, VII, 575.

³⁴ İbni Rüşd, *Bidâyetü'l-müctehid*, III, s.98-99.

³⁵ Bkz. Nevevî, *el-Mecmû*, XVII, 111-117; Şâfiî, *el-Üm*, VII, s.166.

³⁶ Bkz. İbn Âbidîn, *Reddü'l-Muhtâr*, III, 433-439, 732-734.

³⁷ Abdurrezzâk, *Musannef*, VI, 481; Beyhakî, *es-Sünenü'l-kübrâ*, VII, 569, 624; Kal'acî, *Mevsû'atu fikhî 'Abdullâh b. Mes'ûd*, s. 375.

³⁸ Şâfiî, *el-Üm*, V, s.130.

³⁹ İbnü'l-Hümâm, *Fethu'l-Kadîr*, IV, 207-209; Kal'acî'den mülhem olunmuştur. Bkz. Kal'acî, *Mevsû'atu fikhî 'Abdullâh b. Mes'ûd*, s.375-376.

⁴⁰ Talak 65/4.

⁴¹ Şâfiî, *el-Üm*, V, s. 227; Bkz: Sarahsî, *Mubsut*, III, 269; Şirbinî, *Muğni'l-muhtaç* III, 387; İbni Rüşd, *Bidâyetü'l-müctehid*, II, s.212.

⁴² Sarahsî, *Mevsû'at*, VI, s.24.

Ömer o hadisi duymamış olabilir.⁵¹ Abdullah b. Mes'ûd'un kavli sünnete muvafıktır. Ancak bazıları Onun bu görüşüne muhalefet etti.⁵²

Lukata hakkında ulema farklı görüşler serd etmiştir. Bulunan malın alınması mı yoksa bırakılıp heba olmaya yüz tutması için bırakılması mı daha iyi olduğu tartışma konusu olmuştur. Hanefî ve Şâfiî âlimleri alınmasının daha hayırlı olduğunu ifade ederken gerekçe olarak müslümanların mallarının korunması gerektiğini izah ederler. Mâlik ve diğer bir gurup ise lukâta hükümlerini (tanıtma, iade etme vb.) yerine getirilmesinden korktukları için alınmasının mekruh olduğunu izah etmişlerdir. Kendilerine dayanak olarak "أحدهما روي أنه صلى الله عليه وسلم قال: " ضالة المؤمن حرق " وروي عن ابن عمر وابن عباس وبه قال أحمد وذلك لأمرين " rivayetini delil alırlar.⁵³

Lukata mültakitinin elinde ifsad/helak/zarar/yok olursa şayet 3 yola hamledilir. Mültakit lukatayı geri vermek üzere aldığına birini şahit tutarak söylemiş olsa tazmin etmez. Mültakit lukatayı kendisi için aldığı ikrar etse tazmin eder. Mültakit lukatayı geri vermemek üzere aldığı ikrar ederse gâsıpın hükmünde olduğu gibi tazmin eder.⁵⁴

Lukata'nın sahibine geri verilmesi için sahibi olduğunu iddia eden kişi için delil/beyyine/şahit⁵⁵ gibi usullerle ispat yoluna gitmelidir. Şayet mültakit elindeki bir kimse herhangi bir delil ile kendine ait olduğunu iddia ederse mültakit hâkim kararı ile teslim yoluna gitmelidir zira sonradan daha güçlü bir delil ile malın kendine ait olduğunu iddia edecek başka bir kimse çıkması engellenmiş olur.⁵⁶ Efendinin kölenin elinde bulunan lukatadan haberi olup bunu ikrar yolu ile kabul ederse tazmini efendiye aittir. Kişi elimde bulunan malı bir sene içinde veya bir yıl sonra satarsa bundan sonra mal sahibi malını isterse semen veya kıymetinden hangisini isterse ona ödenir.⁵⁷ Lukatayı veya âbık köleyi teslim eden kişiye herhangi bir ödül tahakkuk etmez.⁵⁸

Lukata konusu bunlardan başka birçok detay içeriklidir. Konumuzun muhtevası Abdullah b. Mes'ûd'un görüşlerindeki uyuşma ve farklı görüşler olduğundan dolayı lukatanın tutulma süresi ile alakalı görüşlerle yetinmenin münasip olacağı daha fazla bilginin ilgili eserlerin ilgili baplarına müracaatın isabetli olacağı düşünülmektedir. Zira amacımız Lukatanın tamamının işlenmesi olmayıp konu bağlamında görüşlerin benimsenip benimsenmediği ile alakalıdır.

2.2. Sudaki Balığın Satılmasının Hükümü

Bey' akitlerinin geçerli olması için aranan şartlar vardır. Söz gelimi malın teslim edilebilir olması, mevcut olması, tarafeynin olması, garar olmaması, niza' çıkabilecek vasıf ve bilinmezliklerden uzak olması gerekmektedir. İslam hukukunun toplumdaki sosyal düzeni sağlama maksadı ile alış-veriş muamelelerini bu gibi şartlara bağlamıştır. Bu münasebetle toplum arasında oluşması muhtemel aldatma ve hidâ'n önüne set çekerek oluşmadan evvel önlemeyi hedef edinmektedir. Bütün bunlara karşın çıkacak problemler için de çözüm yolları elbette vardır. İslam evvela set çekmek sureti ile toplum arasındaki sosyal ilişkileri bozacak ve ifsat edecek eylemlerin ön görülmesi halinde önünü kapatmayı

⁵¹ Şâfiî, *el-Üm*, IV, s.66.

⁵² Şâfiî, *el-Üm*, IV, s. 72-73, 7. Cilt s. 188; Şirbinî, *Muğni'l-Muhtaç* II, s.413; İbni Rüşd, *Bidâyetü'l-müctehid*, II, s. 304.

⁵³ İbni Rüşd, *Bidâyetü'l-müctehid*, II, s.304.

⁵⁴ Sarahsî, *Mebûsât*, XI, s.21.

⁵⁵ Müslüman elinde bulunan lukata için sadece Müslümanın şahitliği geçerlidir. Lukatanın kendisine ait olduğunu iddia eden kişi kâfir bir şahit getirirse bu şahitlik geçerli değildir. Zira kâfir bir kimsenin Müslüman üzerine hüccet olmaz. Lukatayı elinde tutan kişi kâfir ise kâfirin kâfir üzerindeki şahadeti hüccet olacağı için şahitliği geçerli olur. Sarahsî, *Mebûsât*, XI, s.27.

⁵⁶ Şâfiî, *el-Üm*, IV, s.67; Lukatanın süresi dolduktan sonra sahibine verecek bir sorumluluğu kalmaz şeklinde cumhurun görüşü belirtilmiştir. Kuffilerin ancak hâkim kararı ile verilmiş olmasını istisna ederler. İbni Rüşd, *Bidâyetü'l-müctehid*, II, s.309.

⁵⁷ Şâfiî, *el-Üm*, IV, s.68; Hiçbir şart aranmaksızın köle elinde bulunan lukatanın sorumluluğu köleye aittir. İbni Rüşd, *Bidâyetü'l-müctehid*, II, s.309.

⁵⁸ Şâfiî, *el-üm*, IV, s.71.

amaçlar. Bu bağlamda belirli kimseye ait olmayan malı kendinin malıymış gibi satmak caiz görülmemiştir.

Milkinde olan ve tam mülkiyet yetkisi bulunan veya vekili olduğu bir malı insanın satması ve intifa etmesine müsaade etmiştir. Ortak mallar mahiyetinde bulunan orman, dağ, kimsenin malı olmayan arazi, deniz, göl, okyanus vesair içerisinde bulunan mallar devlete ait olup herkesin ortak kullanımında eşit bir çizgi çizilmiştir.

Mallarda mübah mal denilen avlanılması caiz herhangi bir aletle avlandıktan sonra kişinin mülkiyetine geçen balık, kuş, geyik gibi hayvanlar ancak bazı şartlarda insanın mülkü sayılır. Kuş avlamak için bir düzenek hazırlanmış ve kuşlar içine girdikten sonra çıkamıyorlar ise artık düzeneği kuran kişinin mülkiyetine geçmiş sayılır alış-verişi caiz olur. Suda bulunan balık hakeza olta, ağ, gölet, birikinti, bunlara benzer çeşitli düzenekler hazırlanarak balık avlanmış ise bu balık avlayan kişinin mülkiyetine geçmiş alım-satımı caiz olur. Bu bağlamda mezhep imamları farklı gerekçeler sunarak bunun hangi şartlarda caiz olabileceğini izah etmişlerdir. Açıklamaları ile bu alanda yapılabilecek alışverişin kıstasını belirlemişlerdir.

Abdullah b. Mesûd "sudaki balık satılmaz (ancak bir su birikintisine alınır ve önüne bir set çekmek sureti ile balığın çıkması engellenmişse avlamak mümkün olacağından caiz olur. Zira önüne set çekmek milk edinmek manasında olacağı için alım-satımı caiz olur)⁵⁹ çünkü bunda garar vardır." Havdaki kuşu satmak, elden kaçmış âbık köleyi satmak gibi olduğunu söyler.⁶⁰ Bu yüzden Ömer b. Hattab, İbrahim en-Nehaî, Ebû Hanîfe bu satışı caiz görmemiştir (makdûr'ut-teslim)⁶¹ İbn-i Ebi Leyla bunda bir sakınca olmadığını satışının caiz olduğunu savunur.⁶² İmam Şâfiî de bu görüşü tahsis ederek şöyle demiş; "eğer balıklar bir kuyudaysa veya yakalanabilecek bir haldeyse veya elle tutulabiliyorsa ve taraflar (baya ve müşteri) gözüyle görüyorsa vd. durumlarda bu satış işlemi geçerlidir."⁶³

Bu bağlamda söylenecek nihai söz İmam Şâfiî'nin şartları dâhilinde geçerli olması mutlak manada caiz olmadığını kabul etmekten daha isabetli olduğu yönünde olacaktır. Zira bu şartlar tahakkuk etmesi halinde İslam'ın tesis etmek maksadında olduğu garar, hidâ' ve aldatmanın olamayacağı görüldüğünden insanları yararına olacak bir işlem olduğu görülmektedir. İnsanlar arasında adil ve maslahatlarını gözetip hayatlarını kolaylaştırmak esas olduğunu da düşündüğümüzde bunun tercihe şayan olacağını söylemekte mümkün olacaktır. Bu usulle ulemanın menhecini takip eder nihayette Allah-u â'lem diyerek en iyisini Allah bileceğini ifade etmenin de münasip olacağını söyleyebiliriz.

2.3. Musarrât Konusu

Musarrât: kişinin sattığı hayvanın sütlü görünmesi için birkaç gün sütü memelerinde hapsetmesidir.⁶⁴ Bunu farklı maksatlar için yapmış olsa da bur da mana aldatmaya hamledilir ve şart muhayyerliği söylenmemiş olsa dahi bu şart muhayyerliği varmış gibi muamele edilir.

İnsanların aralarında aldatmanın mümkün olabileceği yerlerde hukuk olması gereken muamele ile karşılıklı olarak birbirlerine verebilecekleri zararlar izale edilmek hedeflenmiştir. Bu yol ile toplumda tabiri caiz ise kendiliğinden bir adalet sağlanmış olur. Zira insan hukukta bu şekli ile geçerli olduğunu bilirse yapıp yapmamak arasında tereddüt edecektir. Her hâlükârda adalet sağlanacağı temin altına alınmıştır. Tereddüt sonucu insan bu hataya sapsa dahi hukuki olarak haksızlığı tespit edildiği sürede

⁵⁹ Sarahsî, *Mebûsût*, XX, s.307.

⁶⁰ Sarahsî, *Mebûsût*, XIII, s.21.

⁶¹ Sarahsî, *Mebûsût*, XIX, s.298.

⁶² Şâfiî, *el-Üm*, VII, s. 103; Sarahsî, *Mebûsût*, XII, s.21.

⁶³ Şâfiî, *el üm*, VII, s. 103; İbni Rüşd (ö. 595/1198), *Bidâyetü'l-müctehit*, II, s.157.

⁶⁴ Sarahsî, *Mebûsût*, XII, s.69.

çıkılmaz hal almaktadır. Hukuk bu muameleleri düzenleyerek niza çıkaracak ortaklıkları uygun görmemiştir. Kişileri genel anlamda bildikleri ve her yönünün bildikleri işlerde ortaklık kurmalarını savunana hukuk her aşamasını belirli şartlara bağlayarak hak ve sorumluluklarını sınırlandırmayı da ihmal etmemiştir. Aynı zamanda maslahat gereği de olmadığı zaman insanların zora gireceği işlerin ise önünü açmayı da hedeflemiştir. Bütün bu dengeyi tamamen toplumda zamanla oluşan şartların usule uygun ilerlemesi ve şekillenmesini istemektedir.

Mudarebe ortaklığını kabul etmeyenler anlaşmazlığın çıkma ihtimalinin fazlalığını gerekçe olarak gösterdikleri söylenebilir.⁷³ Kabul edenler insanların işlerini zorlaştırmamak için caiz derken belli şartlara bağlamışlardır.⁷⁴ Bu konuda ilk dönmeden beri sadır olan görüşlerin bir kısmı olduğu gibi varlığını sürdürürken bir kısmında mezhep içi ihtilaf veya görüşlerin farklılaşması ile günümüze kadar gelmiştir. Şunu da unutmamak gerekir ki her konu için nistan delil bulunamayabilir. Bu nev'de gelen meselelerde sahabe kavli ve içtihadı varsa onunla amel edilmek ihmal edilmemiştir. Bu konu da imam Şâfiî'nin sahabe amel ve içtihadı ile hüküm verdiği açıktır.⁷⁵

Hz. Ömer, Hz. Osman ve Abdullah b. Mesûd, mudarebe ve müzâra ortaklığını caiz görmüşlerdir. İmam Şâfiî ise Ebû Hanîfe'nin hilafına (zira o bu akdi cehalet sebebiyle batıl görmüştür) bu kavil gereği cevaz vermiştir.⁷⁶ Daha sonraki Hanefî âlimleri bunun sünnet ve icma ile sabit olduğu gerekçesi ile geçerli olduğuna cevaz vermişlerdir.⁷⁷ Fasit ve sahih olmak üzere ikiye ayrılmış olan mudarebe ortaklığının hisselerinin 1/3 ile 1/6 arasında belirlenmesi halinde bir nizanın olmadığı bundan daha fazla veya hisselerin konuşulmadığı ortaklıklar tartışma meydana getireceğinden fasit olarak nitelendirilmiştir. Hisse haricinde rakamların (100 TL, 1000 TL vb.) söz konusu olduğu ortaklıklar da fasit kısmında zikredilmiştir.⁷⁸

İmam Şâfiî ortaklık konusunda bizzat uygulamalı⁷⁹ olarak caiz görmesi ile ilgili görüşünü benimseyerek sahabe kavli ile ameli tercih etmiştir. Bu bağlamda detaylı araştırma yapacakların ilgili eserlerin bölümlerinde incelemeleri yerinde olacaktır. Zira biz maksadın hâsıl olması ile iktifa etmenin daha münasip olacağı kanaatindeyiz.

3. MİRAS HUKUKU

3.1. Vasiyet

Birey hayatta iken malı üzerinde dilediği kadar tasarruf etme yetkisine sahiptir. Onu hacr veya sefihliğinden dolayı lehine veya aleyhine yapacağı işlemlerde tam veya nakis olarak ehliyetini sınırlandıran durumlar müstesnadır. Bu bağlamda kişinin aynı zamanda ard niyetli olarak gerçekleştirmek istediği tasarrufları da kısıtlanabilmektedir. Kişi hayatta iken kendisinin hayatı kaydı ile tasarruf etmesi daha isabetli olacaktır. Zira ölümünden sonra mülkiyet direk olarak varislere geçmektedir. Mülkiyet değişimi bazı tasarrufların iptalini veya geçersizliğini beraberinde bir sorun olarak barındırmaktadır. Bu sorunların yaşanmaması için yapılacak olan bir tasarruf neticelendirilmeli daha sonraya taalluk edecek bir hükme bağlanmamalıdır. Bunun yanında mirasçıları mahrum bırakma, onları başkalarına muhtaç etme eğilimindeki tasarrufların da haksızlığa ve toplumda sosyal olarak bir problem meydana getireceğinden bir kısıtlama yapılmıştır. Bu kısıtlamanın geçerlilik şartları ülemâ

⁷³ Bkz: İbni Rüşd, *Bidâyetü'l-müctehid*, II, s.255; Şâfiî, *el-Üm*, VII, s.107-108; Şirbinî, *Muğni'l-muhtâc*, II, s.309; Sarahsî (ö. 483/1090), *Mebûsât*, XI, s.292.

⁷⁴ Bkz: Sarahsî, *Mebûsât*, XI, s.287, 289, 292, 303; Şâfiî, *el-Üm*, VII, s.107-108; Şirbinî, *Muğni'l-muhtâc*, II, s.101, 309; İbni Rüşd, *Bidâyetü'l-müctehid*, II, s.255.

⁷⁵ Şâfiî, *el-Üm*, II, s.107-108.

⁷⁶ Şâfiî, *el-Üm*, VII, s.107-108.

⁷⁷ Sarahsî, *Mebûsât*, XXII, s.30.

⁷⁸ Sarahsî, *Mebûsât*, XXII, s.32-49.

⁷⁹ İbni Rüşd, *Bidâyetü'l-müctehid*, II, s.255.

tarafından tartışılmış farklı görüşler zikredilmiştir.

İnsanın gayrı ihtiyari zulme sebep olması kaçınılmaz olan miras konusu tarih boyunca problem olagelmıştır. Günümüzde de birçok kavga ve ölümün sebebi olarak gösterilebilir. Nitekim muris ardında kıymeti harbiyesi olan bir malı bırakınca hali ile kaçınılmaz olaylar vuku bulmaktadır. Sürekli hatırda tutulması gereken İslam ahlakının hayatımızda hâkim olabilmesi için evvela samimiyet ve dürüstlüğün düstur edinilmesi gerekmektedir. Bu şekli ile yaşanması muhtemel problemleri aşma fırsatı olacaktır.

İslam miras hukukunda prensip olarak varise vasiyet yoktur prensibi benimsenerek herkese hakkı belirli miktarda verilmiştir. Bunun yanında malının en fazla 3/1 kısmında ek bir tasarruf etme yolu da açılmıştır.⁸⁰ Bu yol ile yapılan işleme miras değil vasiyet denilmesi daha münasiptir.⁸¹

Bir kimse hayattayken malının 1/3den fazlasını vasiyet etse⁸² varislerde adam henüz ölmeden bu işleme onay verseler hükümsüzdür. Dolayısıyla varisler vefattan sonra, taksim öncesi rücu edebilirler. Murisin arkasında malı kalmamış olsa ve bir kölesi kalsa varisler dilerse mukâteb olmasını kabul etmeyebilirler.⁸³ İmam Şâfiî bu konuda bizde Ebû Hanîfe gibi Abdullah b. Mes'ûd'un kavline tutunduk diyor. Şurayh caiz derken İbni Ebi Leyla caiz olmadığını söylüyor.⁸⁴

Böylece genel manada oluşan kanaatin 3/1 kısmı ile sınırlandırılması ile belirmesi delil olarak alınan rivayetten hareketle cumhurun sünnetten delil olması hasebi ile sünnetle amel etmişlerdir. Bunun üzerine söylenecek pek bir söz olmamakla birlikte kanaat olarak gelenekten gelen kabul genel görüş olarak zikredilmektedir.

3.2. Arkasında Dedesini ve Bir de Öz Kardeşini Mirasçı Olarak Bırakan Kimse

İslam miras hukuku/Ferâiz dâhilinde olan bu konu mezhepler arası farklı bir şekilde değerlendirilmiştir. Asıl olan herkese hak ettiği miktarı ölçülü bir şekilde pay etmeyi hedefleyen⁸⁵ Ferâiz ilmi 40 hal denilen bir formülü geliştirerek her bir kimsenin payını tayin etmiştir. Toplum içinde alışıla gelmiş yanlış anlatımın kulaktan kulağa gezmesi sonucu İslam miras hukuku pay ederken erkeğe iki kıza bir pay verdiği söylenmektedir. Akliselim ve samimi olarak araştırma yapıldığında bu düşüncenin doğru olmadığı görülecektir. Geride kalan mirasçılara göre dağılımı hedefleyen bu miras formülü dedeyi, neneyi, baba bir kardeşleri, ana bir kardeşleri mümkün olduğunca faydalandırmaktadır. Günümüzde sadece çocuklara geçen mirasın aslında daha geniş yelpazede dağıtıldığını kimsenin muhtaç bırakılmaması prensibi ile zenginliğin de birkaç kişi tarafından istifadesini engellemektedir.

Bu bağlamda Ferâiz ilmi tarih boyunca miras konusunun akrabalar arasında problem olması hasebi ile bütün delilleri nassla belirli olan bir ilim olarak var olagelmıştır. İslam ilimlerinde bütün hükümleri Kur'ân ile belirlenmiş tek ilim olduğu söylenebilir. İlahi kaynaklı olması gerçek manada farklı hikmetleri de içinde barındırmaktadır.

Genel olarak dedenin halleri;

Kız, oğlun kızı ile:	1/6+Bakiye (الفرض مع التعصيب)
Oğul, oğlun oğlu:	1/6(الفرض محضه)

لمن له وارث بما ثبت عنه صلى الله عليه وسلم "أنه عاد سعد بن أبي وقاص قال له يا رسول الله قد بلغ مني الوجع ما ترى وأنا ذو مال ولا يرثي إلا ابنة لي أفأتصدق بثلثي مالي فقال له رسول الله صلى الله عليه وسلم لا فقال له سعد فالشطر قال لا ثم قال رسول الله صلى الله عليه وسلم الثلث والثلث كثير إنك أن تذر ورثتك أغنياء خير من أن تذرهم عالة يتكفون عن النبي صلى الله عليه وسلم" bunun yanında Katade'den gelen rivayete göre Ebû Bekir (r.a) 5/1 Ömer (r.a)'in 4/1 i tavsiye ettiğini beyan eder. (İbni Rüşd, *Bidâyetü'l-müctehid*, II, s.335-337)

⁸¹ Bkz: Sarahsî, *Mebûsât*, XVII, s.275.

⁸² Sarahsî, *Mebûsât*, XII, s.27, C17, s.275.

⁸³ Sarahsî, *Mebûsât*, VII, s.424.

⁸⁴ Şâfiî, *el-Üm*, VII, s. 129.

⁸⁵ (Nisâ 4/7) لِّلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ مِمَّا قَلَّ مِنْهُ أَوْ كَثُرَ ۖ نَصِيبًا مَّفْرُوضًا

İlk iki hal yoksa: Bakiye (التعصيب محضة)
Baba varsa: Sakıt

Bu kısmetin mezhepler arasında ihtilaf olan kısmı kız, oğlun kızı veya oğul, oğlun oğlu mirasçılar içinde olmayıp mevtanın dede ile beraber öz kardeşinin kalmış olması halidir. Hanefî mezhebinde dede hepsini alırken⁸⁶ Şâfiî mezhebine göre yarı yarıya paylaşırlar.⁸⁷

Vefat eden bir kimse arkasında (babanın babası olan) dedesini ve birde (ana-baba bir olan) öz kardeşini mirasçı olarak bıraksa; Ebû Hanîfe'ye göre dede kardeşi hacb edip tüm malı alır. Çünkü baba konumunda değerlendirilmektedir. (O bu kavlinde Hz. Ebubekir, Hz. Âişe, Abdullah b. Abbas ve Abdullah b. Zübeyr'in (r.anhüm) sözlerine tutunmuştur). İmam Şâfiî ve İbni Ebî Leyla ise bu durumda "mal dede ve kardeşe yarı yarıya taksim edilir" dedi. (O bu kavlinde Hz. Ali, Abdullah b. Mes'ûd ve Zeyd b. Sabit'in (r.anhum) sözlerine tutunmuştur) ayrıca kardeşi devre dışı bırakan görüşün kelimcülerin görüşü olup kıyas olarak bu görüşü benimsemeleri kıyastan uzak bir değerlendirme olduğu ifade edilir.⁸⁸

Dedenin baba gibi olduğu düşünülerek/Hanefî hepsini almasının gerektiği görüşün dayanağı kıyastır. Şâfiî bu kıyasın geçersizliğini detaylı bir şekilde izah etmektedir. Burada tercih edilmesi gereken görüş evvela gönül rızası ile her mirasçının pay etmeyi kabul etmesidir. Hukuk niza ve tartışma halinde müdâhil olur ki belirlenmiş nasibi herkese verir. Daha evvel de zikrettiğimiz üzere evvela İslam ahlakı daha sonra ahlsızlığın ve hukuksuzluğun başladığı yerde bu ahlsızlık ve hukuksuzluğun hesabını sormak için hukuk vardır.

3.3. Sâibe (Gayr-i Müslim Mevla'nın Mirasçılığı)

Miras hukuku/Ferâiz insanlara düşen miras paylarını belirlerken çocuğu olmayıp arkasında azat ettiği veya yanında bulunan köleleri de belirli şartlarla mirastan faydalandırır. Mevta arkasında nesebinden herhangi bir mirasçısı olmadığını bilip kölesini kendisine bu yönde vasiyet edebilir. Bu vasiyetin geçerli olabilmesi için bazı şartlar söz konusudur. Bunların başında din birliği kaçınılmazdır. İşte burada ulema arasında fikir ve görüş farklılıkları meydana gelmiştir. Bir kısmı geçerli olduğunu söylerken bir kısmı da böyle bir mirasçılığın geçersiz olduğunu savunmuşlardır. Kısaca görüşleri özetleyecek olursak şu şekilde sıralayabiliriz:

Sâibe⁸⁹ (gayr-i Müslim Mevla'nın mirasçılığı meselesi) ve Müslüman olan köle hakkında Abdullah b. Mes'ûd' mirasçı olabileceğine dair munkatı' bir rivayet olduğunu söylediği nakledilmiştir. İmam Şâfiî ikisinin aynı olmadıklarını kıyas delili ile ispat yolu benimseyerek; Müslüman olan rızası ile adamın yanında Müslüman olduğu için mülkiyetin nakli rızaya dayanarak azad edilmediği için mirasçı olur fakat sâibe rıza dâhilinde olmayan bir intikal söz konusudur. İmam Şâfiî ise din farklılığından dolayı mirasçı olamayacağını savunur.⁹⁰ Miras hukukunda daha evvel de zikrettiğimiz şartlardan biri varis ve muris dinde bir olmalı. Genel prensip dâhilinde hür olsun köle olsun din farklılığının mirasa engel olmasından dolayı mirasçı olamayacağı genel kanaat olarak ifade edilmiştir. Daha sonraki Hanefîler de İbn-i Mes'ûd'un görüşünü benimseyerek sâibenin mirası dilediği yere bırakabileceğini savunurlar.⁹¹

⁸⁶ Sarahsî, *Mebûsât*, XXIX, s.337, XXIX, s.345; Şâfiî, *el-Üm*, VII, s.130.

⁸⁷ Şâfiî, *el-Üm*, VII, s.130.

⁸⁸ Şâfiî, *el-Üm*, VII, s.130.

⁸⁹ ما جعل الله من بغيره ولا سائبة ولا وصيلة ولا حام (Mâide 5/103); Sâibe kelimesi cahiliye dönemi Araplar tarafından yük yükletilmeyip ilahları için salıverdikleri develer için kullandıkları isimdir. Daha sonra bu kelime Mevla ve kölesi arasında kullanılan bir tabir haline geldi. Salınan köleye kullanılmış bir tabir olarak kullanılmaya başladı.

⁹⁰ Şâfiî, *el-Üm*, IV, s.79, C6, s.186-187; bkz: İbni Rüşd, *Bidâyetü'l-Müctehid*, II, s.363.

⁹¹ Sarahsî, *Mebûsât*, VIII, s.147.

Yukarıda zikredildiği üzere mirasta din birliği asıl olması gereken şartlardan birisi olup hür olan bir kimse dinden çıkmış/mürted veya gayri müslim murisine mirasçı olamıyorsa köle ile Mevla arasında da aynı durumun geçerli olmasını gerektirir. Cumhurun görüşü isabetli olduğu söylenebilir. Zira Müslüman biri vefat edip sâibe olana mirasın kalacağı yere beytü'l-male kalması daha isabetli olacaktır. Zıttı düşünülduğünde zaten o da beytü'l-mâla kaldığını mürteddin mirası kısmında zikredildiği gibi olacaktır.

4. CEZA HUKUKU

4.1. Hırsızlık Suçunda Çalınan Malın Malî Değeri (Hırsızlık Nisâbı)

İslam ceza hukukunda bireyin hırsızlık⁹² suçu işlemiş olması için bazı şartlar Kur'ân ve sünnette geçtiği şekli ile kabul edilmiş bazıları açıklamaya ve görüş belirtmek üzere açık bırakılmıştır. Her bir şeyi çalan kişiye hırsızlık cezası uygulanamayacağı gibi şüpheli durumlarda da suç kesinleşmediği durumlarda had/ceza infâz edilmez. Söz gelimi mezar soygunculuğunun hırsızlık şartlarını taşımadığı için hırsızlık cezası uygulanmamaktadır. Kısaca hırsızlık nisabına ulaşan, mülkiyet şüphesi olmayan, başkasına ait hırs/korunmuş altında olan malı hakkı olmadığı halde gizlice alması gibi şartları içermektedir. Hırsızlık Kur'ân'da cezası belli olan suçlardandır. Fakat nisabı hakkında kesin bir ifade olmadığı için Resûlullah (s.a.v)'ın ve hulefa-i râşidîn'in uygulamaları esas alınarak nisabı belirlenmiştir. Belirlenen nisapta en asgarisi belirlendikten sonra herhangi bir niza kalmamaktadır. Konuya açıklık getiren birden çok rivayetin olması, bazı rivayetlerin diğer bir âlime ulaşmaması ve uygulamadan bî haber olması işi zorlaştıran kısmı oluşturmaktadır. Bu konuda da ulema arasında görüş farklılığı görünmekte olup kendi delillerini en sahih yollarla destekleme usulünü kullanıp bizleri aydınlatmayı hedeflemişlerdir.

Hırsızlığın nisabı hakkında: İmâm Şâfiî bu meselede ayetin sünnette uygulanış biçimini benimseyerek, Hz. Ali'nin kavli olan ¼ (rub') dinar görüşünü benimsemiştir. Abdullah b. Mes'ûd ise 10 dirhem (=1 dinar) demiştir. Ondan 5 dirhem rivayeti de gelmiştir. Ve başka râvilerden 3 dirhem rivayeti de vardır. Hal böyle olunca İmâm Şâfiî diyor ki; "bizim görüşümüz asgari nisabı yansıtmaktadır. Dolayısıyla bizim tercihimiz Abdullah b. Mes'ûd'un kavline muhalif değildir."⁹³

İki rivayetin çelişmediğini⁹⁴ zira bu üç dirhem Resûlullah (s.a.v) zamanında ki ¼ 'e eşit olduğunu o zaman 12 dirhem ile bir dinarın alındığını⁹⁵ savunur.⁹⁶

İmâm Şâfiî Hadis, Edebiyat, Belağat ve Fıkıh alanında önde olan bir âlim olması münasebeti ile yazmış olduğu *el-Üm* eserinde birçok yerde diğer âlimlerin kullandıkları delillerin zayıf yönlerini hem hadis usulünün kaidelerine hem de dilde kullanılan istişhadları getirerek kendi görüşünü desteklemektedir. Bu konu da gelen rivayetlerin zayıflığına yer vererek kendi kullandığı delillerin daha sahih ve güçlü kabilden olduğunu da ayrıca izah etmektedir. Konumuz itibarı ile hadis usulü olmadığından bu savunmalara yer vermenin daha fazla zaman alacağı dolayısı ile dipnotlarda belirlenen konularda detaylı bilgiler alınabilir ve bu araştırmaya ve açılmaya ihtiyaç duyan bir konudur.

⁹² (Mâide 5/38) وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جِزَاءً بِمَا كَسَبَا تَكْلَافًا مِنَ اللَّهِ

⁹³ Bkz: Şâfiî, *el-Üm* VI, s. 130-131, VII, s.151-152.

⁹⁴ أخبرنا مالك عن نافع عن ابن شهاب عن عمرو بن عبد الرحمن عن عائشة رضي الله تعالى عنها أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال القطع في ربع دينار فصاعداً قال أخبرنا مالك عن عبد الله بن أبي بكر بن محمد بن عمرو بن حزم عن أبيه عن عمرو بن سفيان عن سفيان بن عيينة عن عمرو بن دينار عن عائشة رضي الله تعالى عنها أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قطع سارقاً في مجزئ قيمته ثلاثة دراهم

⁹⁵ أخبرنا مالك عن عبد الله بن أبي بكر بن محمد بن عمرو بن حزم عن أبيه عن عمرو بن سفيان عن سفيان بن عيينة عن عمرو بن دينار عن عائشة رضي الله تعالى عنها أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قطع سارقاً في مجزئ قيمته ثلاثة دراهم من صرّف اثني عشر أخبرنا بن عيينة عن حميد الطويل قال سمعت قتادة يسأل أنس بن مالك عن القطع فقال أنس خضرت أبا بكر بن عمرهما بدينار فقطع عثمان بن عفان يده قال مالك وهي الأثرجة التي يأكلها الناس

⁹⁶ Şâfiî, *el-Üm*, VI, s.130.

4.2. Haddi Şurb (İçki İçme Cezası) Kırtan Fazla Celde Vurulması

Kur'ân'da hükümleri belirlenen cezalar, suç olduğu belirtilmiş ve cezası zikredilmemiş suçlar mevcuttur. Suç olup da cezası belli olmayanlar Peygamber (s.a.v) sünnet-i seniyesi sayesinde öğrenilmiştir. Uygulama esasına bakılacak olursa uygulamada da bazı alternatiflerin oluşması sonucu ihtilafın arttığı düşünülse de bunun genel anlamda bir zenginlik olduğu söylenebilir. Bu bağlamda içki içmek ayet-i kerimede geçtiği şekli ile büyük günahların işlenmesine davetiye çıkarmaktadır.

Genel manada bilmeyerek veya ikrah altında olan kişinin içki içmesi şüpheden dolayı cezayı kaldırır. Bununla beraber içki içmiş olması ikrar, şahit ittifakla, ağzındaki içki kokusundan ihtilafı suçu tespit edilmektedir.⁹⁷ Suçun tespitinden sonra uygulanacak ceza ulema arasında görüş farklılıklarını yansıtmaktadır.

Hanefilere göre şarap içene (sarhoşa) uygulanacak seksen sopanın tamamı had; Şafiîlerin de içinde bulunduğu cumhura göre ise ilk kırk sopa had, ikincisi ta'zir olarak değerlendirilir.⁹⁸ Cumhur Ömer (r.a)'in uygulamasını delil alırken diğerleri Hz. Peygamber (s.a.v)'in ayakkabı ile had olmaksızın vurduğunu ve Ebu Bekir (r.a)'in kırk sopa vurduğuna istinaden bu şekilde düşünmektedirler. Ömer zamanında içki içme çoğaldığından Ali (r.a)'nin da buna delaleti ile seksen celde olarak kararlaştırılmış uygulama olduğu rivayet edilmektedir.⁹⁹ Bu meyanda İmam Şâfiî "kırk celdeyi geçmez diyenler Abdullah b. Mes'ûd'un hadisine muhalefet etmiş olduğunu ifade etmektedir.¹⁰⁰ Hz. peygamber (s.a.v) ile Ebu Bekir (r.a)'in kırk¹⁰¹ celde Ömer (r.a)'in ise seksen celde vurduğunu ifade eden Ali (r.a) rivayetine göre uygulamanın bu şekilde olduğu bildirilmiştir. Ömer (r.a) ramazanda içki içen birine seksen celde ve uzaklaştırma uyguladığı rivayeti de mevcuttur.¹⁰²

Formül olarak değerlendirilecek olursa uygulama kısmında farkın olmadığı sadece uygulanacak cezanın bir kısmının had diğer kısmının ta'zir olup olmadığı hususunda görüş farklılığı göze çarpmaktadır. Bu konuda da İmam Şâfiî Abdullah b. Mes'ûd'un görüşüne muvafık olduğu görülmektedir. Netice olarak genel itibarı ile seksen celdenin ceza olarak uygulanması fikri çoğunluk olarak benimsenmiştir.

4.3. Zina Celde Cezasına Ek Olarak Sürgün Cezası

Zina cezası bilindiği gibi cezası Kur'ân'da belirtilen hadlerden biridir. Zina haddinin vuku bulması için diğer cezalarda olduğu gibi evvela şüpheden arî olacak. Bunun yanında nikâh şüphesi olmayan bir kadınla normal yoldan ilişkiye girmek sureti ile gerçekleşen suçtur. Haricinde livata suçu tazir ile cezalandırılır. Bu işi meslek haline getirip ahlakı bozmaya yönelik olan bir tavırda aleniyet kazandıktan sonra cezası had cezasından fazla da olabilmektedir. Zira İslam zina isnadı için dört şahit istemesindeki ince ayrıntı şu şekilde izah edilebilir. Allah gizli yapılan hataları affetmekte iken bu hatayı yanılarak ve şeytana uyarak yapıp nedamet duyan kimseyi dört kişi şahitlik etmediği müddetçe ceza tahakkuk etmeyecektir. Dört kişinin görebileceği yerde işlenen günah artık gizliliğini kaybetmiş aleniyet vasfını kazanmıştır. Bu günahı aleni yapabilecek cüreti gösterebilecek şekilde işleniyor ve buna başkaları da şahitlik yapıyorlarsa İslam'ın kurmak istediği erdemli ve ahlaklı toplum yapısını baltalamaya yönelik bir suç olarak görünmüş olan bir tehdit haline gelir. Zira aleniyet insanların zihinlerinde zamanla normalleştirmeyi getirecektir. Ahlaksızlığın ve günahların normalleşmesi toplumu tehdit eden bir unsur olarak telakki edilir. Nihayetinde hukuk sert uygulamaları ile sosyal hayatta hedeflenen toplum profilini korumak adına gereken cezayı hak adına vermiş olur. Zinanın da taalluk ettiği hak açısından Allah hakkı ve kul hakkı olarak zikredildiğinde toplumsal düzen ve hakların Allah hakkı olarak zikredildiği bilinmektedir. Bu nevi hakların ihlali karşılığı kimsenin müdahil

⁹⁷ Şirbînî, *Muğni'l-muhtâc*, IV, s.190.

⁹⁸ Şâfiî, *el-Üm*, VII, s.182-183; Şirbînî, *Muğni'l-muhtâc*, IV, s.189-190; İbni Rüşd, *Bidâyetü'l-müçtehit*, II, s.444.

⁹⁹ İbni Rüşd, *Bidâyetü'l-müçtehit* II, s.444.

¹⁰⁰ Şâfiî, *el-Üm*, VII, s.182-183.

¹⁰¹ روي عن أبي سعيد الخدري "أن رسول الله صلى الله عليه وسلم ضرب في الخمر بنغلين أربعين" فجعل عمر مكان كل نعل سوطاً.

وروي من طريق آخر عن أبي سعيد الخدري ما هو أثبت من هذا وهو " أن رسول الله صلى الله عليه وسلم ضرب في الخمر أربعين (Şirbînî, *Bidâyetü'l-müçtehit*, II, s.444)

¹⁰² Sarahsî, *Mabsût*, IV, s.189; Şirbînî, *Muğni'l-muhtâc*, IV, s.188-189.

olamayacağı cezalar uygulanmaktadır. Ve hiç unutulmaması gereken nokta uygulanan cezalar kamu hukukunu korumak, ahlak ve erdem yolunda hedeflenen toplum seviyesine ulaşabilmek için tatbik edilmektedir.

Celde cezasına ilave olarak sürgün cezası da verilebilir mi? tartışması hakkında, Hanefiler sürgün cezası verilemez¹⁰³ derken İmam Şâfiî¹⁰⁴ aralarında Hz. Ebu Bekir, Hz. Ömer, Hz. Osman, Hz. Ali ve Abdullah b. Mes'ûd'un (r.anhüm) bulunduğu sahâbelerden sabit olan sürgün cezasının da verilebileceğine dair olan kavle tutunmuştur.¹⁰⁵ Ebû Hanife ise bunu ta'zîr kapsamında görmüştür.¹⁰⁶ Hadlerin kıyas yolu ile tayin edilmesi söz konusu olmadıysa dolayısı ile belirtilen kıyasın doğru olmadığını düşünürler.¹⁰⁷ Zira ceza Kur'ân'da zikredildiği surette sarahet ile açık iken bir söz gelimi bir kadının mahremsiz şehir dışına sefer mesabesinde çıkamayacağı da belli ise bu durumda nasıl olurda sürgün edilmesini had olarak gösterirsiniz şeklinde bir itiraz ile görüşlerini desteklemektedirler.¹⁰⁸

Celde ve sürgün olacağını savunan Şâfiî zikrettiğimiz hadiste geçen uygulama, halifelerin de bu şekilde uygulamalarına tutunurken, diğer gurup Mâ'iz hadisi¹⁰⁹ olarak şöhret kazanmış rivayetiyle Ömer (r.a)'nın Ebu Bekre'ye evinde had cezasını uygulaması ardında sürgün cezasını uygulamamış olduğunu delil getirmektedirler. Şayet sürgün nasla tanımlanmış had cezası olmuş olsaydı uygulanacağını ifade ederler. Buna ek olarak içki içen birine sürgün cezası üzere irtidat edip Rumlara gittiğini iştince bir daha sürgün cezası vermeyeceğine Ömer (r.a) yemin etmiş olmasını da argüman olarak kullanarak had olmuş olsa yemin etmeyeceğini bu münasebetle sürgünün nasla tayin edilmiş had cezası olmadığını savunurlar.¹¹⁰ Ayrıca Ali (r.a)'nın sürgünün fitne oluşturduğunu haddin nasta belirtildiğini izah ettiğini de naklederler.¹¹¹ Aksine sürgünün ta'zîr olarak tövbe edinceye kadar evlerde hapsedilmelerine tahammül ettirilmesi gerektiğini de ifade ederler.¹¹²

İmam Şâfiî kadının mahremsiz sefere çıkamayacağı deliline karşı bunun şehirde erkek mahremsiz bırakılmaması gerektiği ile tahsis ederken, aynı şekilde üç gün mesafeye mahremsiz gidemeyeceğinin had cezası ile alakalı olmadığını normal sefer olduğunu izah ederek sürgün cezasının olması gerektiğini savunur ki Abdullah b. Mes'ûd'un da birçok sahâbenin bu görüşü benimsediğini de haber vererek vaka ortada iken bunun inkârının anlamsız olduğunu savunur.¹¹³

Bu bağlamda gerçek manada verilen ceza ikincil olarak bir fitnenin sebebi oluyor ise cezanın gözden geçirilmesi gerekmektedir. Günümüz şartlarında söylenecek olan sürgünün anlamsız olduğunu, ceza olarak celdenin yeterli geleceğini, tövbe edinceye kadar dış dünya ile bağlantısı kesilerek düşünmesine fırsat vererek hapsedilmesinin maksad olarak hâsıl olması planlanan sonuca daha münasip olduğu söylenebilir.

4.4. Suikastla Öldürülen Kimsenin Hükümü Hakkında

Cinayetlerin taalluk ettiği haklar açısından değerlendirmeye alınarak sonuçlarının belirlendiği

¹⁰³ قال الشافعي رحمه الله تعالى أخبرنا مالك عن بن شهاب عن عبيد الله بن عبد الله بن عتبة بن مسعود عن أبي هريرة وزيد بن خالد الجهني رضي الله عنهما أنهما أخبراه أن رجلا من

¹⁰⁴ Sarahsî, *Mabsût*, IX, s.72.

¹⁰⁵ اختصنا إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال أخذهما يا رسول الله أفض بيئنا بكتاب الله عز وجل وقال الآخر وهو أفض بيئنا بكتاب الله عز وجل وانن (وأذن) لي في أن أتكلم قال قال إن ابني كان غيبا على هذا فرزني بامرأته فأخبرت أن علي ابني الرجم فافتتت منه بمائة شاة وجارية لي ثم إنني سألت أهل العلم فأخبروني إنما على ابني جلد مائة وتغريب عام وإنما الرجم على امرأته فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم أما والذي نفسي بيده لأفضين بيئكما بكتاب الله عز وجل أما غنمك وجاريةك فرد جلد على ابني جلد مائة وتغريب عام وأمر أنيسا الأسلمي أن يغدو على امرأة الآخر فإن اعترفت رجمها فاعترفت فرجمها *Şâfiî, el-Üm, VI, s. 133.*

¹⁰⁶ Şâfiî, *el-Üm, VI, s. 133-135*; Sarahsî, *Mabsût, IX, s.72.*

¹⁰⁷ Sarahsî, *Mabsût, IX, s.72.*

¹⁰⁸ Sarahsî, *Mabsût, IX, s.73.*

¹⁰⁹ روى أن محدجا سقيما وجد على بطن أمة من إماء الحي يفجر بها فأتى به رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال "اضربوه مائة" فقالوا إن بدنه لا يحتمل *Şâfiî, el-Üm, VI, s.134*; إن عمر رضي الله عنه جلد أبا بكر رضي الله تعالى عنه في داره على الزنى وأمر امرأته أن تكتم الضرب فقال صلى الله عليه وسلم "خذوا عكالا عليه مائة شراخ فاضربوه بها *(Sarahsî, Mabsût, IX, s.73.)*

¹¹⁰ Sarahsî, *Mabsût, IX, s.73.*

¹¹¹ Sarahsî, *Mabsût, IX, s.74.*

¹¹² Sarahsî, *Mabsût, IX, s.75.*

¹¹³ Şâfiî, *el-Üm, VI, s.134.*

bilinmektedir. Bazı suçların kul hakkı ile bağlantısı var ise hakkına kast edilen kişi hakkından vazgeçer de affederse daha başka kimsenin müdahalesine gerek kalmaksızın mesele sonuçlanır. Yalnız; çiğnenen hak toplumu ilgilendiriyorsa (Kazif suçu gibi) kişi affetse dahi cezasız kalmayacağı da bilinmelidir.

İşlendiğinde ağır neticeleri doğuran suçlarda ceza hukukunun prensibi her iki tarafın işlenen suçun karşılıksız kalmayacağını ve kalmadığına gönül rahatlığı ile müdahaleyi devlete bırakması beklenmektedir. Suçu işleyen cezasını çektiğinde Allah'ın onu affetmesini umar, mağdur ise adaletin yerini bulduğuna inanır ve suç artık toplumsal düzeyde derin düşmanlıklara sebebiyet vermez. Günümüz de insanın kendi adaletini sağlaması uğruna cinayetler işler kendine yönelik suç olarak oluşmuş fiilin karşılığını verdiğini düşünür fakat fiili ile zalim olur. Hiç unutulmamalıdır ki İslam'ın koyduğu ölçü suç ve ceza arasında denge olmuştur. Kişi kendince adaleti sağlama yola bırakılmamıştır.

Bu bağlamda insan canına kıymak büyük günahlardan sayılmaktadır. Bu günahın insanların zihninde normalleşmesi, insanın hayvan kadar değeri olmayan et ve kemik yığını olduğunu düşünerek kendine karşı bir sorumluluğunun olabileceğini düşünmeden cinnet geçirircesine her gün trafikte, evde, sokakta vesaire her yerde canına kıyılmaktadır. İnsanın yetişme prensibi de buna etki eden etmenlerin en başında yer almaktadır. Zira savaş oyunları ile yetişen nesil oyun oynadığı zannıyla adeta halüsinasyon görürcesine insanlar içinde kan kismaktadır. Cinnet geçirmiş, adam öldürmeyi üç boyutlu ekranlarda çok iyi başarmak için saatlerini harcayan, yaşadığı ve sanal âlemde yaptıklarının hangisinin gerçek hayat olduğunu düşünemeyecek derecede ceviz kabuğunu doldurmayacak sudan sebeplerle bir cana zarar verdiği zaman artık daldığı rüya biter ve yaptığı büyük cürmün farkına varır da iş işten geçmiş olur. Bazen de kalkamaz kendini frenleyemez etrafta ne varsa zarar verir en nihayetinde kendini de öldürür ve oyun biter. Hâlbuki yeniden sonu olmayan bir başlangıcın hesabında olsa belki de daha evvel düşünürdü. Bu doğaçlama ile günümüz yetişen neslin durumu ortaya konması hedeflenmektedir. Zira aklın ve kalbin bağlılığını sürdürdüğü yüce değerler insanın bilinçaltına basit olgular olarak yerleştirilmektedir.

Bu yönü ile insan canına kastın yöntemleri gelişmiş nâmertçe insan hayatına son verilmektedir. Boğarak, yakarak, zehirleyerek, tuzağa çekerek, saatli patlayıcı, silah, bıçak, taş, sopa vesaire daha fazlası aklımızın hayal edemeyeceği yöntemlerle, planlarla insan öldürmek mümkün olabilmektedir. Peki direkt olmayan yolla insan öldürmenin suçu hakkında ulema nasıl bir görüş beyan etmiştir.

Ebu Hanîfe'ye göre her ne şekilde öldürülürse öldürülsün velisine rücu' edilir dilerse affeder dilerse kısas talep eder. Ebu Hanîfe Hammâd'tan oda İbrahim'den naklederek: Hz. Ömer'e amden bir adamı öldüren biri getirildi. O da bazı velilerin af yetkisini kullanmasına rağmen kısasa hükmetti. Orada hazır bulunan Abdullah b. Mes'ûd Hz. Ömer'e itiraz ederek "velinin af yetkisini elinden alamazsın" dedi. Hz. Ömer "sen ne düşünüyorsun. Ne yani nasıl hükmetmeliydim" dedi. Abdullah b. Mes'ûd "diyete hükmet (suçu mali cezaya dönüştür) ama artık af yetkisini kullanan mirasçılar diyetten hissesini düşürsün" dedi. Artık Hz. Ömer de Abdullah b. Mes'ûd'un dediği şekilde hükmetti.¹¹⁴

Hz. Ömer (r.a) de Abdullah b. Mes'ûd'un dediği şekilde hükmetti ve bu sözü üzerine Hz. Ömer, elini Abdullah b. Mes'ûd'un omzuna koyarak, onun görüşünü beğendiğini ifade etmiş ve onun için "İlimle dolu bir dağarcık" demiştir.¹¹⁵

Ebu Hanîfe Hammâd'dan oda İbrahim en-Nehâi'den rivayetle: diyette hissesi olan kişinin affetmesi makbuldür. Ömer (r.a) ve Abdullah b. Mes'ûd'un velinin af yetkisine cevaz verirken öldürülen kişinin suikast veya başka bir şekilde öldürülmüş olduğunu sormamışlardır. Bu meselede Ebu Hanife ve İmam Şâfiî de "şehirde, kırsalda, köyde, amden, zulmen, suikastla her ne şekilde öldürülürse öldürülsün veli dilerse kısası talep eder dilerse de affeder sultanın bir velayeti yoktur" şeklinde görüş beyan etmektedir.¹¹⁶

İmam Malik Medine ashabı "suikast ile öldürülen kişinin velisine sorulmaksızın zinhar kısas uygulanır. Velilere söz hakkı düşmez zira bunun velisi sultandır." Şeklindeki görüşü savunurken buna karşı

¹¹⁴ Şâfiî, *el-Üm*, VII, s.329.

¹¹⁵ 'Abdürrezzâk, *el-Musannef*, X, 13; el-Heysemî, *Mecma'ü'z-zevâid*, VI, 475; el-Beyhakî, *es-Sünenü'l-kübrâ*, VIII, 57; et-Taberânî, *el-Mu'cemü'l-kebir*, IX, 349.

¹¹⁶ Şâfiî, *el-Üm*, VII, s.329.

Muhammed b. Hasan ayetlerden¹¹⁷ delil getirerek hiçbir ayette velinin sultan olarak geçmediğini izah etmektedir.¹¹⁸

Bu meselede Ebu Hanife ve İmâm Şâfiî Abdullah b. Mes'ûd'un fetvası ile amel etmişlerdir.¹¹⁹ İhtilaf olmaması, nasla belirlenenin açık olması dolayısı ile kavil herkesin ittifakla kabul ettiği kavildir.

4.5. Esir Kadınlarla İlişkiye Girmenin Cezası

İslam hukukunda köle/cariye elde etmek savaş ve satın alma yolu ile gerçekleşmektedir. Savaşta esir düşen kişiler artık malları ve her sahip oldukları ne varsa Müslümanların mülkiyeti/tasarrufuna geçmektedir. Zira İslam bir beldeyi fethetmek için seferber olduğunda evvela savaş değil insanları barış/adalet ve erdemli bir topluluk olma yolunda tebliği öncelikli görev olarak görür. Hiçbir zaman amaç savaşçı üstün gelmek olmamıştır. Allah'ın yüklemiş olduğu yüce kelimeyi âleme duyurma mücadelesi var olagelmıştır. Kabul edenler Mes'ûd olmuş adil ve barış içerisinde hayatlarını sürdürmüşlerdir. Kabul etmeyip şekâveti seçerek İslam'a ve Müslümanlara karşı silahlanıp zor kullanmak yolundan başka bir yol bırakmayanlar kanlarını ve mallarını bu davranışları ile mübah hale getirmişlerdir. Zira Müslümanlar gittikleri diyarların şehirlerin önünde büyükleri ile görüşüp evvela neden geldiklerini izah etmekle amacın savaş değil insanlığı hakka davet etmek olduğu anlaşılmaktadır. Evvela Müslüman olup dünyada ve ukbâda kazançlı olmaları yönünde tebliğ edilir. Daha sonra din-i islamı kabul etmeden adil bir yönetim ve emân içinde yaşayabilecekleri cizye vergisine tabi olabilecekleri bildirilmekte olan topluluk kabul ederse Müslümanlar el çeker başka yurtları fethetme doğru yol almaktaydılar. Bu iki şartı kabul etmeyen toplumlarla kanlarının son damlasına kadar adaleti hâkim kılmak, ilay-ı kelimetullah uğruna savaşmışlardır. Kazandıklarında hali ile zor kullanarak İslam'a karşı silah çekmeleri karşılığı malları ve canları mübah olmuş daha sonra da müslümanların mülkü olmuşlardır. Bu şartlarda alınan yerlerden cariye köle ve esir bayanların nasıl bir muameleye maruz kalacakları da hukuki zeminde şart ve kurallara bağlanmıştır.

Nisa, 4/24. Ayette yer alan "Ellerinizin altında olanlar müstesna" cümlesiyle câriyelerin kastedildiği noktasında ulema arasında görüş birliği vardır. Köleliğin yaygın biçimde uygulandığı eski toplumlarda varlığı kaçınılmaz olan efendinin câriyesiyle cinsel ilişkisi (*istifrâş*) konusu, İslâm âlimlerince -kölelik statüsünün realiteleri, nesep hükümleri ve İslâmiyet'in köleliği azaltma ve tedricen ortadan kaldırma hedefi ışığında- belirli kurallara bağlanmaya çalışılmıştır.¹²⁰

Efendinin câriyesiyle cinsî ilişkide (*istifrâş*) bulunabilmesi için hamile olmadığının anlaşılması (*istibrâ*), hamile ise çocuğunu doğurması şarttır. Sözüün özü Esir kadınları cariyelere kıyas yaparak ilişkiye girme meselesinde Abdullah b. Mes'ûd Nisa, 4/24. ayeti delil getirerek "esir kadınlar iddetini veya hamlini tamamlamadıkça onlarla ilişki helal olmaz" görüşünü beyan ediyor. İmâm Şâfiî de Abdullah b. Mes'ûd'a katılarak onunla aynı kanaati paylaştığını söylüyor.¹²¹

Kanaat olarak belirlenen şartlarda uygun olabileceğini, günümüzde böyle bir zeminin olmadığı için tartışmanın, masaya yatırıp uzadıya anlatmanın da anlamsız olduğu kanaatindeyiz.

4.6. Cariyeye Had Cezasının İnfazını Kimin Gerçekleştireceği

İlk dönemden beri had cezaları belirlenirken hür ve kölelerin ayrıştığı noktalar göz önünde bulundurulmuş belirlenmiş olduğu bilinmektedir. Kur'ân da köle ve cariyelere taalluk eden yönlerinin ele alındığı da göz önündedir. Bu münasebet ile köle ve cariye mal mesabesinde olup el değiştirmesi para/altın/kıymetli eşyalar/azat yolu ile oluşmaktaydı. Kölelerin cinayetleri başlıkları furu fıkıh kitaplarında ayrıca işlenmekte olmasının gerekçesi de hukuklarının farklı olmasıdır. Bu farklılıklardan biri de zina eden

فَمَنْ عُفِيَ لَهُ مِنْ أُجْرِهِ شَيْءٌ، رِبَا أُيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كَتَبَ عَلَيْكُمْ الْقَصَاصَ فِي الْقَتْلِ الْحُرِّ بِالْحُرِّ وَالْعَبْدُ بِالْعَبْدِ، وَمَنْ قُتِلَ مَظْلُومًا فَقَدْ جَعَلْنَا لَوْلِيِهِ سُلْطَانًا فَلَا يُسْرِفُ فِي الْقَتْلِ إِنَّهُ كَانَ مَنْصُورًا
فَاتِّبَاعُ بِالْمَعْرُوفِ

¹¹⁷ Şâfiî, *el-Üm*, VII, s.329.

¹¹⁸ Şâfiî, *el-Üm*, VII, s.329.

¹¹⁹ Ebû Bekir İbnü'l-Arabî, I, 384; İbn Âşûr, V, 6 vd.; M. Akif Aydın-Muhammed Hamîdullah, "Köle", DİA, XXVI, 237-246.

¹²⁰ Şâfiî, *el-Üm*, IV, s.270.

köleye celde cezasının kim tarafından uygulanacağı konusundan müteşekkildir. Zira mâlum olan durum hürler için ceza devlet başkanı/sultan/halife tarafından uygulandığı/uygulatıldığıdır. Bu konuda ulema arasında konuşulmuş/tartışılmış/görüşler serd edilmiştir.

Ensâr cariyelerine celde cezasını kendi uygular, Abdullah b. Mes'ûd da böyle emrederdi. Ebu Berze anası olan ümmü'l-velede kendisi cezayı uygulamıştır. Hatta Abdullah b. Mes'ûd, cariyeye uyguladığı zina haddini ümmü'l-velede de uygulamıştır. Yani celdeyi efendinin vurmasına hükmederdi. Bazıları had cezalarını sultanın uygulaması gerektiğini, zira bazı kişilerin had cezasının nasıl uygulayacaklarını bilemeyecekleri gerekçesi ile bu görüşün yanlış olduğunu ileri sürmüşlerdir. İmam Şâfiî zaten bunu bilen birinin uygulamasını kastettiklerini savunarak cariyeye efendinin ceza uygulayabileceğini ayeti kerimeden ve sünnetten¹²² delil getirerek Allah'ın kölesi olmamasına ve hür olmasına rağmen kocasını dövme yetkisi vermişken efendinin bu cezayı neden uygulayamasın şeklinde görüş beyan eder. Ki bu cezanın da had mesabesinde olduğunun da altını çizmektedir.¹²³ Nitekim Abdullah b. Mes'ûd, kendisine gelerek cariyesinin zina ettiğini söyleyen bir kişiye “ona elli kırbaç vur” diyerek cariyesi üzerine haddi uygulayabileceğini söylemiştir.¹²⁴ İmam Şâfiî de Abdullah b. Mes'ûd'un bu kavline katılıp bu görüşü savunmuştur.¹²⁵

Bu konuda malum olan iki âlimin de aynı görüşte olduğu, cezanın efendi tarafından uygulanabileceği yönündedir. Bizde sunulan delillerden günümüzde var olduğunu düşünecek olursak kişi cariyeye ve kölesine bu cezayı tatbik edebileceği yönünde gelen görüşlerin isabetli olduğunu düşünmekteyiz.

4.7. Bir Kimseden Hem Cizye Hem Haraç Vergisinin Alınması

Devletler hukukunda belirleyici olan insanların Müslüman ve gayr-ı müslim olmalarıdır. Müslüman olanlardan zekât alınırken Daru'l-islamda yaşayan zımmilerin kelle vergisi diyebileceğimiz canını korumak üzere Müslümanlara verdiği cizye¹²⁶ alınmaktadır. Bundan başka verginin alınıp alınmayacağı konusunda ortak bir kanaat oluşarak; eğer arazi ekip biçiyor bundan yüksek oranda kar elde ediyorsa ek olarak arazi haraç vergisini de vermesi gerektiği söylenmiştir. Zira cizye canını koruma vergisi olduğundan haraç bundan ayrı tutulması gerektiği zikredilmiştir.

Ebu Hanife “bir kimseden hem cizye hem haraç vergisi alınamaz” demiş Ebu Yusuf bu görüşün Abdullah b. Mes'ûd'a ait olduğunu söylemiştir. Neticede bu meselede Ebu Hanife ve İmam Şâfiî Abdullah b. Mes'ûd'un fetvası ile amel etmiştir.¹²⁷ Bazılarının Mekke fethinde oluşan muameleye kıyas ederek alınması gerektiğini beyan ettiği kıyası ulema tarafından kabul görmemiş ve geçersiz sayılmıştır. Zira diğer yerlerle ilgili olan genel geçer muamele alınması yönünde olmuştur.¹²⁸

Bu hali ile cizye ve haraç alınması münasip görünmekte olup gelişen şartlara göre diğer başka vergilerin de alınabileceğinin önü açık görünmektedir. Zira daha sonra ticaret için gelen gayrı Müslimlerden emân karşılığında belli bir ücret, ticaret ve ticari mallara taalluk eden vergilerin de olabileceği söylenebilir.

SONUÇ

İslam kültür mirasının zenginliği tarihe ışık olmuş insanları süregelen bir biçimde aydınlatmıştır. Herkes hissesine düşen kadar bu ışıktan imkân ve bünyesi ölçüsünde almış, öğrendiğini izah etmeye çalışmıştır. Öğrenilenlerden anlaşıldığı üzere herkes tek bir sonuç çıkarmamıştır. Çünkü öğrendikleri, kendilerine ulaşan bilgilerin nicelik ve nitelikleri gibi farklılıklar neticesinde daha önce öğrendiklerinden yola çıkarak yorumlama çabası sergilemişlerdir. İslam ilimleri ile bütün bir parçadan teferrüt etmiş zaman ve

122 قال الشَّافِعِيُّ أَخْبَرَنَا سَعِيدُ بْنُ عَمْرٍو بْنِ دِينَارٍ عَنِ الْحَسَنِ بْنِ مُحَمَّدٍ بْنِ ; وَاللَّاتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُمْ فَيُعْطَوْنَ لَهُمْ وَأَهْجُرُوهُمْ فِي الْمَضَاجِعِ وَأَضْرِبُوهُمْ فَإِنَّ أَطْعَمَكُمْ فَلَا تَبْغُوا عَلَيْهِمْ سَبِيلًا 123

123 'Abdürrezzâk, *el-Musannef*, VII, 312.

124 İbn Hazm, *el-Muhallâ*, XI, 164; 'Abdürrezzâk, *el-Musannef*, X, 211; et-Taberânî, *el-Mu'cemü'l-kebir*, IX, 340.

125 Şâfiî (ö. 204/819), *el-Üm*, VI, s. 135.

126 (Tevbe 9/29) حتى يُعْطُوا الْجِزْيَةَ عَنْ يَدٍ وَهُمْ صَاغِرُونَ

127 Şâfiî (ö. 204/819), *el-Üm*, VII, s. 357.

128 Şâfiî (ö. 204/819), *el-Üm*, VII, s. 368.

şartlar göz önünde bulundurularak cüzlerine ayrılmıştır. İnsanların vahiyden uzaklaşmaları neticesinde ilahi mesaja yabancılaşmaları oranında dönemin âlimleri tarafından kapalı gibi görünen hususlar izaha açılmıştır. Bu farklılıklar süreç içerisinde bir bütünü ondan da ilimlerin teşekkülünü sağlamıştır.

İslami ilimlerin teşekkülü birçok faydasının yanında ihtisaslaşmayı haricinde tutacak olursak Müslümanlardan ilimle uğraşanlar ilgilendikleri alanlar haricinde pek bir malumata sahip olmamaktadırlar. Bu münasebetle ilimlerden bî-haber olmak ilimde ard niyetli kişiler için büyük bir fırsatı meydana getirmektedir. Özellikle günümüzde içinde bulunduğumuz şartlar da göstermektedir ki vakıa ilimle uğraştıklarını iddia edenler gelenek âlimlerimizden birinin bile ilmi müktesebatını maalesef yakalamadığı halde daha fazla âlim kesilmektedirler. Bunun yanlış bir tutum olduğunu sürekli akıldan çıkarmamak gerektiğini, bilmediklerimizin bildiklerimizden daha fazla olduğunu bilmemiz gerekmektedir.

İlimde mütebahhir olan ulemanın tek alanda değil de birçok alanda mutahassis olanların birbirlerinin hüccetlerine ilmin edebine riayet ederek mu'âriz veya muvâfık oldukları alanları kendi hüccetleri ile izah etmekten kaçınmamışlardır. Bu bağlamda ulemâ her zaman kendileri için belirlemiş oldukları formül/metotları takip ederek ilahi vahyi insanlar için en iyi yaşanabilecek halde anlaşılmasını sağlamışlardır. Vahy indiği zaman Resûlullah (s.a.v) insanlara yaşayan örnek olarak takip edilmiş, değişen zaman ve şartlara göre onun bu yaşam tarzından hareketle ulemâ insanlığın kurtarıcısı olmayı sürdürmüştür. Bu münasebetle konumuza konu olan İslam'ın büyük ve mütebahhir olan ulemasından Abdullah b. Mes'ûd ve Muhammed b. İdris eş-Şâfiî İslam ümmetinde hüsn-ü kabul görmüş gelenek âlimlerinin öncüleri içerisinde yer almaktadırlar. Bunların ilmi metotlarını anlamak birçok meselenin çözümünü getirecektir. Zira öncüler bize metot ve formülü sağlamış daha sonrakiler bu formülleri takip ettikleri sürece sapmayacaklardır. Bir bina gibi inşası yapılan ilmi geleneğin hiçbir taşı birbirinden bağımsız olarak değerlendirilemez. İlimin membaı olan Hz. Muhammed Mustafa (s.a.v) de birleştiğini göz önünde bulundurduğumuz zaman su götürmez bir gerçeklik göze çarpmaktadır. Bu menheci takip eden her bir âlim insanlığı aydınlığa erdirmeyi kendine hedef edinerek yol almıştır.

Bu çalışmamızda Peygamber (s.a.v)'in güzide ashabından Abdullah b. Mes'ûd'un Kûfe/rey medresesinin kurucusu olması münasebeti ile İmam-ı Şâfiî ile farklı bir perspektifte durmaları münasebeti düşünülerek iki farklı bakış açısının uzlaşıp ayrıştığı muamelat konularına yer verdik. Konunun ehemmiyeti iki farklı düşüncenin birbirini değerlendirme usulünün görülmesine bir nebze de olsa yardımcı olduğunu temenni ediyoruz.

<i>"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları:</i>	
Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazarın potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Destek ve Teşekkür Beyanı:	Çalışmamı yaparken desteğini esirgemeyen M. Tahir GÜNDÜZ hocama teşekkürü borç bilirim.
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
Bu makale, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.	
<i>The following statements are made in the framework of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors":</i>	
Ethics Committee Approval:	Ethics committee approval is not required for this

	article.
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.
Statement of Support and Acknowledgment:	I would like to express my gratitude to M. Tahir GÜNDÜZ for his unwavering support throughout my research.
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Abdurrezzâk (ö. 211/826), Ebu Bekir Abdurrezzâk b. Hemmâm el-Yemânî es-San'ânî (1403/1983). *el-Musannef*. (thk. Habîburrahmân el-A'zamî). Beyrut: el-Mektebü'l-İslâmî, I-XII.
- Ahmed b. Hanbel (ö. 241/855), Ebû Abdillâh Ahmed b. Muhammed b. Hanbel eş-Şeybânî el-Mervezî. (1421/2001). *el-Müsned*. thk. Şuayb Arnavut vd., Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, XLV.
- Beyhakî, (ö. 458/1065) Ebu Bekir Ahmed b. Huseyn b. Ali. (1424/2003). *es-Sünenü'l-kübrâ*. thk. Muhammed Abdülkâdir Atâ, Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, I-XI.
- Bilmen, Ömer Nasuhi (1999). *Hukûk-ı İslâmiyye ve Istilâhât-ı Fıkhiyye Kâmusu*. İstanbul: Sarmaşık Yayınları.
- Buhârî (ö. 256/870), Ebû Abdullah Muhammed b. İsmail, (1422/2001). *es-Sahîh*. thk. Muhammed Züheyr b. Nâsır en-Nâsır, Beyrut: Dâru Tavki'n-Necât, I-IX.
- Cessâs (ö. 370/981), Ebû Bekr Ahmed b. Ali er-Râzî, (1405/1985). *Ahkâmü'l-Kur'ân*. thk. Muhammed Sadık Kamhâvî, Beyrut: Dâru İhya-i't-Turas-u'l-Arabî, I-V.
- Dârekutnî (ö. 385/995), Ebu'l-Hasen Ali b. Ömer, (1424/2004). *Sünenü'd-Dârekutnî*. thk. Şuayb Arnavut vd., Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, I-V.
- Ebû Dâvûd (ö. 275/889), Süleyman b. Eş'as b. İshak el-Ezdi, (1422/2001). *Sünen Ebî Dâvûd*. thk. Muhammed Muhyiddîn Abdülhamîd, Beyrut: el-Mektebetü'l-Asriyye, I-IV.
- Hâkim en-Nîsâbûrî (ö. 405/1014), Ebû Abdillâh Muhammed b. Abdillâh b. Muhammed el-Hâkim en-Nîsâbûrî, (1411/1990). *el-Müstedrek ale's-Sahîhayn*. thk. Mustafa Abdulkâdir Atâ, Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, I-IV.
- Hattâbî (ö. 388/998), Ebu Süleyman Hamd b. Muhammed, (1351/1932). *Meâlimu's-Sünen*. nşr. Muhammed Rağîb et-Tabbâh, Halep: Matbaatü'l-İlmiyye, I-IV.
- Heysemî (ö. 807/1405), Nureddin Ali b. Ebu Bekir, (1414/1994). *Buğyetu'r-râid fî tahkîkMecmai'z-zevâid ve menbei'l-fevâid*. thk. Hüsamettin el-Kutsî, Kahire: Mektebetü'l-Kutsî, I-X.
- İbn Âbidîn (ö. 1252/1836), Muhammed Emin b. Ömer, (1412/1992). *Hâşiye Reddü'l-muhtârâle'd-Dürri'l-muhtâr şerh Tenvîri'l-epsâr*. Beyrut: Dâru'l-Fikr, VI.
- İbn Ebî Şeybe (ö. 235/849), Ebû Bekr Abdullah b. Muhammed, (1409/1989). *el-Musannef*. thk. Kemâl Yûsuf el-Hût, Riyad: Mektebetü'r-rüşd, I-VII.
- İbn Hazm (ö. 456/1064), Ebu Muhammed Ali b. Ahmed, (1414/1992). *el-Muhallâbi'l-âsâr*. Beyrut: Dâru'l-fikr, I-XII.
- İbn Hibbân (ö. 354/965), Ebû Hâtim Muhammed b. Hibbân b. Ahmed et-Temîmî el-Büstî, (1408/1988). *es-Sahîh*, thk. Şuayb el-Arnaut, Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, I-XIX.
- İbnü'l-Hümâm (ö. 861/1456), Kemalüddîn Muhammed b. Abdolvâhid, (ty). *Fethu'l-Kadîr*. Beyrut: Dâru'l-fikr, I-X.

- İbn Kudâme (ö. 620/1223), Muvaffakuddîn Ebu Muhammed Abdullah b. Ahmed, (1388/1968). *el-Muğnî*. Kahire: el-Mektebetü'l-Kâhire, I-X.
- İbn Rüşd el-Hafîd (ö. 595/1198), Ebu'l-Velîd Muhammed b. Ahmed, (1425/2004). *Bidâyetü'l-müctehid ve nihâyetü'l-muktesid*. Kahire: Dâru'l-Hadis, I-IV; Mustafa el-bâbî el-halebî li't-tab', Mısır, 1395/1975.
- Kal'acî, Muhammed Revvâs, (1992). *Mevsû'atu fikhü 'Abdullah b. Mes'ûd*. Beyrut: Dâru'n-Nefâis.
- Kâsânî (ö. 587/1191), Ebu Bekir Alâuddîn b. Mes'ûd, (1406/1986). *Bedâ'i'u's-sanâ'i fi tertîbi's-şerâ'i'*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, I-VII.
- Mergînânî (ö. 593/1197), Burhânuddîn Ebu'l-Hasen Ali b. Ebû Bekir, (ty). *el-Hidâye şerhu Bidâyeti'l-mübtedâ*. thk. Talâl Yusuf, Beyrut: Dâru İhyâ'ü't-Türâsî'l-'Arabî, I-IV.
- Mevsilî (ö. 683/1284), Abdullah b. Mahmud b. Mevdûd, (1356/1937). *el-İhtiyâr li ta'lîli'l-Muhtâr*. talik: Mahmûd Ebu Dakîka, Kahire: Matbaatu'l-Halebi, I-V.
- Müslim (ö. 261/875), b. el-Haccâc el-Kuşeyrî, (1411/1991). *es-Sahîh*. nşr. Muhammed Fuâd Abdülbâkî, Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, I-V.
- Nesâî (ö. 303/915), Ebû Abdurrahman Ahmed b. Şuayb, (1406/1986). *Sünenü'n-Nesâî*, (el-Muctebâ mine's-sünen). thk. Abdulfettâh Ebû Gudde, Halep: Mektebetü'l-Matbûâtî'l-İslâmiyye, I-IX.
- Nevevî (ö. 676/1277), Muhyiddîn Ebu Zekerriyya Yahya b. Şeref, (ty). *el-Mecmû' şerhu'l-Mühezzeb*. Beyrut: Dâru'l-fikr, I-XX. [X-XII. ciltler Takiyyüddîn Sübkî'nin (ö. 756/1355). tekmilesi; XIII-XX. Ciltler Necîb el-Mutî'î'nin tekmilesidir.
- Serahsî (ö. 483/1090), Ebû Bekir Şemsü'l-eimme Muhammed b. Ahmed b. Sehl, (1421/2000). *el-Mebsût*. Beyrut: Daru'l-marife, 1414/1993, I-XXX; Halil Muhyiddin el-eyş, Dâru'l-fikir, Beyrut.
- Şâfiî (ö. 204/819), Ebu Abdullah Muhammed b. İdrîs, (1422/2001). *el-Üm*. thk. ve tahrir Rif'at Fevzi Abdulmuttalib, Mansûra, I-XI; Dâru'l-ma'rife, Beyrut, 1393/1973.
- Şirbînî (ö. 977/1570), Şemsüddîn Muhammed b. Muhammed el-Hatîb, (1415/1994). *Muğni'l-muhtâc ilâ ma'rifeti meânî elfâzi'l-Minhâc*. nşr. Muhammed Halil Aytânî, Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, I-VI; Dâru'l-fikr, Beyrut.
- Taberânî (ö. 360/971), Ebu'l-Kâsım Süleyman b. Ahmed, (1415/1994). *el-Mu'cemü'l-kebîr*. thk. Hamdi Abdülmecid Selefî, Kahire: Mektebetü İbn Teymiyye, I-XXV.
- Tirmizî (ö. 279/892), Ebû İsa Muhammed b. İsa, (1395/1975). *es-Sünen*. thk. Ahmed Muhammed Şâkir-Muhammed Fuâd Abdülbâkî ve İbrahim Advâ, Mısır: Şirketü Mektebeti ve Matbaati Mustafa el-Babî'l-Halebî, I-V.
- Zuhaylî, Vehbe, (1985). *el-Fikhü'l-İslâmî ve edilletuh*. Dımaşk: Dâru'l-fikr, I-X.

Uşak İli Sivashlı İlçesi Köyleri Geleneksel Kagir Konutlarının Mimari Özellikleri*

Arş. Gör. Feyza Aydın Çolakoğlu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3887-8073>

Uşak Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Şehir ve Bölge Planlama Bölümü, Uşak-TÜRKİYE

Prof. Dr. Nur Urfaloğlu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6451-193X>

Yıldız Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, İstanbul-TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 13.11.2025

Kabul: 24.03.2026

On-line Yayın: 31.03.2026

Anahtar Kelimeler

Geleneksel Konut

Kagir

Yapı Malzemesi

Kırsal

Mimari Özellik

Araştırma Makalesi

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için etik kurul onayı gerekmemektedir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/isorej.88330>

Öz

Doğal taşlar, buldukları alanların iklimine uyum sağlayabilmeleri, kolay ulaşılabilir, dayanıklı ve ekonomik olmaları sebebiyle insanoğlunun yapı inşasında kullandıkları en eski yerel yapı malzemelerinden biridir. Tarih boyunca taş, birçok il, ilçe ve kırsal yerleşmede geleneksel konut inşasında sıklıkla tercih edilen bir malzeme olmuştur. Doğal taş rezervleri ve masifleri Anadolu'nun birçok noktasında bulunmaktadır. Çalışmanın yapıldığı Uşak, Ege ve Orta Anadolu'yu birbirine bağlayan bir şehir olup, Batı Anadolu'da mermer yataklarının olduğu Menderes Masifi olarak adlandırılan bölge içerisinde yer almaktadır. Coğrafi bölgeler arasında geçiş noktasında bulunan ildeki kırsal yerleşimler incelendiğinde, geleneksel konutların farklı yapı malzemesi ve teknikleri kullanılarak inşa edildikleri ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın; coğrafya, iklim ve yerel malzemeler gibi fiziksel etkenlerin yanı sıra yaşam biçimi ve sosyo-ekonomik özellikler gibi sosyolojik etkenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Literatür taraması ve saha çalışması sonucunda, Uşak'ın güneydoğusunda yer alan Sivashlı ilçesine bağlı Cinoğlu, Eldeniz ve Hanoğlu köylerinin kagir malzeme ile inşa edilen geleneksel konutları çalışma konusu olarak seçilmiştir. Birbirine komşu üç köyü ve çevresini kapsayan alanda Menderes Masifinin farklı bir formasyonu olan mermer bulunmaktadır. Bu özel taş geleneksel konutların inşasında yapı malzemesi olarak kullanılmıştır. Bu çalışmanın amacı, Uşak ili Sivashlı ilçesine bağlı Cinoğlu, Eldeniz ve Hanoğlu köylerindeki kagir konutların mimari özelliklerini ortaya koymak ve literatüre kazandırmaktır. Köylerde farklı tarihlerde saha çalışması gerçekleştirilerek fotoğrafla belgeleme, yerinde gözlem ve ölçümler ile evler detaylı incelenmiş ve geleneksel kagir konutların yapı malzemesi, plan şeması ve cephe öğeleri açısından değerlendirilmesi yapılmıştır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Aydın Çolakoğlu, F. & Urfaloğlu, N. (2026). Uşak İli Sivashlı İlçesi Köyleri Geleneksel Kagir Konutlarının Mimari Özellikleri. *ISOREJ-Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi*, 10(13), 101-120.

*Architectural Features of Traditional Masonry Houses in the Villages of Sivashlı District of Uşak Province**

Ress. Asst. Feyza Aydın Çolakoglu
Usak University, Faculty of Architecture and Design, Department of Urban and Regional Planning, Usak-TÜRKİYE

Prof. Dr. Nur Urfalioglu
Yildiz Technical University, Faculty of Architecture, Department of Architecture, Istanbul-TÜRKİYE

Article History

Submitted: 13.11.2025
Accepted: 24.03.2026
Published Online: 31.03.2026

Keywords

Traditional House
Masonry
Building Material
Rural
Architectural Feature

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. Ethics committee approval is not required for this article.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/isorej.88330>

Abstract

Natural stone is one of the oldest local building materials used by humans in construction due to its adaptability to the climate of the areas where it is located, its ease of access, durability, and affordability. Throughout history, stone has been a frequently preferred material for traditional housing construction in many provinces, districts, and rural settlements. Natural stone reserves and massifs are found throughout Anatolia. Uşak, where the study was conducted, is a city connecting the Aegean and Central Anatolia regions and is located within the Menderes Massif, a region of marble deposits in Western Anatolia. An examination of the rural settlements in the province, located at the transition point between geographical regions, revealed that traditional houses were constructed using different building materials and techniques. This difference is believed to stem from physical factors such as geography, climate, and local materials, as well as sociological factors such as lifestyle and socio-economic characteristics.

Based on a literature review and fieldwork, the traditional masonry houses of the villages of Cinoğlu, Eldeniz, and Hanoğlu, all located in the Sivashlı district of Uşak, southeast of the city of Uşak, were selected as the subject of this study. Marble, a distinct formation of the Menderes Massif, is found in the area encompassing three neighboring villages and their surroundings. This special stone was used as a building material in the construction of these traditional houses. The aim of this study is to reveal the architectural characteristics of the masonry houses in the villages of Cinoğlu, Eldeniz, and Hanoğlu, all located in the Sivashlı district of Uşak province, and to contribute to the literature. Fieldwork was conducted in the villages at various dates, and houses were examined in detail using photographic documentation, on-site observations, and measurements. The traditional masonry houses were evaluated in terms of construction materials, plan schemes, and façade elements.

GİRİŞ

Uşak ili Türkiye'nin İç Ege bölgesinde yer alan orta büyüklükte bir şehirdir. İldeki 6 ilçeden biri olan Sivasslı, kentin güneydoğusunda Bulkaz Dağlarının eteklerinde bulunmaktadır. Sivasslı'nın kuzeyinde Banaz ilçesi, kuzeybatısında Uşak merkez ilçe, doğusunda Afyonkarahisar, güneyinde Denizli, güneybatısında Karahallı ilçesi ile komşudur (Şekil 1). Çalışma kapsamında incelenen Sivasslı'da 18 köy ve 3 belde bulunmaktadır.

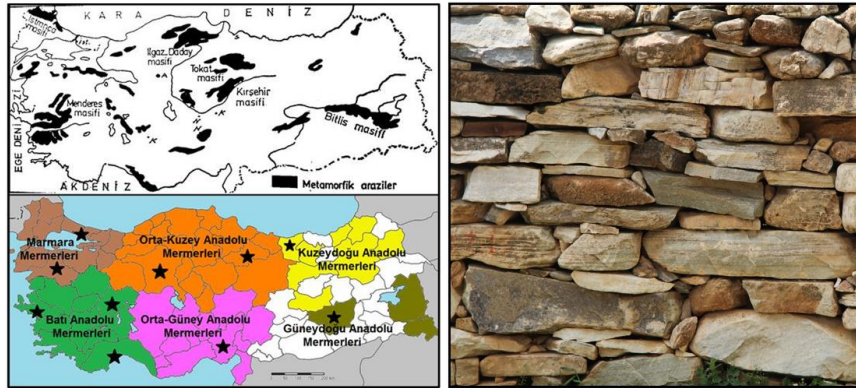


Şekil 1. Uşak İlının İlçeleri ve Sivasslı'nın Konumu (Uşak İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, tsz.)

103

Paleozoik yaşlı masiflerin bulunduğu alanlarda ülkemizin mermer yatakları bulunmaktadır. Bunlardan Batı Anadolu'da geniş alan kaplayan Menderes Masifi; İzmir, Uşak, Afyon, Eskişehir, Muğla, Kütahya, Manisa illerinin bazı bölgelerinde mermer yatakları içerir (Taşlıgil & Şahin, 2016: 615). İçinde Menderes masifinde bulunduğu Türkiye'deki metamorfik arazilerin yayılışı ve masif arazilere göre mermerlerin dağılımı Şekil 2. a'da gösterilmiştir.

Çalışma alanı olarak seçilen köyler Bulkaz Dağı'nın eteklerinde bulunmaktadır. Jeolojide masif olarak adlandırılan dağ tiplerine örnek olan Bulkaz Dağı'nın temelini Paleozoik serizit şistler (mermer) meydana getirmektedir. Dağın batı etekleri boyunca kalkışit ve mikaşit tabakaları yer yer görülmektedir. Bu formasyonlar mermerler içerisinde adacıklar oluştururlar. Cinoğlu, Eldeniz, Hanoğlu köyleri ve çevresinde bulunan bu kütleler Menderes masifinin araştırma sahasına kadar devam etmektedir (Dönmez, 2005: 13).



Şekil 2. a) Türkiye Masif Arazileri Haritası ile Oluşum Sahaları ve Türkiye'nin Mermer Bölgesi Haritası (Taşlıgil & Şahin, 2016: 618), b) Çalışma alanındaki geleneksel konutlarda kullanılan mermer

Yukarıda da açıklandığı üzere çalışma alanındaki geleneksel konutların yapı malzemesi olarak kullanılan taş özel bir mermerdir. Mermerin farklı renkleri bulunmaktadır ama Uşak'ın Sivash ilçesindeki Cinoğlu, Eldeniz, Hanoğlu köylerindeki geleneksel konutların inşasında gri, beyaz, kahverengi, turuncu ve yeşil renkteki mermerler kullanılmıştır (Şekil 2. b). Bu bölgede konutların kagir olmasının sebebi, Ege Bölgesi'ndeki Menderes Masifinin yayılım gösterdiği bölgedeki çalışma alanına özel mermer türünün çok fazla bulunması, malzemenin ekonomik açıdan ucuz olarak elde edilmesi ve malzemeye kolay ulaşım sağlanmasıdır.

Geleneksel evlerin zemin katlarının tamamı bu üç köye özgü mermerler kullanılarak kagir yığma taşıyıcı sistemle inşa edilmiştir. Üst katların çoğunluğu kagir yığma taşıyıcı sistemle inşa edilirken, taş ve ahşabın bir arada kullanıldığı karma sistemlerde de az sayıda yapı gözlemlenmiştir. Geleneksel konutların özellikleri tamamen kagir sistemde yapılmış olmalarıdır. Beden duvarları sıvasız kaba yonu taş duvar örgüsü tekniğiyle inşa edilmiştir. Kaba yonu taş duvar, taşların çeşitli kesici aletlerle kabaca düzeltilerek üst üste konulması ile örülen duvarlardır. Taşların örgüde görünen yüzleri dikdörtgendir ve duvar yüzeyinden 2-3 cm kadar çıkıntılı olabilmektedir. Derz aralıkları 1.5-2 cm civarındadır (Kozlu & Hoca, 2018:65).

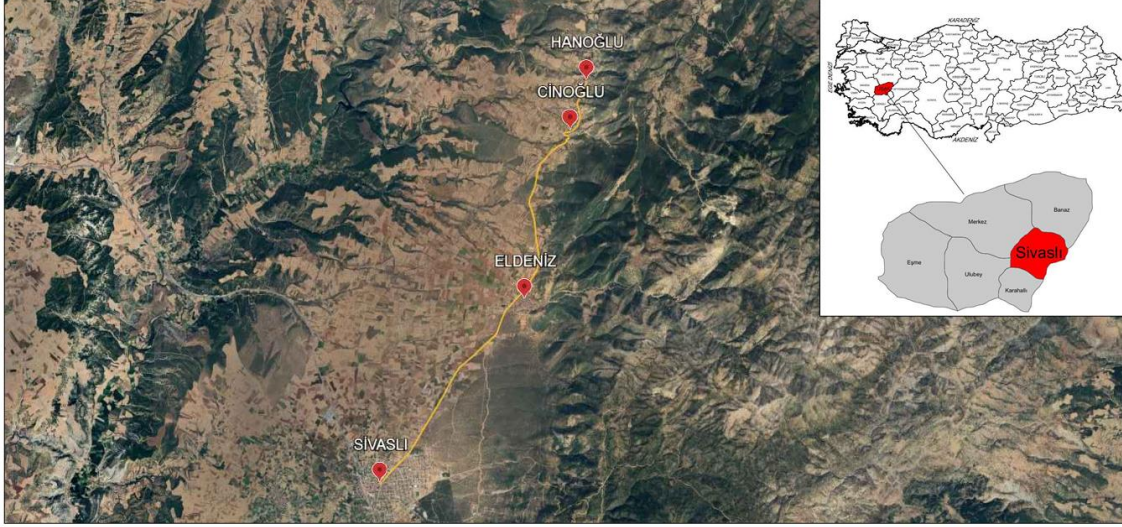
Uşak'ın geleneksel konut mimarisi ile ilgili çalışmalara kronolojik olarak baktığımızda en erken tarihli kaynak Mahmut Akok (1952:12)'un Uşak'ın merkez ilçesindeki, bazıları günümüze ulaşmamış 7 geleneksel konutun mimari özelliklerini anlattığı makalesidir. Sedat Hakkı Eldem (1954:63)'in Uşak kent merkezindeki 5 konutun plan şemasını incelediği; Haşim Tümer'in (1971:41) Uşak tarihini anlattığı kitabında Charles Texier ve Evliya Çelebi'nin ziyaretlerinden aktardığı kent merkezindeki kerpiç evlerin varlığına değindiği; Yüksel Sayan'ın kent merkezindeki sit alanı içindeki 11 tane Türk evini yüksek lisans tezinde ele aldığı (Sayan, 1995: 21) ve daha sonra Uşak Evleri (Sayan, 1997: 26) isimli kitap haline getirdiği; Ekin Yerlikaya (2013:36)'nın kent merkezindeki 5 evin analizini yaptığı ve koruma sorunlarını ele aldığı yüksek lisans çalışması; Sedef Karakozak (2014: 42)'in yüksek lisans tezinde kent merkezi tarihini araştırdığı ve sit alanı içerisindeki bazı yapılar için sıhhileştirme önerisi geliştirdiği; Elif Gürsoy (2016: 349)'un ise merkez ilçede bulunan 9 mahalledeki 112 adet tarihi evin çıkmalarını incelediği görülmektedir.

Uşak geleneksel konutları ile ilgili literatür taramasında yapılan tüm çalışmaların merkez ilçe kapsamında olduğu görülmüştür. Ancak Uşak'ın kırsal yerleşimlerdeki geleneksel konutlar da yöreye özgü yapı malzemesi kullanımı ve mimari özellikleri açısından öneme sahiptir. Uşak'ın köyleri araştırıldığında yapı malzemesi ve tekniklerinde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Uşak ilinde iklimden ve iki bölgenin geçiş alanında olmasından dolayı hem ahşap hem kagir hem de kerpiçin kullanıldığı konutlara rastlanmaktadır. Net bir sınır çizilmemekle beraber kentin kuzeyinde kerpiç ve ahşap malzeme, Ege bölgesine yakın olan güney ve batı taraflarında taş ağırlıklı malzeme, doğusunda ise taş, kerpiç ve ahşaptan veya bu malzemelerden en az ikisi ile karışık bir şekilde inşa edildikleri görülmektedir. İl merkezinin güneydoğusunda yer alan Sivash ilçesinin kırsal yerleşimleri incelendiğinde hem kerpiç hem ahşap hem de kagir malzemenin geleneksel konutlar bulunmaktadır. Bunlar içinde Sivash ilçesinde Cinoğlu, Eldeniz ve Hanoğlu köylerindeki kagir konutlar ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmanın konusu ise Uşak ili Sivash ilçesi Cinoğlu, Eldeniz ve Hanoğlu köylerinin kagir taş konutlarının mimari özelliklerini ortaya koymak ve literatüre kazandırmaktır. Çalışmaya konu olan 3 köydeki geleneksel konutlar bugüne kadar hiç incelenmemiştir. Köylerde en karakteristik örnekler seçilerek incelenmiştir. Çalışma kapsamında konutlar malzeme, plan ve cephe açısından ele alınmıştır. İç mekan süslemesi ve iç mekan düzeni devam etmekte olan başka bir çalışmanın konusudur. Bu çalışmada elde edilen veriler ile tespitler ilk kez ortaya konmakta olup, Uşak'ın geleneksel kagir konut mimarisine ilişkin kapsamlı ve sistematik olarak incelenmiş, böylece Anadolu geleneksel mimarisi içindeki yeri de ortaya konularak literatüre katkı sağladığından özgün bir değer

taşımaktadır.

Cinoğlu, Eldeniz, Hanoğlu Köyleri'nin Genel Özellikleri

Araştırma Uşak'ın Sivaslı ilçesine bağlı Cinoğlu, Eldeniz ve Hanoğlu köylerini kapsamaktadır. İl merkezine Cinoğlu köyü 44 km, Eldeniz köyü 40 km ve Hanoğlu köyü 45 km mesafede olup Banaz-Sivaslı ilçeleri bağlantı yolu üzerinde bulunmaktadırlar (Şekil 3).



Şekil 3. Çalışma Kapsamında İncelenen Köylerin Konumu (Google Earth, 2025)

Cinoğlu Köyü

Cinoğlu, Uşak İli Sivaslı İlçesi'ne bağlı bir orman köyüdür. Uşak ili'ne 44 km, Sivaslı ilçesine 10 km mesafededir. Köyün kuzeyinde Hanoğlu Köyü, güneyinde Eldeniz Köyü, doğusunda Özbeyli köyü ve kuzeybatısında Ketenlik Köyü ile sınırlıdır (T.C. Sivaslı Kaymakamlığı Resmi Web Sitesi, 2016).

Cinoğlu Köyü'ndeki en eski buluntu, nekropol alanında Roma Dönemi'ne ait yerel taştan yapılmış lahitlerdir (Karahan,2015:263). 1907 yılındaki Hüdavendigar Vilayeti Salnamesi'nde köyden bahsedilmezken, 1928 yılında "Cinoğlanlar" isminde Sivaslı Nahiyesi'ne bağlı 11 köyden biri olarak geçmektedir (Özav,2000:160). 2024 TÜİK verilerine göre Cinoğlu Köy nüfusu 480 kişidir (TÜİK,2025).

Köyün ekonomik yapısı temel olarak tarımsal üretim, hayvancılık, taşımacılık faaliyetleri ile tahıl ve hayvan ticaretine dayanmaktadır. Tarımsal üretimde özellikle arpa ve buğday ön plana çıkarken, hayvancılık faaliyetlerinde hem büyükbaş hem de küçükbaş yetiştiriciliği görülmektedir. Bu kapsamda koyun, keçi ve sığır yetiştiriciliği köyün önemli geçim kaynakları arasında yer almaktadır. Ayrıca, köy halkı belirli dönemlerde çevre illere giderek mevsimlik tarım işçiliği yapmakta ve böylelikle aile ekonomisine ek katkı sağlamaktadır (T.C. Sivaslı Kaymakamlığı Resmi Web Sitesi, 2016).

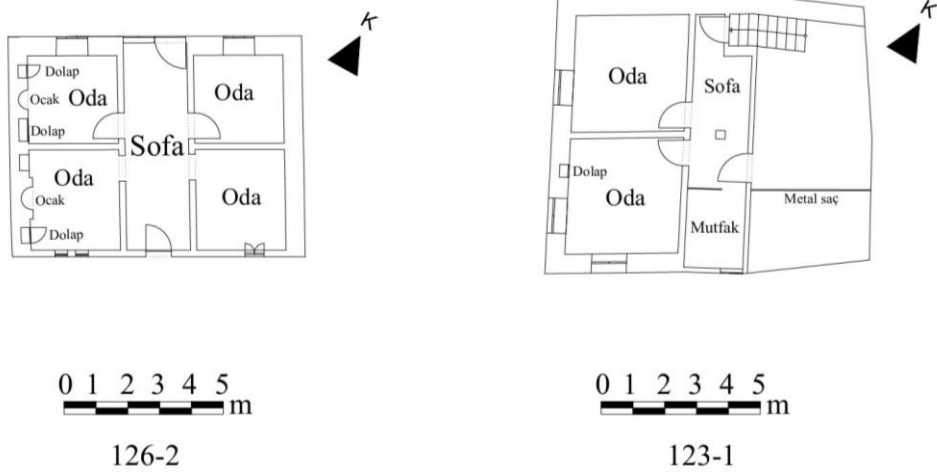
Uşak'ın Sivaslı-Banaz ilçelerini bağlayan karayolu üzerindeki birbirine komşu üç köyden sırasıyla Eldeniz, Cinoğlu ve Hanoğlu köylerine ulaşılmaktadır. Cinoğlu Köyü'nün ortasından geçen karayolunun kuzey-güney doğrultusunda 2 tane küme tipi yerleşim gözlemlenmektedir (Şekil 4.a). Yer yer daralıp genişleyen kıvrımlı, organik dokulu ve çıkmaz sokaklarla karşılaşılmaktadır. Sokakların zemin kaplaması; karayolunda asfalt, lokal yollarda toprak ve kilitli taş parke şeklinde farklılaşmaktadır. Kuzeye doğru eğimi artan arazi üzerine inşa edilmiş yapılar köy ortasından geçen karayolu etrafında konumlanırken, çoğunluğu yönelim olarak güneye bakmaktadır (Şekil 4.b).



Şekil 4. a) Solda Cinoğlu Köyü Hava Fotoğrafı (Google Earth, 2025), b) Sağda Cinoğlu Köyü Genel Görünüşü






















Konutlar çoğunlukla ayırık nizam olmakla beraber bazıları bitişik nizamdır. Evlerden bazılarında bahçe bazılarında ise sokak üzerinden girilmektedir. Yapıların parsel sınırları çit veya bahçe duvarı gibi sınırlarla birbirlerinden ayrılmamıştır. Köyün kuzeyinde yeni yapım tekniklerine göre evlere rastlanırken güneyinde geleneksel sivil mimarlık örnekleri yer almaktadır.

Cinoğlu Köyü'nde yapılan çalışmada toplam 21 geleneksel kagir konut incelenmiştir. 10 tane konutun içine girilerek plan şemaları incelenmiştir. İncelenen örneklerde dış sofalı ve iç sofalı (karnıyarık) plan tipleri tercih edilmiştir (Şekil 5).



Şekil 5. Solda Cinoğlu Köyü İç Sofalı Kagir Konut Planı, Sağda Cinoğlu Köyü Dış Sofalı Kagir Konut Planı
(Rölöve: Feyza AYDIN ÇOLAKOĞLU)












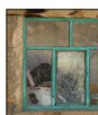
Cinoğlu Köyü'nde incelenen tüm konutlar iki katlı olup cepheler çoğunlukla sade tutulmuştur. Cephe hareketliliği olarak çıkma-balkon özelliklerine bakıldığında çıkmasız 18 adet geleneksel konut bulunurken sadece balkonun tercih edildiği 3 adet örnekle karşılaşmıştır. Balkonların cephedeki konumları 1 tanesi cephe boyunca ve 2 tanesinde cephe ortasındadır (Tablo 1). Geleneksel konutların yapımında kullanılan mermerler gri, kahverengi, turuncu, beyaz ve yeşil renge sahip olup köy genelinde gri ve kahverengi renk hakimdir.

2 KATLI	ÇIKMASIZ						BALKONLU		
							CEPHE ORTASINDA		CEPHE BOYUNCA
									
									
									

* Tablolarda bulunan resimlerin altındaki numaralar köylerdeki konutların bulunduğu ada/parsel numaralarını göstermektedir.

Tablo 1. Cinoğlu Köyü Geleneksel Kağır Konutların Kat Sayıları, Çıkma-Balkon Özellikleri ve Cephedeki Konumları

Köydeki geleneksel kağır konutların kapı ve pencereleri değiştirildiği için özgün kapı ve pencereler nadiren görülmektedir. Özgün olduğu düşünülen 4 kapı örneğinden 2'si tek kanatlı, 2'si ise çift kanatlı olup tamamı ahşaptandır. Yapıların zemin katlarında pencereler yerine çoğunlukla açıklıklar bırakılmıştır. Bazı konutlarda bu açıklıklar ahşap kapaklarla örtülmüştür. Üst kat pencerelerinde ise 3 kanatlı, çift kanatlı, demir parmaklıklı ve giyotin tipleri görülmekle beraber 3 kanatlı pencerelerle çok sık karşılaşmıştır (Tablo 2).

		KAPI			
TEK KANATLI			ÇİFT KANATLI		
PENCERE					
3 KANATLI	ÇİFT KANATLI	DEMİR PARMAKLIKLİ	AHŞAP KAPAKLI	GIYOTİN	
					
					
					

Tablo 2. Cinoğlu Köyü Geleneksel Kağır Konutların Kapı ve Pencere Tipolojileri

Eldeniz Köyü

Eldeniz, Uşak İli Sivasslı İlçesi'ne bağlı bir orman köyüdür. Uşak ili'ne 40 km, Sivasslı ilçesine 6 km mesafededir. Köyün kuzeyinde Cinoğlu Köyü, kuzeydoğusunda Özbeyli köyü ve güneybatısında Sivasslı ilçesi ile komşudur (T.C. Sivasslı Kaymakamlığı Resmi Web Sitesi, 2016).

Eldeniz Köyü'nün kuzeyinde konumlanan Demirtepe Mevkii'nde, Geç Roma ve Orta Çağ dönemlerine tarihlenen arkeolojik kalıntılara ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, köyün kuzeybatısında yer alan Payamalanı Mevkii'nde ise Tunç Çağı'na ve Roma Dönemi'ne ait buluntular tespit edilmiştir (Karahana,2015:86). II. Bayezid dönemine ait belgeler ile 1520 ve 1570 yılı tahrir defterlerinde köyün "İldeniz" adıyla kayıt altına alındığı görülmektedir. Bu dönemde, 1520 yılında yerleşimde 25 hane bulunurken, 1570 yılına gelindiğinde hane sayısının 61'e yükseldiği anlaşılmaktadır. Köy adının, yöreye yerleşmiş olan İldeniz adlı Yörük cemaatinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Cumhuriyet döneminin ilk yıllarından itibaren ise köyün adı "Eldeniz" biçiminde kullanılmaya başlanmıştır (Özdeğer, 2001:123). 1907 tarihli Hüdavendigar Vilayeti Salnamesi'nde Eldeniz Köyü'nde hane sayısı 36 olarak verilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında Sivasslı Nahiyesi'ne bağlı 11 köyden biri olmuştur (Özav,2000:160). 2024 TÜİK verilerine göre Eldeniz Köyü nüfusunun 940 kişi olduğu görülmektedir (TÜİK,2025).

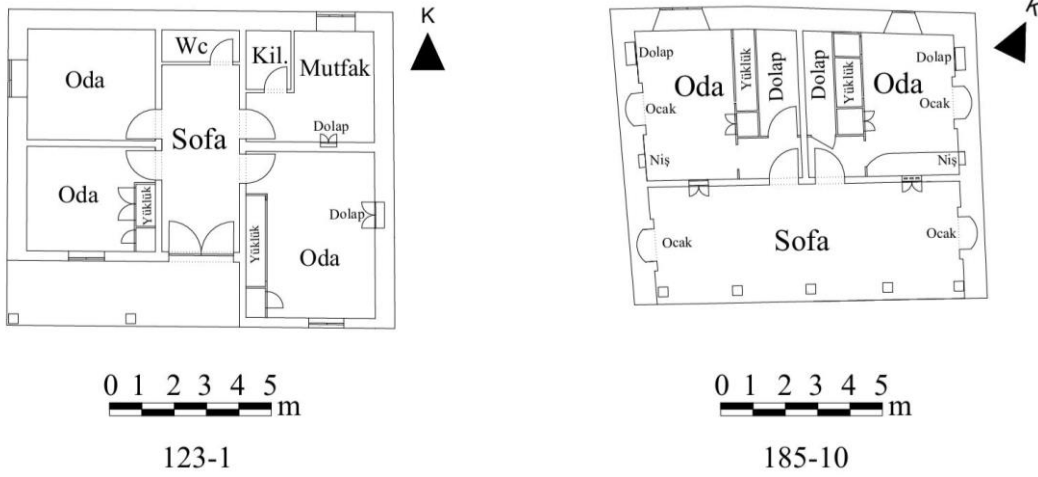
Eldeniz Köyü'nün ekonomik yaşamı büyük ölçüde tarım ve hayvancılığa dayanmaktadır. Bu iki temel faaliyet alanının yanı sıra, köy halkı belirli dönemlerde çevre illerde mevsimlik tarım işçiliği yaparak gelir çeşitliliği sağlamaktadır. Bununla birlikte, köyün genel ekonomik düzeyi düşük olup, bölgedeki gelir seviyesi en sınırlı yerleşimlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Hayvancılık faaliyetleri özellikle küçükbaş yetiştiriciliği kapsamında koyun ve keçi besiciliğine yoğunlaşırken, tarımsal üretim daha çok kuru tahıl ürünleri üzerine odaklanmaktadır. Ayrıca, hane ekonomisine katkı sağlamak amacıyla orman ürünlerinden de ek gelir elde edilmektedir (T.C. Sivasslı Kaymakamlığı Resmi Web Sitesi, 2016).

Eldeniz Köyü'nü, Sivasslı-Banaz ilçelerini bağlayan karayolu ikiye ayırmaktadır. Yolun güneydoğu tarafında geleneksel konutlar bulunmakta olup ışnsal plan tipli yerleşim gözlenmektedir. Yolun kuzeybatı tarafında betonarme sistemle inşa edilmiş konutlar ızgara plan düzenindedir (Şekil 6.a). Sokakların zemin kaplaması; karayolu asfalt, lokal yollar çoğunlukla kilitli taş parke ve toprak şeklinde değişmektedir. Dağ yamacında hafif eğimli arazi üzerinde bitişik nizam ve ayrık nizamda inşa edilmiş konutlar yönelim olarak güneye bakmaktadır (Şekil 6.b). Evlere bahçe, avlu ve sokak üzerinden girilen örnekler mevcuttur. Yapıların büyük bir kısmı avlulu olup parsel sınırları taş bahçe duvarı veya çit gibi sınırlarla birbirlerinden ayrılmıştır.



Şekil 6. a) Solda Eldeniz Köyü Hava Fotoğrafı (Google Earth, 2025), b) Sağda Eldeniz Köyü Genel Görünüşü

Eldeniz Köyü'nde yapılan çalışmada toplam 18 geleneksel kagir konut incelenmiştir. 10 tane konutun içine girilerek plan şemaları incelenmiştir. İncelenen örneklerde iç sofalı (karnıyarık) ve dış sofalı plan tipleri tercih edilmiştir (Şekil 7).



Şekil 7. Solda Eldeniz Köyü İç Sofalı Kagir Konut Planı, Sağda Eldeniz Köyü Dış Sofalı Kagir Konut Planı

(Rölöve: Feyza AYDIN ÇOLAKOĞLU)

Köydeki geleneksel konutlardan; 2 tanesi 1 katlı, 16 tanesi 2 katlıdır. Tipoloji olarak cephe hareketliliği olmayan çıkmasız yapılar çoğunluktadır. Balkon ve çıkma özellikleri açısından bakıldığında düz çıkmanın kullanıldığı ancak balkonun tercih edilmediği görülmüştür. 2 yapıda da çıkmanın cephedeki konumu cephe boyuncadır (Tablo 3). Geleneksel konutların yapımında kullanılan mermerler gri, kahverengi, turuncu, beyaz ve yeşil renge sahip olup köy genelinde kahverengi ve turuncu renk hakimdir.

	ÇIKMASIZ	DÜZ ÇIKMA
1 KATLI		
2 KATLI		<p>CEPHE BOYUNCA</p>

Tablo 3. Eldeniz Köyü Geleneksel Kagir Konutların Kat Sayıları, Çıkma-Balkon Özellikleri ve Cephedeki Konumları

Eldeniz Köyü'nde kapı ve pencere tipolojileri çeşitlilik göstermektedir. Kapıların tamamı ahşaptan olup tek ve çift kanatlı olarak incelenmiştir. Tek kanatlı kapılar; penceresiz-düz ve penceresiz üst kısmında kemer bulunan şeklinde ikiye ayrılmıştır. Dış sofalı plan tipinde olan konutlarda evin genel bir giriş kapısı olmadığından her odanın kapısı giriş kapısı gibi düşünülmüş ve tabloda öyle

değerlendirilmiştir. Üst kısmında kemer bulunan kapıların tamamı dış sofalı plan tipindeki konutlarda görülmüştür. Çift kanatlı kapılar; penceresiz-düz, kapı kanadında açıklık bulunan ve pencere-düz olarak üç kategoride ele alınmıştır. Üst kısmında penceresi olan 1 örnek varken penceresiz olan 2, kanadı üzerinde açıklık olan 1 örnek bulunmaktadır.

Pencereler ise sövesiz ve ahşap pervazlı olarak 2 ana başlıkta incelenmiştir. Sövesiz pencereler; 3 kanatlı, çift kanatlı, demir parmaklıklı ve ahşap kapaklı olarak ayrılmıştır. Ahşap kapak zemin katta bırakılan açıklıkları örtmek için yapılmıştır. Diğer tipler ise üst katlarda kullanılmıştır. Ahşap pervazlı pencereler; 3-4 kanatlı, çift kanatlı, giyotin ve ahşap kapaklı olarak 4 başlıkta incelenmiştir. Ahşap kapaklı pencerelerden 1'i zemin katta 3'ü üst katta bulunmaktadır. 3 kanatlı pencereler tipolojide çoğunluğu oluşturmaktadır (Tablo 4).

		KAPI			
TEK KANATLI	PENCERESİZ-DÜZ				
	PENCERESİZ ÜST KISIMINDA BİR KEMER BULUNAN				
				KANADI ÜZERİNDE AÇIKLIK BULUNAN	
					
		PENCERE			
SÖVESİZ	3 KANATLI				
	ÇİFT KANATLI				
	DEMİR PARMAKLIKLIL				
	AHŞAP KAPAKLI				
				AHŞAP PERVAZLI	
				3-4 KANATLI	
				ÇİFT KANATLI	
				GIYOTIN	
				AHŞAP KAPAKLI	

Tablo 4. Eldeniz Köyü Geleneksel Kagir Konutların Kapı ve Pencere Tipolojileri

Hanoğlu Köyü

Hanoğlu, Uşak İli Sivash İlçesi'ne bağlı bir orman köyüdür. Uşak ili'ne 45 km, Sivash ilçesine 11 km mesafededir. Köyün güneyinde Cinoğlu Köyü, kuzeyinde Banaz'a bağlı Susuz ve Ahat Köyleri, batısında Ketenlik Köyü, güneydoğusunda Özbekli köyü ve kuzeydoğusunda Banaz'ın Ulupınar Köyü ile komşudur (T.C. Sivash Kaymakamlığı Resmi Web Sitesi, 2016).

Yerleşim alanı çevresinde, Palamutlu (Ören) ve Cavır Mezarı mevkilerinde yapılan yüzey araştırmalarında çeşitli yapı kalıntıları ve mezarlara rastlanmış olup, bu buluntular bölgenin tarihsel yerleşim sürekliliğine işaret etmektedir (T.C. Sivash Kaymakamlığı Resmi Web Sitesi, 2016).1907 yılındaki Hüdavendigâr Vilayeti Salnamesi'nde Hanoğlu Köyünde hane sayısı 154 olup, Sivash'dan sonra ikinci büyük köy durumundaydı(Özav,2000:160). 2024 TÜİK verilerine göre Hanoğlu Köyü nüfusu 245 kişi olup üç köy arasında en az nüfusa sahip yerleşimdir(TÜİK,2025).

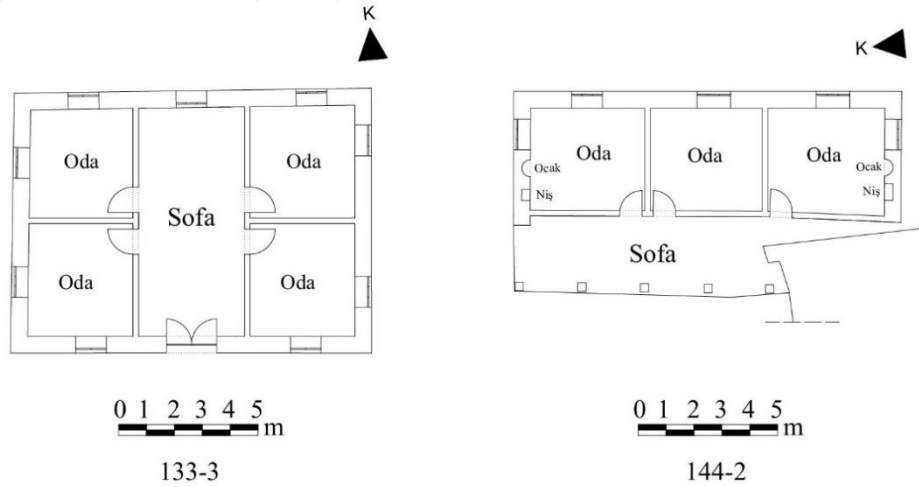
Köyün ekonomik yapısı, ağırlıklı olarak tarımsal üretim, hayvancılık ve mevsimlik tarım işçiliğine dayanmaktadır. Bölgede sulu tarım uygulamaları bulunmamakta olup, üretim süreci büyük ölçüde kuru tarım yöntemleriyle yürütülmektedir. Tarımsal faaliyetler kapsamında tahıl ürünlerinin yanı sıra haşhaş, sebze ve meyve yetiştiriciliği yapılmaktadır. Hayvancılıkta ise koyun, keçi ve sığır besiciliği ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte, köy halkı ek gelir kaynağı olarak palamut ve pelit gibi orman ürünlerinden de yararlanmaktadır (T.C. Sivaslı Kaymakamlığı Resmi Web Sitesi, 2016).

Hanoğlu köyünden geçen Sivaslı-Banaz ilçelerini bağlayan karayolunun batısında küme tipi yerleşim, doğusunda ise ışınsal plan tipli yerleşim gözlenmektedir (Şekil 8.a). Köyün güneyinde karayolu hizasında yeni yapıım tekniklerine göre inşa edilmiş konutlar bulunmaktadır. Köyün sokaklardan zemin kaplaması; karayolu asfalt, lokal yollar çoğunlukla kilitli taş parke ve toprak şeklinde farklılaşmaktadır. Kuzeydoğuya doğru eğimi artan arazi üzerine inşa edilmiş yapıların neredeyse tamamı ayrıık nizam inşa edilmiştir (Şekil 8.b) Evlere girişler incelendiğinde sokak, bahçe ve avlu üzerinden örneklerle karşılaşılmıştır ancak yapıların çoğunda buldukları parseller çit veya duvar gibi sınırlarla ayrıılmadığı için evlere giriş genellikle sokak üzerindedir.























Şekil 8. a) Solda Hanoğlu Köyü Hava Fotoğrafi (Google Earth, 2025), b) Sağda Hanoğlu Köyü Genel Görünüşü

Hanoğlu Köyü'nde yapılan çalışmada toplam 20 geleneksel kağir konut incelenmiştir. 12 tane konutun içine girilerek plan şemaları incelenmiştir. İncelenen örneklerde iç sofalı (karnıyarık) ve dış sofalı plan tipleri tercih edilmiştir (Şekil 9).



Şekil 9. Solda Hanoğlu Köyü İç Sofalı Kağir Konut Planı, b) Sağda Hanoğlu Köyü Dış Sofalı Kağir Konut Planı (Rölöve: Feyza AYDIN ÇOLAKOĞLU)

Köydeki geleneksel kagir konutlardan 1 tanesi 1 katlı 19'u 2 katlıdır. Cephe tipolojisi incelendiğinde genellikle yalın cepheler tercih edilmiştir. Çıkma ve balkon özellikleri bakımından 1 yapıda cephe orta aksında çıkma ve 1 yapıda yine cephe orta aksında balkon gözlemlenmiştir. Gönye çıkmanın olduğu cephe gözlemlenmemiş sadece 1 yapıda çıkmanın olduğu cephede düz çıkmadır. Geleneksel konutların yapımında kullanılan mermerler gri, kahverengi, turuncu, beyaz ve yeşil renge sahip olup köy genelinde gri ve yeşil renk hakimdir.

	ÇIKMASIZ	DÜZ ÇIKMA	BALKONLU
1 KATLI	 142-8		
2 KATLI	 149-5  141-1-A  137-1  133-3  133-5  132-14  138-1  144-1  149-1  141-1-B  141-4  125-18  147-2  149-5  140-7  125-22-23  144-2	CEPHE ORTASINDA  140-4	CEPHE ORTASINDA  136-1

Tablo 5. Hanoğlu Köyü Geleneksel Kagir Konutların Kat Sayıları, Çıkma-Balkon Özellikleri Ve Cephedeki Konumları

Hanoğlu köyünün kapı ve pencere tipolojisi incelendiğinde özgün olan tüm kapı ve pencereler ahşaptan yapılmıştır. Kapılar tek ve çift kanatlı başlıklarında ele alınmıştır. Tek kanatlı 2 adet, çift kanatlı 2 adet kapı örneğine rastlanılmıştır. Kapı kanatlarının bazılarının üzerinde pencereler olup üstünde pencere olan örneklerle karşılaşılmalıdır.

Pencere tipolojisi sövesiz ve ahşap pervazlı olmak üzere 2 ana başlıkta incelenmiştir. Sövesiz olan pencerelerin çoğunluğu 3 kanatlı olup 2 adet çift kanatlı örnek bulunmaktadır. Ahşap pervazlı pencerelerden; 1 adet üç kanatlı ve 1 adet ahşap kapaklı giyotin pencereye rastlanmıştır.

		KAPI				
TEK KANATLI		 141-4	 125-18	ÇİFT KANATLI	 141-1	 136-1
	PENCERE					
SÖVESİZ	3 KANATLI	 133-5	 125-18	 132-14	 136-1	 137-1
	ÇİFT KANATLI	 136-1	 140-7	AHŞAP PERVAZLI	 144-1	 140-4
				AHŞAP KAPAKLI GİYOTİN		

Tablo 6. Hanoğlu Köyü Geleneksel Kagir Konutların Kapi ve Pencere Tipolojileri

Cinoğlu, Eldeniz, Hanoğlu Köyleri'nin Geleneksel Konutlarının Mimari Özelliklerinin Değerlendirmesi

Sedad Hakkı Eldem, Türk Evi'nin 15-19. yüzyıllar arasında iklim, folklor ve tabiat bakımından değişiklik gösterdiğini bu yüzden birbirinden farklı yerleşimlerde farklı tiplerin oluştuğunu belirtmiştir. Bu farklar iklim koşullarına uyma zorunluluğu, yerel malzemenin kullanımı ve yere özgü geleneklerin benimsenmesiyle oluşmuştur. Ancak çeşitli yerlerdeki bütün ev tiplerine özgü bazı karakteristiklerle karşılaşılır. Bu karakteristiğin başlıca unsuru plan tipleridir. Türk evi plan tipleri sofasız, dış sofalı, iç sofalı ve orta sofalı şeklinde dörde ayrılır. Sofasız plan tiplerine Irak ve Suriye sınırına yakın bölgelerde rastlanırken, iç sofalı ve dış sofalı plan tiplerine Anadolu'nun güney ve doğu bölgelerinde olduğu gibi Rumeli'nin kuzey ve batı bölgelerinde de rastlanabilmektedir. Orta sofalı plan tipi ise büyük şehirlerde ve özellikle İstanbul'da benimsenmiştir (Eldem, 1954: 22).

Cinoğlu köyünde 21 konut, Eldeniz köyünde 18 konut, Hanoğlu köyünde 20 konut çalışılarak toplam 59 adet geleneksel konut incelenmiştir. 59 yapıdan 32 tanesinin içine girilerek plan şeması krokisi alınmıştır. Yapı malzemesi olarak başkalaşım taşlarının kullanıldığı geleneksel evlerde hem dış sofalı hemde iç sofalı plan tipleri gözlemlenmiştir. 32 yapıdan toplam 10 tanesinde dış sofalı, 22 tanesinde iç sofalı plan tipi tercih edilmiştir. Az sayıdaki dış sofalı konutlar, içine girilen konutların %31,25'ini oluşturmaktadır. 10 dış sofalı plan tipinin kullanıldığı evlerin çoğunluğuna 5 örnekle Eldeniz köyünde rastlanırken, Hanoğlu köyünde 4 tane ve Cinoğlu köyünde 1 tane örnek tespit edilmiştir. Genellikle sıra odalı olan dış sofalı plan tipinde sofadan geçilen oda sayısı 1-4 arasında değişmektedir. İncelenen evlerden bazılarında değişiklik yapılarak sofa kapatılmıştır. 22 tane olan iç sofalı konutlar, incelenen tüm konutların %68,75'ini oluştururken çoğunluğunda karnıyarık/iç sofalı plan kullanılmıştır.

Cinoğlu köyünde 9 yapıda, Hanoğlu köyünde 8 yapıda ve Eldeniz köyünde 5 yapıda iç sofalı plan tipi uygulanmıştır. Odalar genellikle sofanın iki tarafında dizilirken sofadan geçilen oda sayısı 3-6 arasında değişmektedir (Tablo 7).

	CİNOĞLU		ELDENİZ		HANOĞLU	
	Dış Sofalı	İç Sofalı	Dış Sofalı	İç Sofalı	Dış Sofalı	İç Sofalı
1 Odalı	-	-	1	-	-	-
2 Odalı	1	-	2	-	2	-
3 Odalı	-	2	1	1	2	-
4 Odalı	-	7	1	4	-	7
6 Odalı	-	-	-	-	-	1
Toplam	1	9	5	5	4	8

Tablo 7. Cinoğlu, Eldeniz ve Hanoğlu Köylerindeki Plan Tipleri ve Oda Sayıları

Konutların alt katları ahır, samanlık, ambar ve kiler mekanlarını içermektedir. Evlerin üst katına bazı yapılarda ahşap merdivenlerle bazı yapılarda ise yöreye özgü taşlardan yapılmış merdivenlerle dışarıdan ulaşılır. Tüm köylerden sadece Hanoğlu köyünde 1 yapıda zemin kattan üst kata bağlantı sağlayan içeriden merdivenin olduğu tespit edilmiştir. Üst katlar diğer bir deyişle yaşam katlarında odalara ulaşım sofa üzerinden gerçekleştirilir. Oda sayıları değişkenlik gösterirken çoğunlukla 4 oda vardır. Geleneksel kagir konutlarda ayrıca wc, banyo ve mutfak alanı bulunmamaktadır. Evlerde ocak olan odalardan birine mutfak tezgahı, dolap vb. ayrıca sofa uçlarına wc ve banyo eklenerek değişiklik yapılmıştır. Konutların odalarının beden duvarlarında ısınmak ve yemek pişirmek için ocaklar bulunmaktadır. Ocakların sağında veya solunda nişler ve dolaplar yer almaktadır.

Cinoğlu, Eldeniz, Hanoğlu köylerindeki geleneksel konutların inşasında kullanılan mermerin renkleri gri, kahverengi, turuncu, beyaz ve yeşil tonudur. Köylerde mermerin tüm renk tonları kullanılmasına rağmen Cinoğlu köyünde kahverengi ve gri, Eldeniz köyünde turuncu ve kahverengi, Hanoğlu köyünde gri ve yeşil renkler ağırlıklı kullanılmıştır (Şekil 10).



Şekil 10. Solda Cinoğlu Köyü'nden Geleneksel Konut Örneği, Ortada Eldeniz Köyü'nden Geleneksel Konut Örneği, Sağda Hanoğlu Köyü'nden Geleneksel Konut Örneği

Cinoğlu, Eldeniz ve Hanoğlu köylerindeki geleneksel kagir konutlarının cephe özellikleri kat sayısı, çıkma ve balkon varlığı, çıkma ve balkonun cephedeki konumları, giriş kapısı tipolojisi ve pencere tipolojisi açısından incelenmiştir. Geleneksel kagir konutların kat sayıları incelendiğinde 1 ve 2 katlı oldukları görülmektedir. Konutlardan; Eldeniz köyünde 2, Hanoğlu köyünde 1'i tek katlı yapılmıştır. Cinoğlu köyünde kagir malzemeden inşa edilmiş tek katlı konut bulunmamaktadır. İncelenen 59 konuttan 56 tanesi iki katlıdır (Tablo 8).

	CİNOĞLU	ELDENİZ	HANOĞLU
1 KATLI		 193-3  127-2	 142-8
2 KATLI	 636-1  126-2  620-81	 169-29  196-1  184-10	 149-5  141-1-A  140-7  144-2
	 621-82  637-1  124-1	 188-1  188-18  188-15	 140-4  137-1  136-1
	 127-3  152-3  153-2	 188-16  126-1  122-6	 133-3  133-5  132-14
	 153-3  153-1  396-28	 186-10  193-4  194-2	 144-1  149-1  141-1-B
	 487-20  488-21  489-22	 194-3  177-2  184-1	 141-4  125-18  147-2
	 483-18  565-25  127-4	 186-12	 149-5  138-1  125-22-23
	 482-19  152-1  126-1		








Tablo 8. Cinoğlu, Eldeniz ve Hanoğlu Köylerindeki Geleneksel Kagir Konutların Kat Sayıları

3 köyde de çoğu evin cepheleri yalın tutulmuş olup balkonlu ve çıkmalı örneklerle de karşılaşmıştır. Cinoğlu köyünde çıkmasız evler çoğunlukta iken balkonlu örneklerden 3 tane olup, çıkmalı örneklere rastlanmamıştır. Eldeniz köyünde çıkmasız ve düz çıkmanın olduğu cephe tipleri bulunmaktadır. Hanoğlu köyünde çıkmasız cephe tipolojisi oldukça fazla tercih edilmiş olup balkonlu ve düz çıkmalı konutlar da görülmektedir. Çıkmalı cephe tipolojisi olarak sadece düz çıkma uygulanmış, gönye çıkma tercih edilmemiştir. Üç köyde de kullanılan cephe tipolojisi çıkmasız olanlardır (Tablo 9).

	CİNOĞLU	ELDENİZ	HANOĞLU
BALKONLU	 152-3  152-1  620-81		 136-1
DÜZ ÇIKMA		 196-1  188-1	 140-4
ÇIKMASIZ	 636-1  126-2  482-19  153-3  153-1  596-28  126-1  153-2  127-4  621-82  637-1  124-1  487-20  488-21  489-22  565-25  127-3  483-18	 169-29  184-10  188-18  186-10  193-4  194-2  188-15  188-16  126-1  194-3  177-2  184-1  193-3  127-2  122-6  186-12	 149-5  141-1-A  137-1  144-1  149-1  141-1-B  133-3  133-5  132-14  141-4  125-18  147-2  138-1  149-5  125-22-23  140-7  142-8  144-2

Tablo 9. Cinoğlu, Eldeniz ve Hanoğlu Köylerindeki Geleneksel Kagir Konutların Çıkma-Balkon Özellikleri

İncelenen köylerdeki evlerde çıkma ve balkonun cephedeki konumu araştırılarak 2 başlıkta ele alınmıştır. Cinoğlu köyünde hiç çıkmalı örneğe rastlanmadığı için sadece balkonlu olanlar üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Aynı köyde cephe ortasında 2 tane, cephe boyunca 1 tane balkonlu konut bulunurken cephe sağında ve solunda balkonlu örnek bulunmamaktadır. Eldeniz köyünde balkonlu örnek bulunmazken çıkmalı olan iki konutta da çıkma cephe boyunca yapılmıştır. Hanoğlu köyünde çıkma ve balkonlu 1'er örnek bulunmakta olup iki yapıda da çıkma ve balkonun cephedeki konumu orta aks üzerindedir. Üç köyde de cephe solunda ve sağında çıkma veya balkon tercih edilmemiştir (Tablo 10).

	CİNOĞLU		ELDENİZ		HANOĞLU	
	ÇIKMA	BALKON	ÇIKMA	BALKON	ÇIKMA	BALKON
Cephe Boyunca		 620-81	 196-1  188-1			
Cephe Ortasında	 152-1  152-3				 140-4  136-1	

Tablo 10. Cinoğlu, Eldeniz ve Hanoğlu Köylerindeki Geleneksel Kagir Konutların Çıkmanın-Balkonun Cephedeki Konumu

Geleneksel kagir konutların cephe elemanlarından giriş kapıları tek kanatlı ve çift kanatlı olup tamamı ahşaptandır. Birçok geleneksel konutta özgün kapılar metal kapılarla değiştirilmiştir. Üç köyde de özgün olduğu düşünülen giriş kapılarının tamamı cephe ortasında bulunmaktadır. Cinoğlu köyünde tüm tek ve çift kanatlı kapılar tablalıdır. Eldeniz köyünde farklı kapı tipolojileri karşımıza çıkmaktadır. Kapılar kapı sövesi üzerinde pencere olup olmamasına göre pencere ve penceresiz olarak ayrılmışlardır. Tek kanatlı kapılarda kapı sövesi üzerinde pencere açıklığı olan kapılara rastlanılmamıştır ancak kapı kanadı üzerinde açıklık bırakılan bir örnek bulunmaktadır. Dış sofalı plan tipine sahip yapılarda evin genel bir giriş kapısı olmadığından her odanın kapısı giriş kapısı gibi düşünülmüş ve tabloda öyle değerlendirilmiştir. Dış sofalı plan tipinde olan konutların giriş kapıları tek kanatlı, penceresiz ve üst kısmı kemerlidir. Kemer türü olarak; beşik kemer, Bursa kemeri, sivri kemer ve basık kemer kullanılmıştır. Çift kanatlı kapılarda 1 tane pencere-düz tipte kapı, 2 tane penceresiz-düz ve 1 tane de kanadı üzerinde açıklık bulunan tipte kapı tespit edilmiştir. Hanoğlu köyünde kapılar ahşaptan olup tablalıdır. Çift kanatlı kapıların kanatlarında pencere bulunmaktadır (Tablo 11).













	CİNOĞLU	ELDENİZ	HANOĞLU
TEK KANATLI		PENCERESİZ-DÜZ 	
		PENCERESİZ ÜST KISMINDA BİR KEMER BULUNAN 	
ÇİFT KANATLI		PENCERELİ-DÜZ 	
		PENCERESİZ-DÜZ 	

Tablo 11. Cinoğlu, Eldeniz ve Hanoğlu Köylerindeki Geleneksel Kagir Konutların Giriş Kapısı Tipolojileri

Geleneksel kagir konutlarda cephe elemanı olarak pencere tipolojisi çeşitlilik göstermektedir. Pencere sövesiz ve ahşap pervazlı olarak iki ana başlıkta ele alınmıştır.

Sövesiz pencerelerde, giyotin tip hiçbir köyde görülmemekte olup ahşap kapaklar ve daha geç dönemde yapılan kanatlı pencereler görülmektedir. Cinoğlu ve Eldeniz köylerindeki konutların zemin katında 1'er tane olmak üzere toplam 2 tane ahşap kapak yer almaktadır. Üç köyde de en çok karşılaşılan tipoloji üç kanatlı pencerelerdir. Çift kanatlı pencereler üç köyde de bulunurken, demir parmaklıklı pencereler sadece Cinoğlu ve Eldeniz köylerinde gözlemlenmektedir.

Ahşap pervazlı pencereler; giyotin, çift kanatlı, ahşap kapaklı, 3-4 kanatlı şeklinde 4 kategoriye ayrılmıştır. Cinoğlu ve Hanoğlu köyünde sadece 1 tane, Eldeniz köyünde 3 tane giyotin pencere tipi bulunmaktadır. Ahşap pervazlı ve çift kanatlı pencere tipi sadece Eldeniz köyünde görülmüştür. Ahşap kapaklı pencerelere Cinoğlu köyünde hiç karşılaşılmamış olup, Eldeniz köyünde 4 tane ve Hanoğlu köyünde 1 tane tespit edilmiştir. 3-4 kanatlı pencereler Eldeniz ve Hanoğlu köylerinde gözlemlenmiş, 3 kanatlı pencereler çoğunluğu oluştururken 4 kanatlı pencereye sadece Eldeniz köyünde rastlanmıştır (Tablo 12).

		CİNOĞLU	ELDENİZ	HANOĞLU
SÖVESİZ	3 KANATLI			
	ÇİFT KANATLI			
	DEMİR PARMAKLIKLI			
	AHŞAP KAPAKLI			
AHŞAP PERVAZLI	GIYOTIN			
	ÇİFT KANATLI			
	AHŞAP KAPAKLI			
	3-4 KANATLI			

Tablo 12. Cinoğlu, Eldeniz ve Hanoğlu Köylerindeki Geleneksel Kagir Konutların Pencere Tipolojisi

SONUÇ

İnsanoğlunun tarih boyunca barınma amacıyla yapı malzemesi olarak kullandığı doğal taşlar günümüzde de kırsal yerleşimlerde konut üretimi için tercih edilmektedir. Genellikle buldukları yere özgü olan ve kabaca yontularak şekil verilen taşlarla yapılan geleneksel konutlar yöresel mimariyi ve yapım tekniğini yansıttığı için belgelenmesi ve araştırılması gerekmektedir. Uşak ilinde geleneksel kagir konutlara bakıldığında Cinoğlu, Eldeniz ve Hanoğlu köyleri önemli bir yere sahiptir.

Bu çalışmada giriş bölümünde söz edildiği gibi daha önce araştırılmamış olan Uşak'ın Sivash ilçesindeki birbirine komşu üç köydeki 59 tane geleneksel kagir konutun malzemesi, plan tipi ve cephe özellikleri incelenmiştir. Giriş bölümünde bahsedildiği üzere üç köy ve çevresinin olduğu bölgede, Batı Anadolu'daki birçok şehri kapsayan Menderes Masifinin farklı formasyonu olan kalkışist ve mikaşist tabakalarının yer yer görüldüğü bir mermer türü bulunmaktadır. Yöreyle has bu taş geleneksel kagir konut inşasında yapı malzemesi olarak kullanılmıştır. Gri, beyaz, kahverengi, turuncu ve yeşil gibi farklı renkleri bulunan mermerin; Cinoğlu Köyü'nde gri ve kahverengi, Eldeniz Köyü'nde turuncu ve kahverengi, Hanoğlu Köyü'nde gri ve yeşil tonlarının çoğunlukla kullanıldığı görülmüştür.

Büyük bir kısmı 2 katlı olan konutlar incelendiğinde iç ve dış sofalı plan tipi ile karşılaşılmış olup

tüm köylerde çoğunlukla Tablo 7’de de görüldüğü üzere iç sofalı plan tipi kullanıldığı tespit edilmiştir. Üç köyde de cephe düzeni olarak en fazla çıkmasız cephe düzeni tercih edilmiştir. Eldeniz ve Hanoğlu köylerinde düz çıkmanın olduğu cephe tipolojisine rastlanırken Cinoğlu köyünde çıkmalı evler bulunmamaktadır. Eldeniz köyünde çıkmalılar cephe boyunca yer alırken, Cinoğlu ve Hanoğlu köylerinde balkon ya da çıkmalılar yapıların genellikle orta aksındadır. Üç köyde de cephe solunda ve sağında çıkma veya balkon tercih edilmemiştir. Tüm köylerde tek ve çift kanatlı giriş kapıları gözlemlenmiş olup tamamı ahşaptır. Eldeniz köyünde giriş kapılarının diğer köylere göre tipolojilerinin çeşitli olduğu ve tek kanatlı olanlarda kemerli, çift kanatlı olanlarda da kapı sövesi üstünde penceresi olan örneklerle rastlanmıştır. Konutların pencere tipolojisi sövesiz ve ahşap pervazlı olarak iki ana başlık altında incelenmiştir. Üç köyde de sövesiz 3 kanatlı pencereler çoğunlukla tercih edilmiştir. Eldeniz köyünde kapı tipolojisi gibi pencere tipolojisi de diğer köylere göre çeşitlilik göstermektedir.

Geleneksel Türk konutunun görüldüğü Ege Bölgesi’ndeki önemli yerleşmelerden biri olan Uşak ilçe ve köylerindeki konutlarda da Anadolu’nun geleneksel konutunun malzeme, plan ve cephe özelliklerini görmek mümkündür. Ancak her bölgenin kendine has ayrı özellikleri de bulunduğu unutulmamalıdır. Uşak İli, çalışmanın başında da söz edildiği gibi hem iklim geçişlerinin görüldüğü bir bölgede olması hem de yapı malzemesine çabuk erişim nedeniyle, bazı ilçelerinde ve köylerinde taş, bazı ilçe ve köylerde ahşap, bazı köylerde de kerpiç malzeme ile inşa edilen konut örneklerine sahiptir. Sivasslı ilçesinin Cinoğlu, Eldeniz ve Hanoğlu köyleri ise, bölgedeki Menderes Masifi mermer tiplerinin bulunduğu alanda yer almaları nedeniyle, bu taş ile inşa edilen geleneksel konutlara sahiptir. Bu konutların 59’unun incelenmesi ile yapılan bu çalışmada, konutların plan, cephe ve malzeme özellikleri detaylı olarak ortaya konmuştur. Bu çalışmanın, Uşak’ın diğer ilçe ve köylerindeki taş, kerpiç ve ahşap yapı malzemesi kullanılarak inşa edilen bölge konutları ile ilgili çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

<i>“COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri” beyanları:</i>	
Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazarın potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Katkı Oranı Beyanı:	1. yazar: %50 – 2. yazar: %50
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
Sorumlu Yazar:	Arş. Gör. Feyza Aydın Çolakoğlu
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
Bu makale, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.	
<i>The following statements are made in the framework of “COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors”:</i>	
Ethics Committee Approval:	Ethics committee approval is not required for this article.
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the

	research and writing phase.
Author Contributions:	1 st : %50 – 2 st : %50
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Corresponding Author:	Ress. Asst. Feyza Aydın Çolakoğlu
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Akok, M. (1952). Kütahya ve Uşak Şehirlerinin Eski Evleri. *Türkiye Etnografya Dergisi*, 0(VI), 5-17.
- Dönmez, M. (2005). Bulkaz Dağı'nın (Uşak) Flora ve Vejetasyonunun İncelenmesi. [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eldem, S. H. (1954). *Türk Evi Plan Tipleri*. İstanbul: Puhlan Matbaası.
- Gürsoy, E. (2016). Uşak'taki Tarihi Evlerde Çıkmalar. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 349-361.
- Karahan, Ü. O. (2015). Eskiçağda Uşak ve Çevresi (En Eski Devirlerden M.S.395 Yılına Kadar). [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karakozak, S. (2014). Uşak Kent Merkezi Tarihi Sit Alanında Tarihi Çevre Koruma ve Sıhhileştirme Önerisi. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kozlu, H. & Hoca, M. (2018). Taş Malzemenin Anıtsal Yapılarda Kullanımının Develi Kent Merkezindeki Geleneksel Camiler Üzerinden İncelenmesi, I. Uluslararası Develi Aşık Seyrani ve Türk Kültürü Kongresi 04 - 06 Ekim 2018 (s.61-78).
- Özav, L. (2000). Düünden Bugüne Sivashlı İlçesinde Nüfus Artışı. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 0(3), 155- 168.
- Özdeğer, M. (2001). 15-16. Yüzyıl Arşiv Kaynaklarına Göre Uşak Kazasının Sosyal ve Ekonomik Tarihi. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Sayan, Y. (1995). Uşak'taki Tarihi Türk Evleri. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Sayan, Y. (1997). *Uşak Evleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- T.C. Sivashlı Kaymakamlığı Resmi Web Sitesi (2016). Cinoğlu Köyü. <https://web.archive.org/web/20161013150424/http://www.sivashli.gov.tr/?title=cinoglu&m=Sayfalar&i d=324&ust=44&m id=58> (Erişim Tarihi: 17.10.2025).
- Taşlıgil, N. & Şahin, G. (2016). Yapı Malzemesi Olarak Kullanılan Türkiye Doğal Taşlarının İktisadi Coğrafya Odağında Analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(33), 607-640.
- Tümer, H. (1971). *Uşak Tarihi*. İstanbul: Uşak Halk Eğitime Yardım Derneği Kültür Yayınları.
- Uşak İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Resmi Web Sitesi (tarihsiz). Uşak Haritası. <https://usak.ktb.gov.tr/TR-160596/usak-haritasi.html> (Erişim Tarihi: 07.10.2025).
- Yerlikaya, E. (2013). Geleneksel Uşak Kent Dokusunun İncelenerek Örnek Konutların Analizi Bağlamında Korunmalarına Yönelik Bir Araştırma. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çevreci Sivil Toplum Kuruluşları Bağlamında Ekopolitika ve Dijitalleşme: Tema Vakfı Örneği*

Prof. Dr. Gazanfer Kaya

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8236-4419>

Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, İzmir-TÜRKİYE

Doç. Dr. Aziz Şeker

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5634-0221>

Amasya Üniversitesi, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, Amasya-TÜRKİYE

Prof. Dr. Ali Ekber Gülersoy

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0338-1366>

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, İzmir-TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 14.11.2025

Kabul: 01.03.2026

On-line Yayın: 31.03.2026

Anahtar Kelimeler

Çevre Sorunları

TEMA

Çevreci Sivil Toplum Kuruluşları

Ekopolitika

Dijitalleşme

Araştırma Makalesi

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için etik kurul onayı gerekmemektedir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/isorej.88353>

Öz

Demokrasinin, toplumsal katılımın, toplumsal gelişmenin ve siyasal katılımın önemli unsurlarından biri kabul edilen sivil toplum kuruluşları diğer pek çok alanda olduğu gibi çevre alanında da oldukça önemli etkinlikler gerçekleştirmektedirler. Çevre sorunlarının giderek artması sonucunda özellikle sivil toplum kuruluşlarının çevre temalı çeşitli faaliyetler planladıkları bilinmektedir. Bu planlamalar çevreci sivil toplum kuruluşlarının, çevre politikalarının belirlenmesi ve uygulanması konusunda da işlevsel olabilmelerini beraberinde getirmektedir. Nitekim bu işlevselliği ekopolitikaya yön verebilmektedir. Öte yandan çevreci sivil toplum kuruluşları günümüzde daha etkili olabilmek için dijital teknoloji ve sosyal medya araçlarından sıklıkla yararlanmaktadır. Dijitalleşme sürecinin sivil toplum kuruluşlarına katkısı bu çalışmada çevre alanında 30 yılı aşkın bir süredir faaliyetler yürüten Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı (TEMA) üzerinden gidilerek analiz edilmiştir. Çevreci sivil toplum kuruluşlarının tarihine eğilerek Türkiye’de çevrecilik siyasetine değinilen çalışmada TEMA’nın ekopolitika çerçevesinde etkinleri ele alınmıştır. TEMA Vakfının dijitalleşme sürecine hangi boyutlarda başvurduğuna dikkat çekilen bu çalışma göstermiştir ki, sivil toplum kuruluşlarının dijital araçların olanaklarını kullanmaları ekopolitikaya yön verme noktasında çok daha faydalı sonuçlar ortaya çıkarma potansiyeline sahiptir. Buradan hareketle denilebilir ki, çevreci sivil toplum kuruluşları çevrenin korunması, iklim değişikliği, çölleşme, hava kirliliği, doğal kaynakların muhafazası ve ekolojik anlamda kamusal politikaların teşvik edilmesi noktasında güncel iletişim ve bilgi teknolojilerini kullanarak daha geniş kitleleri etkileyerek toplumsal katılım kanallarını açık tutmayı başarabileceklerdir. Bu şekilde katılımcı demokrasinin gelişmesine hizmet edecekleri gibi Türkiye’de ve dünyada ekopolitikanın kurumsallaşmasına da katkı sağlamış olurlar.

Atf Bilgisi / Reference Information

Kaya, G., Şeker, A. & Gülersoy, A. E. (2026). Çevreci Sivil Toplum Kuruluşları Bağlamında Ekopolitika ve Dijitalleşme: Tema Vakfı Örneği. *ISOREJ-Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi*, 10(13), 121-142.

Eco-Politics and Digitalization in the Context of Environmental Non-Governmental Organizations: The Case of the TEMA Foundation*

Prof. Dr. Gazanfer Kaya

Dokuz Eylül University, Faculty of Literature, Department of Sociology, İzmir-TÜRKİYE

Doç. Dr. Aziz Şeker

Amasya University, Office of Student Affairs, Amasya-TÜRKİYE

Prof. Dr. Ali Ekber Gülensoy

Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Department of Social Studies Education, İzmir-TÜRKİYE

Article History

Submitted: 14.11.2025

Accepted: 01.03.2026

Published Online: 31.03.2026

Keywords

Environmental Issues

TEMA

Environmental NGOs

Ecopolitics

Digitalization

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. Ethics committee approval is not required for this article.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/isorej.88353>

Abstract

Non-Governmental Organizations (NGOs), recognized as an important element of democracy, social participation, social development, and political participation, carry out significant activities in the environmental field, as they do in many other areas. As environmental problems continue to increase, it is known that non-governmental organizations in particular plan various environment-themed activities. These plans enable environmental non-governmental organizations to play a functional role in determining and implementing environmental policies. Indeed, this functionality can guide eco-politics. On the other hand, environmental non-governmental organizations frequently use digital technology and social media tools to be more effective today. The contribution of the digitalization process to non-governmental organizations is analyzed in this study through the Turkey Foundation for Combating Erosion, Reforestation, and Protection of Natural Resources (TEMA), which has been active in the environmental field for over 30 years. By looking at the history of environmental civil society organizations and touching upon environmentalism in Turkey, this study examines TEMA's activities within the framework of eco-politics. Highlighting the extent to which the TEMA Foundation has embraced the digitalization process, this study shows that the use of digital tools by non-governmental organizations has the potential to yield much more beneficial results in terms of shaping eco-politics. Based on this, it can be said that environmental non-governmental organizations will be able to keep channels of social participation open by influencing wider audiences using modern communication and information technologies in areas such as environmental protection, climate change, desertification, air pollution, conservation of natural resources, and the promotion of public policies in ecological terms. In this way, they will contribute to the development of participatory democracy as well as to the institutionalization of eco-politics in Turkey and around the world.

GİRİŞ

Toplumdaki bireylerin belirlenen alan ve amaçlar çerçevesinde bir araya gelerek oluşturdukları sivil toplum kuruluşları, demokrasinin ve etkin siyasal katılımın temel unsurlarındandır. Bu kapsamda çevre, sivil toplum kuruluşlarının da öne çıktığı bir alandır. Canlı yaşamının anlam bulduğu bir özellik taşıyan çevreye ilişkin sorunlar, insanın ve diğer tüm canlı ve cansız unsurların bugününü ve yarınını doğrudan etkiler. İnsanların yaklaşık olarak 12 bin yıl önce yerleşik yaşama geçişinden günümüze kadar uzanan zaman diliminde, insanların doğal çevre üzerinde büyük etkileri ola gelmiştir. Bir taraftan yeni üretim biçimlerine geçişin hammadde ve enerji kaynaklarına olan talebi artırması, diğer taraftan ise dünya nüfusunun süreç içerisindeki artış hızı, çevresel kaynaklar üzerindeki tahribatın en önemli nedenleridir. Söz konusu süreci yanlış arazi kullanımı olarak da nitelenebilir (Gülersoy, 2014). Toplumdaki bireylerin çevresel tahribatlar ve sorunlar karşısında örgütlenmesi, çevre politikalarının belirlenmesi ve uygulanması noktasında bir baskı gücünün oluşmasına kaynaklık eder. Bu bağlamda çevreci sivil toplum kuruluşları (kısaca STK'lar), çevresel sorunlara yönelik olarak örgütlenen yapılar olup, yerel ve küresel anlamda faaliyet gösteren ve etkileri olan kuruluşlar olarak ön plana çıkmışlardır. Söz konusu kuruluşların ekolojik hayata ilişkin yaklaşımlarını, çevresel duyarlılık çalışmalarının yanında siyasal konumlanmanın bir işareti olarak da görmek mümkündür. Nitekim çevreci STK'lar, benimsedikleri ekopolitikanın temel ilkelerini ve bu ilkeler yönünde planlanan faaliyetlerinin esaslarını kamuoyu ile özellikle dijital ortamda paylaşırlar. Kamusal alandaki etkinliklerinin yanında dijital teknolojilerin ve sosyal medya araçlarının öne çıktığı bir galaksidede (İnternet Galaksisi-M. Castells: 2021) söz konusu paylaşımlar giderek daha görünür olmaktadır. Günümüzde çevreci STK'ların bu sürece eklenildiğini yani internet galaksisinin parçaları olduklarını söylemek mümkündür.

Çevreci STK'ların, çevre politikaları ve uygulamaları üzerinde baskı gücünü oluşturmalarında dijital teknolojiyi ve sosyal medya araçlarını nasıl kullandıkları bu çalışmanın odak noktasıdır. Türkiye çevresel sorunların sıkça gündeme geldiği bir ülkedir. Bu bölümde, 1992 yılında kurulan ve Türkiye'nin öne çıkan çevreci STK'larından biri olan Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı'nın (TEMA Vakfı); ekopolitika çerçevesindeki temel ilke ve yaklaşımlarının neler olduğu, bu ekopolitika temelinde nelerin planlandığı/gerçekleştirildiği ve de bütün bunların dijitalleşme sürecine nasıl eklenildiğine dair betimsel saptamalarda bulunulmuştur.

AMAÇ VE YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı TEMA vakfı örneğinden hareketle çevreci sivil toplum kuruluşları bağlamında ekopolitika ve dijitalleşme ilişkisini sorgulamaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesiyle gerçekleştirilmiştir. Bilindiği gibi doküman incelemesi, incelenen konuyla bağlantılı dokümanların bilimsel perspektifte incelenmesini ifade etmektedir. Doküman analizi, yazılı metinlerin, belgelerin içeriğinin ayrıntılı ve sistematik biçimde analiz edildiği (Wach and Ward, 2013), araştırılması gereken olgular ile ilgili bilgiyi içeren literatürün özetlendiği, sentezlendiği ve incelendiği bir yöntemdir (Balci, 2001). Diğer bir ifadeyle doküman analizi, basılı ve elektronik ortamlarda bulunan materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek amacıyla kullanılan sistemli bir yöntemdir (Kıral, 2020). Çalışmanın amacı için gerekli olan bilgileri içeren akademik yayınların analizinin gerekliliği, bu yöntemin tercih edilmesinde etkili olmuştur. Araştırma çerçevesinde herhangi bir doküman incelenirken dokümana ulaşma, orijinal olup olmadığını teyit etme, dokümanı anlama, analiz etme, veriyi kullanma, sonrasında raporlama ve yayınlama süreçleri gibi aşamalar takip edilmektedir (Kıral, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca dokümanlarda mevcut veriler objektif şekilde irdelenmeli, analiz sürecinde bilimsel etik unsurlarına özen gösterilmelidir (Merriam, 2009). Bu yöntem doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilip

raporlanmıştır. Bu çerçevede akademik yayınlar, TEMA Vakfı web sitesi ekopolitika ve dijitalleşme açısından incelenmiştir. Araştırmanın doküman analiz süreci: dokümanlarda dâhil edilecek kriterleri belirleme, doküman ve veri toplama, temel analiz alanlarını belirleme, dokümanı kodlama, doğrulama, analiz etme (Altheide, 1996) aşamalarından oluşmaktadır.

Araştırmanın ana problem cümlesi "TEMA vakfı örneğinden hareketle çevreci sivil toplum kuruluşları bağlamında ekopolitika ve dijitalleşme ilişkisi nasıldır?" şeklindedir. Buradan hareketle iki alt problem belirlenmiştir:

1. Çevrenin siyaseti, sivil toplum kuruluşları ve dijitalleşme ilişkisi nasıldır?
2. TEMA Vakfı bağlamında ekopolitika ve dijitalleşme ilişkisi nasıldır?

BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulguları 1. Çevrenin siyaseti, sivil toplum kuruluşları ve dijitalleşme ilişkisi, 2. TEMA Vakfı bağlamında ekopolitika ve dijitalleşme ilişkisi alt başlıkları altında irdelenecektir.

1. Çevrenin Siyaseti, Sivil Toplum Kuruluşları ve Dijitalleşme İlişkisi

Çevre, insan ve diğer tüm canlıların ortak bir yaşam alanıdır. Bu yaşam alanındaki canlıların uygun çevresel koşullar içinde bulunması ve de çevresel koşulların sürdürülebilir olması son derece kritik bir önem taşır. Söz konusu çevresel koşulların oluşturulmasında, siyasetin ve siyaset üzerinde etkili olabilecek sivil toplum kuruluşlarının önemli rolleri vardır. Bu rollere değinmeden önce çevre kavramı üzerinde durmak gerekir.

Çevre denilince akla ilk olarak canlılar gelir. Keleş ve Hamamcı'ya göre çevre, bütün canlı varlıkların yaşamlarını sürdürdükleri, farklı şekillerde etkilendikleri ve etkiledikleri bir ortamdır (Keleş ve Hamamcı, 1997: 22). Ozankaya'ya göre de çevre bir bireyin, bir toplumsal kümenin ya da bir toplumun hayati, toplumsal, kültürel yönlerini etkileyebilecek dış etmenlerin tümüdür (Ozankaya, 1995: 31). Bir başka tanıma göre ise çevre, bir organizmanın ve organizmalar toplumunun yaşamı üzerinde etkili olan tüm faktörlerin bütünüdür ifade eden bir terimdir. Canlıların yaşamasını ve gelişmesini sağlayan fiziksel, kimyasal ve biyolojik faktörlerin bütünlüğüdür (Çepel, 1995: 41). Atalay (2013: 98) ise çevreyi "doğal, toplumsal, kültürel etmenlerin birlikteki işlemleriyle belirmiş bir alan, bir yer" olarak betimlemektedir. Yer verilen tanımlarda çevre gerçekliği, insan ve diğer canlılarla yakından bağlantılı bir şekilde ele alınmakla birlikte, çevrenin canlıları aşan boyutları vardır. Bu bağlamda çevre, insan faaliyetleri ve canlı varlıklar üzerinde hemen ya da süreç içinde dolaylı ya da dolaysız bir etkide bulunabilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal etkenlerin belirli bir zamandaki toplamıdır. Çevre insanlar, bitkiler, hayvanlar ve mikroorganizmalar gibi canlı varlıklar ve iklim, hava, su ve yeryuvarlağı gibi cansız varlıkların karşılıklı etkileşimlerinin bütünüdür (Atalay, 2013: 98; Keleş ve Hamamcı, 1997: 21-22). Kapsadığı canlı ve cansız varlıklar ile çevre, ekolojiye göre daha geniş kapsamlıdır. Ekoloji, canlı varlıkları doğal ortam ve bu ortam ile organizmalar arasında kurulan ilişkiler bağlamında inceler (Keleş ve Hamamcı, 1997: 27; Kışlalıoğlu ve Berkes, 2020: 12). Ayrıca belirtilmesi gereken bir husus ise çevrenin doğal ve yapay olmak üzere iki çerçevede incelenmesidir. Doğal çevre, insan müdahalesi olmadığı için değişikliğe uğramamış çevre olarak tanımlanırken, yapay çevre ise insanlığın müdahalesi ile oluşturulmuş çevredir (Görmez, 2015: 3).

Canlı ve cansız varlıkların içinde yer aldığı ve de doğal/yapay boyutları olan çevre, siyaset gerçekliğiyle de yakından ilişkilidir. Bu ilişkiyi aktarmadan önce siyasetin anlamına odaklanmak gerekir. Daver'e göre en genel anlamıyla siyaset, ülke, devlet ve insan yönetimidir (Daver, 1993: 5). Kapani'nin belirttiği üzere politika (siyaset), insanların yaşayışlarını yakından ilgilendiren ve etkileyen bir faaliyettir. İnsanlar, bu faaliyetin bir amacı olması gerektiğini ve bu amacın da kendi yaşantılarını daha iyiye götürmek olduğunu düşünürler (Kapani, 1989: 21). Çevreye ilişkin merkezi ve yerel

yönetimlerce kararların alınması, uygulanması ve de uygulamalar karşısında çevrenin öznesi insanların örgütlü veya örgütsüz tepkiler vermesi, siyasetin çevre ve de çevrenin öznelerinin siyaset üzerindeki belirleyiciliğiyle yakından ilişkidir. Bu durum, siyaset ile çevre arasında öteden beri gelen ilişkinin dinamiğini anlamak için de gereklidir. Siyasetin aldığı kararlar sonucunda nasıl kültür, ekonomi, adalet politikaları belirleniyorsa çevre de bu gerçekliğin dışında değildir. Fail olarak siyasetçilerin aldığı kararlara doğrudan maruz kalan çevrenin insan eliyle tüketilmesi, çevresel tahribatlar ister istemez zamanla bazı çevrecilik temelinde tepkilerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Çevre ve siyaset ilişkisi açısından önemli bir nokta çevrecilik hareketidir (Keleş, Hamamcı ve Çoban, 2012: 253). Castells, çevreciliği, söylemleri ve pratikleriyle, baskın yapısal ve kurumsal mantığa karşı çıkararak, insani eylem ve onun doğal ortamı arasındaki ilişkinin yıkıcı biçimlerini düzeltmeyi amaçlayan bütün kolektif davranış biçimleri olarak tanımlar (Castells, 2008: 221). Grove'a göre ise çevrecilik, doğal kaynakları ve ekosistemleri korumak amacıyla lobi faaliyetleri yapma, çevre eğitimi, çevreci eylemler ve örnekler geliştirme gibi sosyal bir harekettir. Çevrecilik adı altındaki hareketler, doğanın en fazla yıkıma uğradığı dönemlerde, bu yıkımın farkına varan kişiler tarafından başlatılmıştır (Grove, 1992: Akt. Balım ve Özcan, 2024: 46).

Çevreci hareketler, dengesiz nüfus artışı, hava ve su kirliliği, canlı türlerinin ortadan kalkması, ormanların ve toprağın bozulması, dünya kaynaklarının dengesiz dağılımı gibi, dünyanın, dolayısıyla toplumların karşı karşıya kaldığı sorunlara bir tepki olarak doğmuşlardır (Ceritli, 1998: 256; Keleş, Hamamcı ve Çoban, 2012: 290). Her ne kadar çevre üzerindeki etik kaygılarla hareket etseler bile aktivizmleri, doğal olarak onları siyasetin öznesi yapmaktadır. Doğal olarak çevre hareketleri siyaset yapıcıları da hedefine almaktadır. Çevrenin bozulmasına ve doğal kaynakların sömürülmesine neden olan politik kararların gözden geçirilmesi, çevreyi olumsuz etkileyecek kararların alınmaması için yapılan eylemler ve talepler çevre olgusunu siyasetin odağına çekmektedir.

Çevre adına yapılan sistemli ve genel çabalar ancak 19. yüzyılın sonlarında başlamıştır. Bu çabalar, 1870'lerde İngiltere'de sanayileşmeye, şehirlerin büyümesine ve kötüleşen hava ve su kirliliğine bir tepki olarak ortaya çıkan çevrecilik hareketinden doğmuştur. 1865'te başlayan çevrecilik hareketi, sanayileşmenin çevreye saldırılarına karşı kırsal ve çevresel korumayı savunmuştur. Bu dönemde çevreciler, hukuk yoluyla çeşitli başarılar elde etmişlerdir. Bu başarılar daha sonra Göller Bölgesi Savunma Topluluğu'nun oluşumuna yol açmıştır. 1893'te ise çevre koruma çabalarını koordine etmek amacıyla İngiltere'de ulusal bir organ kurulmuş ve "Tarihi İlgi Alanları veya Doğal Güzellikler için Ulusal Güven" resmi olarak 1894'te açılmıştır (Scheffer 2013: Akt. Balım ve Özcan, 2024: 47).

1960'lı yıllarda doğa korumacılarına, ardından bu korumacılığı siyasal eyleme dönüştürenlere ekolojist denmeye başlanmıştır (Keleş ve Hamamcı, 1997: 27; Keleş, Hamamcı ve Çoban, 2012: 340). 1960'lı yılların sonuna doğru çevreye halkın gösterdiği ilginin düzeyine ve içeriğine bağlı olarak, a-kimi ülkelerde çevre sorunları devlet politikalarının konusu olmuş, b- kimilerinde ise çevreyi korumak ve geliştirmek amacı olan siyasal partiler kurulmuştur, c-kimilerinde ise türlü baskı kümeleri, kamuoyunu seçimlerde sonuç almak üzere etkilemeye çalışmaktadırlar (Keleş ve Hamamcı, 1997: 211; Keleş, Hamamcı ve Çoban, 2012: 329). Çevreci partilere, ekolojik kaygıları merkeze aldıkları için Yeşiller Partisi denmiştir. Almanya'da Die Grünen, Fransa'da Les Verts, İngiltere'de Green Party bu siyasi örgütlenmelerin örneklerinden sadece birkaçıdır. Bu partiler özellikle 1970'lerin ortalarından 1990'lı yıllara kadar Batı dünyasında büyük etki bırakmışlardır (Kartal ve Kartal, 2020: 765; Keleş, Hamamcı ve Çoban, 2012: 329).

Toplumsal bir örgütlenme biçimi olarak Yeşil hareketi bu süreçte küresel niteliğiyle doğayla insan ilişkisini ekonomik büyüme ve teknolojik gelişme modeliyle bütünleştirmeyen bir uygarlık modeline getirilen eleştirilerden doğmuştur (Castells and Ince, 2006). Yeşil harekette amaç, parlamenter demokrasi yoluyla iktidara gelip program uygulamak değil, "yurttaş inisiyatiflerine dayalı" yeni bir

siyasi anlayışın geliştirilmesini sağlamaktır. Sivil toplum içinde ve devlet denetimi dışında yeni bir ilişkiler ağı kurup, parlamentoya da bunu ortaya koyma işlevini verme düşüncesindedirler. 1970'lerde yoğunlaşan çevre sorunları karşısında yasama organları bünyesindeki siyasi partilerin yetersiz kalmaları baskı gruplarının partileşmelerine neden olmuştur (Keleş, Hamamcı ve Çoban, 2012: 437). Kuşkusuz yasama organında bulunmak, siyasi partilere seslerini daha fazla duyurabilme, reklam yapma, yardım alma, bazı hizmetlerden ücretsiz yararlanma gibi ayrıcalıklar tanımaktadır (Şimşek 1993: Akt. Özer, 2001: 180-181).

Denebilir ki, çevreyi korumaya yönelik girişimler hem siyasal partiler şeklinde hem sivil toplum örgütleri şeklinde iki yönlü olarak ortaya çıkmıştır. Çevre sorunlarının özellikle 1960'ların sonundan itibaren toplumsal bir sorun olarak algılanmasıyla birlikte, toplumda tepkiler de yükselmeye başlamıştır. Artık, karar alma mekanizmasında çevrenin gözetilmesi yönünde baskılar artmıştır. Yönetim üzerinde bu baskı mekanizmasının kurulmasında çevreci dernekler ve toplumsal birliklikler önemli rol oynamışlardır. Günümüzde çevreci hareketlerin çabaları sonucu çevre, kimi zaman doğrudan kimi zaman da dolaylı olarak politikanın sürekli gündem maddesi haline gelmiştir (Keleş, Hamamcı ve Çoban, 2012: 289; Kılıç, 2008: Akt. Çakır vd., 2020: 249).

Çevreci sivil toplum kuruluşları çevrenin korunması, doğal kaynakların muhafazası ve ekolojik açıdan sorumlu politikaların teşvik edilmesi için çalışmaktadırlar. Çevre sorunlarının ulusal sınırları aşan bir nitelikte olduğu göz önüne alındığında, çevreci STK'ların ulus ötesi düzeyde örgütlenmeleri ve faaliyet göstermeleri kaçınılmaz hâle gelmiştir (Thiele 1999: Akt. Bektaş, 2024: 224). Bu anlamda Dünya Doğayı Koruma Vakfı, Greenpeace ve Dünya Dostları Uluslararası Örgütü küresel çapta çevre sorunlarıyla ilgilenen ve en çok üyeye sahip olan sivil toplum örgütleridir (Akyüz, 2020: 120). Çevreci hareketler, taleplerini iktidara/yönetime iletebilmek veya tepkilerini ortaya koyabilmek için çeşitli yol ve yöntemlere başvururlar. Çevreci hareketlerin protesto yöntemleri arasında, yürüyüşler, gösteriler, oturma eylemleri, imza kampanyaları ve boykotlar sayılabilir. Bunların dışında çevreci hareketler, tüketicileri çevre dostu ürünlerin kullanılması yönünde teşvik etme, medyayı harekete geçirme, lobicilik, sivil itaatsizlik gibi yöntemlere başvurabilmektedirler (Turgut 2009: Akt. Balkaya, 2014: 47). Çevre konusunda yaptıkları çalışmalar ile toplumsal bilinci artırmayı amaçlayan çevre örgütleri, sivil halktan aldıkları destek ile iktidar karşısında güç kazanmaya çalışarak çevre politikalarında söz sahibi olmaktadır (Akyüz, 2020: 120-121).

Çevreci hareketler sivil toplum kuruluşu olarak varlık göstermeye çalışırken medyanın olanaklarından ve dijital kaynaklardan yararlanma yolunu seçmişlerdir. Örneğin 1990'larda internetin hızlı yayılımı ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişip yaygınlaşması, sivil toplum kuruluşları için küresel bir ortam oluşturmuş ve sivil toplum kuruluşları faaliyetlerini dijital ortama taşıyarak dönüşüm sürecine girmişlerdir. 2000'li yıllara gelindiğinde sivil toplum kuruluşları dijital teknolojilerin, sosyal platformların hâkim olduğu, büyük veri ve algoritmaların toplumu analiz etme imkânı verdiği yeni ortamda başta hedef kitlelerle etkili iletişim olmak üzere birçok fayda elde etmeye başlamışlardır (Cömert, 2019: Akt. Yıldırım alp, 2021: 408). Bir diğer ifadeyle, dijital teknolojilerin ve sosyal platformların gelişmesi, toplumsal konularda çalışan tüm sivil toplum kuruluşlarının özellikle bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımını ve sosyal medya üzerinden etkinliklerinin artması sonucunu doğurmuştur. İçerik üretimi, tüketimi ve yeniden üretimi süreçlerinde çok kanallı yapısıyla sivil toplum kuruluşlarına fayda sağlayan sosyal medya, sivil toplum kuruluşlarının görünürlüğü açısından da olumlu sonuçlara yol açmıştır. Sonuç olarak Facebook, Instagram, Twitter, YouTube, LinkedIn gibi sosyal medya platformları, sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerini ve örgütlenme pratiklerinin kapsamını ve kapasitesini arttırmaktadır (Çiftçi, 2020: Akt. Yıldırım alp, 2021: 408-409).

Sivil toplum kuruluşları için yeni iletişim ve bilgi teknolojileri, çalışmalarını yayma ve sesini daha fazla kişiye ulaştırarak bu alanlara ilgiyi çoğaltma, çoğu zaman gönüllülükle yürüyen faaliyetlere

katılım ve desteğin artırılması gibi savunuculuk faaliyetleri kadar, doğrudan dijital araçlar vasıtasıyla veya dijital ortamda gerçekleşen hak ihlallerini izleme, belgeleme, bu ihallere karşı tutum ve ortak stratejiler geliştirme bakımından da öncelik teşkil eden konulardan biri haline gelmektedir (Özen vd., 2021: 17). Çevreci sivil toplum kuruluşlarının da bu süreçte eklemlendiğini belirtmek gerekir.

1.1. Türkiye’de Çevrecilik Siyaseti, Sivil Toplum Kuruluşları ve Dijitalleşme

Bir asrı aşan Cumhuriyet Türkiye’sinin ilk yirmi yılında, devlet öncülüğüyle modernleşme, sanayileşme ve kentleşme girişimleri öne çıkmıştır. Bu girişim çabalarına rağmen 1950 yılına gelindiğinde dahi ülke nüfusundaki her dört kişiden üçü kırsal alanlarda yaşamlarını sürdürüyordu. Kırsal ağırlıklı toplumsal yapıdaki değişimler, 1950’li yıllarda kırsal alanlarda tarımda makineleşmenin ve ulaşım hizmetlerinin hız kazanması ve sonraki on yıllarda bu hızın artması sonucunda gerçekleşmiştir. Böylece kırsal alanlardaki istihdam fazlası yüzbinler ve giderek milyonlar, kentlere ve özellikle iş bulma beklentisinin yüksek olduğu büyük kentlere yönelmişlerdir. Bu iç göç dalgası sonucu 1980’lerin ortasına gelindiğinde kentsel nüfus, kır nüfusunu geçmiştir. İç göçe bağlı hızlı kentleşme ve buna bağlı olarak konut açığı gerçekliğinin öne çıktığı bu dönemde kentlerin ekolojik alanları konutlarla ve de sanayi tesisleriyle dolmuştur. Nitekim 1960’lı yılların siyah beyaz İstanbul filmlerinde dikkat çeken boş tepelik alanlar, sonrasında hızlı bir yapılaşmaya uğramıştır. Aynı şekilde İzmir’in de 1960’larda kent fotoğraflarındaki boş tepeler, yirmi yıl sonra gecekondularla yerleşimleriyle dolmuştur. 1980’lerden 2000’li yıllara uzanan dönemde, kentlerde artan nüfus birikimi ve sanayileşme, çevresel sorunlardan geçilmeyen kentsel mekânları öne çıkarmıştır. Kentsel mekânlardaki değişim beraberinde yeni insan yerleşimlerine sahne olmuştur (Gülersoy, 2022).

Yukarıda özetlenen tarihsel süreçte, çevre sorunlarına dikkat çeken oluşumlar ortaya çıkmıştır. Önceleri mesleki örgütlenme çerçevesinde bir gelişim sağlanmıştır. Bu anlamda 1924 yılında kurulan Türkiye Ormancılar Derneği dünyanın en eski çevre örgütlenmelerinden biridir (Akyüz, 2020: 120). Cumhuriyetin ilk yıllarından 1950’li yıllara kadar ki dönemdeki çevre örgütlenmeleri seçkin nitelikteydi ve devletten bağımsız bir baskı grubu gibi davranmaları düşünülemezdi. 1950’lerden 1970’lere kadar geçen süreçte kurulan dernekler ise çoğunlukla mağaracılar, jeomorfologlar, ekolojistler, klimatologlar gibi meslek grupları tarafından kurulmuştur (Atauz 2000: Akt. Polat ve Kartal, 2020: 310). Türkiye’de çevreci anlayış 1970’lerden önce kurulan çevreci sivil toplum örgütleri ve çevreci anlayışa sahip kişiler tarafından dile getirilse dahi 1970’lerden sonra dünyadaki çevresel gelişmelere bağlı olarak artış göstermeye başlamıştır. Türkiye’de 1980’li yılların sonlarına doğru yeşil hareket, özellikle yeşil partilerin siyasal hayata girmesiyle siyasal bir ideolojiye dönüşmüştür (Bozkır, 2018: 57; Keleş, Hamamcı ve Çoban, 2012: 329).

Türkiye’de yeşil partilerin kurulmasının dışında çevreyi korumak adına kamuoyu yaratmak, bireylere çevre bilincini aşılamak ve devletin çevreci olmayan uygulamalarına tepki göstermek gayesinde olan çevreci otoritelerin sayıları artmıştır. Çevreci sivil toplum örgütlerinin, çevre kirliliğini önlemek adına faaliyetlerde bulunması ve artan kentleşme nedeniyle çevreye daha fazla zarar verdiğini, bunun için de kentlerin düzeninin sağlanarak kirliliğin önüne geçilmesi adına eğitici faaliyetlerin yapılmak istenmesi Türkiye’de yeşil hareketin güçlenmesine ön ayak olmuştur (Kaya, 2011: Akt. Bozkır, 2018: 63). 1980’lerde ise çevre sorunları sıkça tartışılan bir konu hâline gelmiştir. Çevreciler daha aktif hâle gelmiş, örgüt türleri ve sayıları artmıştır. Ayrıca örgütlerin ülke çapındaki dağılımı yaygınlaşmıştır. Bu dönemde basının da ilgisini çekmeyi başaran çevreci örgütler kamuoyu oluşumunu etkilemiştir. Çevre hareketlerinin yükselişinde, serbest piyasa ekonomisine geçiş sürecinin çevresel değerlere verdiği tahribatın önemli bir payının olduğu belirtilmektedir (Sezen, 2017: Akt. Balım ve Özcan, 2024: 48; Keleş, Hamamcı ve Çoban, 2012: 324).

Türkiye’de 1990’lı yıllar hidroelektrik santrallerine ve madencilik faaliyetlerine karşı protestoların yapıldığı bir süreci ifade etmektedir. 1990’lı yılların sonu, çevre sorunlarının farklılaşp

çeşitlenmesiyle birlikte yeni direniş alanlarının oluşmasının ve toplumda Türkiye'deki çevre hareketinin niceliksel genişlemesinin yılları olmuştur (Keleş, Hamamcı ve Çoban, 2012: 324; Öztürk, 2017: 451). Bu yıllarda Türkiye'de çevreye ilişkin çabaların; çevre felaketleri, kirlilik, plansız kentleşme, ormansızlaşma ve biyolojik çeşitlilik kaybı gibi konulardaki endişelerden doğan taban hareketlerinin yanı sıra daha kurumsal ve ulusal ölçekte organize olmuş ekolojik kaygılara dikkat çeken sivil toplum faaliyetlerini kapsayan biçimde çeşitlendiği görülmektedir (Bektaş, 2024: 228; Keleş, Hamamcı ve Çoban, 2012: 324). Aynı tarihlerde ulusal düzeyde faaliyet gösteren, görece yüksek sayıda üyeye sahip çevreci örgütler kurulmuştur. Bunlar arasında 1990 yılında kurulan ÇEKÜL (Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı), kısa adıyla TEMA olarak bilinen Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı (1992), 1993 yılında kurulan TÜRÇEV (Türkiye Çevre Eğitim Vakfı), 1994 yılında kurulan Deniz Temiz/TURMEPA Derneği ve 1996 yılında kurulan Doğal Hayatı Koruma Vakfı sayılabilir. Yine 1992 yılında Greenpeace Akdeniz Ofisi'ne bağlı olarak faaliyet gösteren Greenpeace Türkiye ve Doğal Hayatı Koruma Vakfı'nın Türkiye Ofisi olarak faaliyetlerini yürüttüğü Dünya Doğayı Koruma Vakfı (WWF) uluslararası STK'lar arasında gösterilebilir (Bektaş, 2024: 232).

Türkiye'de kurulan yeşilci sivil toplum örgütleri temelde iki gruba ayrılabilir. Bunlar; radikaller (ekolojistler ve köktenciler) çevreciler ve çevre korumacılarıdır (liberaller, çevreciler). Bu ayrımın, örgütlerin kendilerini tanımlama usulleri ve yaptıkları faaliyetlerin amaçları dikkate alınarak yapıldığını belirtmek gerekir (Kavas, 2011: 100-101). Radikal çevreciler: "Greenpeace (Yeşil Barış), Toplumsal Ekoloji Grubu, Batı Akdeniz Çevre Platformu (BAÇEP)" gibi çevreci örgütler iken "Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı (TEMA), Doğal Hayatı Koruma Vakfı (WWF) vs." çevre korumacıdır. Elbette ki iki grubun kapsamına girmeyen çevreci diğer sivil toplum örgütleri de mevcuttur (Bozkır, 2018: 66). Duru, Türkiye'de çevreci sivil toplum örgütlerini dünya görüşleri, çevreye bakışları, siyasal eğilimleri açısından çevre korumacılar, çevreciler ve yeşil toplumcular olarak üçe ayırmıştır. Çevre korumacılar, kapitalist iktisadi sistemin sorunlarına pek eğilmeden devlet ile ilişkilerini güçlü tutarak yasal süreçlere katkı sağlayan reformcu örgütlerdir. Türkiye Hayvan Koruma Derneği, TEMA, Türkiye Çevre Vakfı gibi sivil toplum örgütleri çevre korumacı örgütlerdir. Çevreciler ise siyasal toplumsal çözüm üretmek konusunda duyarlı olmasıyla insan hakları ve demokrasi sorunlarına, yeşil toplumculara yakın durmaktadırlar. Karadeniz Çevrecileri, Çağdaş İstanbul Platformu, Yeşiller Derneği, Turgut Reis Gönüllüleri gibi sivil toplum örgütleri çevreciler olarak sınıflandırılmıştır. Yeşil Toplumcular ise, çevre sorunlarının dayanağını siyasal alan olarak gören yaklaşım, feminizm ve insan hakları ile yakından ilgilenmektedirler. Arkadaş Çevre Grubu, Dünya Dostları Derneği, SOS Akdeniz, Çevre Duyarlılığı Grubu gibi sivil toplum örgütleri de yeşil toplumcular olarak sınıflandırılmaktadır. Bu tür örgütlerin çalışmaları, doğal kaynakların korunması, ormanların korunması, çevre bilincinin geliştirilmesi, nesli tehdit altındaki canlılara yönelik çalışmalar, termik ve nükleer karşıtı kampanyalar gibi birçok konuları içermektedir (Duru, 1995: Akt. Güler, 2023:1151).

Tarihsel olarak çevreci örgütlenmeler içinde 1990'lı yıllarda ivme kazanmış olan kurumsallaşma süreci 2000'li yıllarda çevreciliğe yeni perspektifler sağlamıştır. Profesyonelleşme olarak tanımlanabilecek bu süreç sonucunda çevre, dernek ve vakıfların siyasal ve ekonomik programlarını netleştirmesi düşünsel yapı anlamında ideolojik konumlarını belirgin hale getirmiştir. Daha önce farklı konulara aynı ilgiyle yönelen çevre kuruluşları, çalışma alanlarını daha spesifik konularda yoğunlaştırarak kurumsallaşmayla profesyonelleşmeyi bir arada var edecek kurum içi işleyişler üretmişlerdir. Bu anlamda örneğin TEMA (Türkiye Erozyonla Mücadele ve Ağaçlandırma) Vakfı temel olarak ağaçlandırmaya odaklanırken Türkiye Çevre Vakfı Türkiye'deki çevre konularıyla ilgili hukuki mevzuatların geliştirilmesi için faaliyetler yürütmüştür (Öztürk, 2017: 452). 1990'lı yılların ortalarından

sonra kurulan ve 2000'li yıllardan nicelik ve nitelik olarak fazlalaşan çevre vakıf ve derneklerinin kitleleri eğitime yönünde projeler geliştirmesi ve çevre eğitimini kendi yapılarının bir parçası haline getirmesi çevrecilik fikrinin yerleşmesi için önemli bir adım oluşturmuştur (Öztürk, 2017: 455).

Etkinlikleriyle kamusal alanda görünürlük kazanmış ve belli bir kurumsallaşma düzeyine ulaşmış STK'ların üyelerine ve gönüllülere ulaşmanın yanı sıra politika belirleyenler ve kanun yapıcılar üzerinde de kendi amaçları doğrultusunda etkili olmak için değişen koşullara uygun olarak dijital olanaklardan yararlandıkları ve giderek sosyal medyayı yaygın kullandıkları gözlenmektedir. Dijitalleşmeyle toplumsal faaliyetlerin daha fazla çevrimiçi olarak yürütülmesi esnasında insan etkileşimleri değişim göstermekte, STK'lar için bağış toplama, üyelik işlemleri, alan çalışmaları gibi pek çok faaliyeti yürütmek daha kolay hale gelmektedir. Bu durum kuşkusuz STK'ların hedeflerini gerçekleştirmelerindeki başarı oranlarına da yansımaktadır.

Dijitalleşmeyi yaygınlaştırmak için 2004 yılından beri sivil toplum kuruluşlarının güçlenip daha etkin çalışmalar yapmalarına destek olmak adına çalışan ve hak temelli yaklaşıma sahip örgütlenmelere öncelik tanıyan Sivil Toplum Geliştirme Merkezi (STGM) 2011'de yayımladığı "Sivil Toplum Örgütleri İçin Bilişim Rehberi" ile sivil toplum kuruluşlarını yeni medya, bilgisayar ve internet kullanımı, teknik bilgiler konularında bilinçlendirerek, dijital dönüşüme destek sağlamaktadır (Yıldırım, 2021: 412).

STK'ların dijitalleşmesine ilişkin verilere ulaşmak adına Prof. Dr. Mustafa Umur Tosun başkanlığında yürütülen bir projede 7451 STK ile DERBİS üzerinden çevrimiçi anket yapılmıştır. Haziran-Aralık 2021 süresince yürütülen faaliyetler ekseninde Sivil Toplum Dijitalleşmesi isimli raporda şunlar bulgulanmıştır: STK'lar tarafından en yaygın kullanılan sosyal medya mecraları Facebook, Twitter ve Instagram'dır. Bu mecralarda hesaba sahip STK'ların temsilcileri, tercih sebeplerini hedef kitleye daha etkin bir şekilde ulaşmak ve görünürlüklerini artırmak olarak belirtmişlerdir. Söz konusu mecraları Youtube izlemektedir. Bu platform, farkındalık yaratmak veya faaliyetler ile ilgili bilgilendirme yapmak amacı ile daha çok hak savunuculuğu ve insani yardım faaliyet alanlarına sahip STK'lar tarafından kullanılmaktadır. Video içerikli paylaşım yöntemleri çok kullanılmayan STK'lar ise bunun nedenini bu tip içerik üretmenin zorluğu ve maliyeti olarak dile getirmiştir (Sivil Toplum Dijitalleşmesi Raporu, 2021: 128).

STK'ların bilişim alanındaki etkilerini artırma yolunda Türkiye'de sivil toplum kuruluşlarına ve aktivistlerin küçük ölçekli, kısa dönemli hak odaklı faaliyetlerine aynı katkılar sunan, uzmanlık desteği veren AB Sivil Düşün, sivil toplum kuruluşlarına "Web ve Sosyal Medya Yönetimi" eğitimleri vermektedir. 2019 yılında yayımladığı "STÖ'ler için Web ve Sosyal Medya Yönetimi Rehberi" ile web sitesi, sosyal medya gibi dijital araçlarla ilgili bilgi ve dijital çağ stratejileri sunmaktadır. 2020 yılında tamamlanan Sürdürülebilirlik Adımları Derneği'nin AB Sivil Düşün programı kapsamında gerçekleştirdiği "STK'lar İçin Dijital Dönüşüm Projesi" de bu konuda verilebilecek güncel örnekler arasında yer almaktadır. Dolayısıyla son yıllarda sivil toplum kuruluşlarının dijital dönüşüm olanaklarına yönelik projeler ve eğitimlere yöneldikleri izlenmektedir. Bunlara ek olarak Koç Üniversitesi Sosyal Etki Forumu'nun (KUSIF) 2015'te yayımladığı ve 89 sivil toplum kuruluşu ile gerçekleştirilen "Türkiye'de Sivil Toplum Kuruluşları için Sosyal Etki Ölçümlemesi" çalışmasına göre araştırmaya katılan sivil toplum kuruluşlarının %97'sinin aktif olarak web sitesi kullandıkları, en çok tercih edilen sosyal medya aracının ise %90 ile Facebook olduğu belirtilmektedir (Yıldırım, 2021: 412).

Genel hatlarıyla bakıldığında dijitalleşen bir çağda sivil toplum kuruluşları bireylerin kendi etkinlikleri çerçevesindeki mücadelelerine katılımlarını sağlamak adına katılımcı demokratik bir kültürün oluşturulmasına ön ayak olmaktadır. Çevre sorunları açısından birçok katılım kanalını canlı tutarak daha çok kişiyi kendi meşru talepleri konusunda bir araya getirerek sonuç alıcı eylemler içinde buldukları gibi gelecekte de etkili çalışmalar yapabilirler. Bunun başarısı ise kendi gruplarını

bilgilendirme, insanlarla etkileşimli olma, yeni medya platformları üzerinden kampanyalar oluşturma, süreci takip etme, gösteri düzenleme gibi faaliyetleri organize etmeleriyle ilişkilidir. Bir yandan demokrasiye hizmet etmek, diğer yandan üyelerini mobilize etmek söz konusu olduğunda dijital olanakları optimal düzeyde kullanmak sivil toplum kuruluşları için oldukça önemlidir. Dijital araçları kullanarak toplumsal, kültürel çıkarların korunması ve savunulmasında söz sahibi olabilmeleri etkileşimli, işbirlikçi, katılımcı kültürün yayılması ve katılımcı demokrasinin farklı bir boyut almasına katkı sağlar (Geçkin: 2015). Şüphesiz ki, demokrasinin gelişiminde STK'lar katılımı artırdığı gibi demokratik bir toplum yapısının oluşturulmasında da büyük bir önem taşırlar. Toplumu bilinçlendiren, yönlendiren ve isteklerini yönetime ileten kuruluşlar olarak STK'ların demokrasinin vazgeçilmez unsurları olduğunun burada altını çizmek gerekir. STK'lar toplumun içinden geldikleri için toplumun sorunlarını, eksikliklerini ve ihtiyaçlarını kolaylıkla tespit edebilmekte ve etkili çözümler üretebilmektedirler (Karataş, 2014: 858). Çevre alanındaki sivil toplum kuruluşlarının bu çerçevede etkinlikler yürütürken üyelerinin, gönüllülerinin, ilgililerin desteğini aldığı, etkinliklere katılım gösterenler üzerinden çevre bilinci oluştururken ekopolitikaya etkide bulduklarını ifade etmek mümkündür. Özellikle katılımcı demokrasinin geliştirilmesinde sivil toplum kuruluşlarının rollerini dijital dünyanın olanaklarını kullanarak daha etkin bir şekilde yerine getirdiğinde daha etkili ve verimli sonuçlar alındığını belirtmek gerekir. Elbette, yaşanan çevre sorunlarının yanı sıra gelecekte ortaya çıkması beklenen çevre krizlerinin üstesinden gelmek konusunda çevrenin bütününe önemseyerek küresel düzeyde giderek daha fazla ortak eylemde bulunmanın koşullarını oluşturmayı da değerli bir sorumluluk olarak görecektir sivil toplum örgütlenmelerinin önemini bir kez daha anımsatmakta fayda vardır (Bauman, Kociatkiewicz and Kostera, 2024).

Kısacası, yaşadığımız yüzyılda insanlığı tehdit eden bütün tehlikeler arasında bugün en çok öne çıkanı, üstünde en çok araştırma yapılan ve en çok belge toplanan konu küresel iklim değişikliğinin yarattığı tehlike ve onun sonuçlarıdır. Sera etkisiyle sıcaklığın artışı, zamanla deniz seviyesinin yükselmesi, buzulların erimesi, yağış düzeninin değişmesi, tatlı su kaynaklarının tuzlaşması/kuruması, çölleşme gibi iklimde yaşanacak değişimler iklim göçü, yoksulluk, kıtlık, susuzluk, olmak üzere onarılmaz zararlara neden olacak ve birçok sosyal problemi de beraberinde getirecektir. Dolayısıyla ekopolitikanın önemi gün geçtikçe artmaktadır. İnsanlar çevre konusundaki tutumlarını değiştirmese çevresel yıkımların, iklim değişikliğinin, hava kirliliğinin karşısında kamu sağlığının bozulması başta olmak üzere ağır bedeller ödeyeceklerdir (Maalouf, 2017). Bu sebeple demokratik bir varlık olarak çevreci sivil toplum kuruluşlarının faaliyetleri ve talepleri oldukça değer taşıdığı gibi gündemlerinde yeşilin olmadığı (Barlas, 2013; Gülersoy, Kaya, Şeker ve Gülersoy, 2024) siyasetçiler ve kanun yapıcılar tarafından da dikkate alınmak zorundadır.

2. TEMA Vakfı Bağlamında Ekopolitika ve Dijitalleşme İlişkisi

Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de artan kirlilik, iklim değişikliğinin etkileri, yok olan ve tahrip edilen doğal alanlar, çölleşme, ekolojik yıkım, ormansızlaşma ve su kaynaklarının kuruması, iklim göçü gibi önemli çevre sorunlarına her geçen gün bir yenisi daha eklenmektedir. Toplumun çevre ile doğru ve sağlam ilişkiler geliştirebilmesi amacıyla öncelikle çevreyi koruma ve geliştirmenin önemine ilişkin bilinç kazanmaya ihtiyacı bulunmaktadır. Bu sebeple Türkiye'de toplumun çevre konusunda bilinçlendirilmesi ve eğitilmesi noktasında çevreci STK'lara önemli görevler düşmektedir (Gülersoy, Kaya, Şeker ve Gülersoy, 2024; Karataş, 2014: 860). Nitekim Çevre Kanunu'nun 3. Maddesinde yer alan idare meslek odaları, birlikler ve sivil toplum kuruluşları başta olmak üzere herkes, kirliliğin önlenmesiyle görevli olup bu konuda alınacak önlemlere ve belirlenen esaslara uymakla yükümlüdür (Akkoyunlu Ertan, 2024: 212) ibaresi de bu anlamda çevreci STK'lara önemli bir çalışma alanı açmaktadır.

Günümüzde çevreci sivil toplum kuruluşları, çağın getirisi olan dijital araçlardan yararlanarak aynı zamanda demokrasinin gelişimine katkı sağlamaktadırlar. Elbette çevreci STK'ların etkisinin artırılmasına dönük olarak dijital olanaklardan daha çok yararlanma yoluna gitmeleri arzu edilen bir durumdur. Sonuçta;

“metin, görsel, video ve ses dosyalarını aynı anda paylaşmaya izin veren çoklu medya yapısı ile hedef kitlenin daha büyük bir boyutuna ulaşması, maliyetleri düşürmesi, bilgi alışverişi ve birlikte yaratmaya zemin oluşturması, çevreye daha az zararlı olması gibi nedenlerle dijital aktivist hareketler STK'lar tarafından tercih edilmektedir. Çevreci STK'ların eylem çeşitliliği içinde bulunan dijital aktivist hareketler arasında toplumsal soruna dikkat çekme/ifşa etme, boykot, imza kampanyası, hactivizm, Google bombing gibi pek çok uygulama etkili politikaların geliştirilmesinde katkı verici olmaktadır” (Altar ve Topsümer, 2023: 9).

TEMA (Türkiye Erozyonla Mücadele Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı) Türkiye'nin en eski ve en önemli çevre kuruluşlarından biridir. TEMA 11 Eylül 1992 tarihinde Hayrettin Karaca ve Ahmet Nihat Gökyiğit tarafından İstanbul'da kurulmuştur (Hoda, 2017: 102). Bugüne kadar TEMA birçok ağaçlandırma, orman kurma, fidan dikme projeleriyle Türkiye'de kuraklık tehlikesine dikkat çekmiş; daha yeşil bir Türkiye için önemli çalışmalarda bulunmuş ve genç neslin doğa bilinciyle yetişmesine katkıda bulunmaya çalışan bir vakıf olarak ön plana çıkmıştır (Karataş vd., 2018). TEMA Vakfı'nın son 30 yılda yaptığı çalışmalar şöyle özetlenmektedir: 27 bin futbol sahası büyüklüğü alanda 22,7 milyon fidan dikimi, 22 bin futbol sahası büyüklüğü alanda 700 milyon meşe palamudu ekimi, 331 kırsal kalkınma, koruma ve ağaçlandırma projesini başarıyla yürütmek. Doğal varlıkları korumak için açılan 291 davanın 176'sını kazanan Vakıf, ülke genelinde 1 milyonu aşkın gönüllüsü olduğunu, 200 bin öğretmen ve 35 bini aşkın kamu görevlisine yüz yüze ve dijital kanallarla çevre eğitimi, 5 milyondan fazla öğrenciye doğa eğitimleri ve farkındalık çalışmaları yaptıklarını ve 100'e yakın kitap yayımladıklarını belirtmektedir (TEMA: 2025). TEMA Vakfı'nın Türkiye'de yürüttüğü çalışmalar arasında “TEMA Vakfı Ağaç Kardeşliği” de bulunmaktadır. 12 Kasım 2017 tarihinde gerçekleşen 39. İstanbul Avrasya Maratonu'nda “TEMA Vakfı Ağaç Kardeşliği” için koşarak bağış toplanmış; bu bağışlar “iki sadık sevgili” toprak ve fidan bir vücutta can bulmuştur. Bir vücutta can bulan toprak ve fidan milyonlarca canlının besin, barınma gibi birçok ihtiyaçlarını karşılayacaktır (Hoda, 2017: 103). Web sitesini eyleme geçirme amaçlı kullanan ulusal STK'lar arasında Türkiye Erozyonla Mücadele Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı (TEMA) ve Doğa ile Barış Derneği de yer alır. Türkiye Erozyonla Mücadele Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı'nın web sitesi bir afiş (banner) ile açılmakta ve çocuklara yönelik doğa eğitimi için “TEMA yaz 3464'e gönder” sloganı ile ziyaretçilerini maddi bir destek için eyleme yönlendirmektedir (Tani ve Boztepe Taşkıran, 2018: 534).

TEMA Vakfı'nın ekolojik farkındalık oluşturmaya dönük faaliyetleri, çok sayıda yerli ya da yabancı insanı çabuk aktive etmekte ve geleneksel medyanın, siyasilerin ve ünlülerin desteğini almayı başarmaktadır. Bunun yanında topluma pozitif mesaj ve başarıya umudu verecek şekilde kaleme alınan içerikler gönüllüler tarafından desteklenmekte ve ekolojik sorunların toplum tarafından doğru algılanmasında etkili olmaktadır (Budak, 2018: 118). Bu durum ise hiç kuşkusuz ekopolitikaya yön verebilmekte ve karar alıcıların ekolojik etik temelinde hareket etmelerine neden olabilmektedir. Bu bağlamda TEMA Vakfı Yerel Yönetimler İçin Ekosiyaset Belgesi 2024'de şu konulara dikkat çekmiştir: Yerel yönetimler doğal varlıkları koruyucu ve onarıcı kentsel politikalara yönelmelidir. Bunun için doğa olaylarına karşı dirençlilik, iklim koruma ve iklim değişikliğine uyum, yaşanabilir kentler için temiz gıda; su ve hava, sağlıklı yerleşimler ve sürdürülebilir yaşam için demokratik katılım konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Özellikle demokratik katılım için; çevresel konularla ilgili alt çalışma grupları kurulması, Kent Konseylerinin etkinleştirilerek çevreci sivil toplum kuruluşlarının bu sürece katılımının kolaylaştırılması, katılımcı bütçe uygulamaları başlatılarak yurttaşların proje süreçlerine

doğrudan dâhil edilmesi, çevreyle ilgili konularda katılım mekanizmalarının etkinleştirilmesi, güçlendirilmesi ve sürekliliğinin sağlanmasının yanı sıra yerel yönetimlerin ÇED/SÇD gibi merkezi yönetimlerce yürütülen süreçlere katılım sağlaması konularına vurgu yapılmıştır (Tema Vakfı Yerel Yönetimler İçin Ekosiyaset Belgesi 2024: 53).

TEMA Vakfı'nın ekopolitika geliştirilmesi konusunda içinde yer aldığı İklim Ağına da burada göz atmak gerekir. 17-23 Ocaklı 2025 tarihli Haftalık *Oksijen Gazetesi*'nde Elif Ergü'nün konuya ilişkin kaleme aldığı değerlendirmenin içeriğine ekopolitika açısından bakmak mümkündür. Değerlendirmede, Ocak 2025'te Türkiye'de İklim Ağı kuran 15 sivil toplum kuruluşundan söz edilirken ekopolitikayı etkileme anlamında önemli bir yapılanmanın hayata geçirildiğini belirtmek gerekir. Aslında iklim krizinin doğa, canlılar ve toplumlar üzerindeki olumsuz yansımaları her geçen gün artarken ve harekete geçmek için zaman daralırken, iklim krizinin etkilerini önlemeye yönelik çalışmalar yapan STK'ların bir araya gelmesiyle şekillenen İklim Ağı, enerji dönüşümü ve ekosistem bütünlüğünün sağlanması gibi kritik alanlarda somut adımlar talep ediyor. İklim değişikliğiyle mücadelenin sadece bir doğa koruma meselesi olmadığını, aynı zamanda sosyoekonomik bir dönüşüm gerektirdiğini vurgulayan İklim Ağı üyelerinden TEMA Vakfı Çevre Politikaları ve Uluslararası İlişkiler bölüm başkan yardımcısı Berna Balcıoğlu, 2025 yılında yürürlüğe girmesi planlanan İklim Kanunu taslağının, iklim değişikliğiyle etkin bir mücadele için gerekli azaltım ve uyum hedeflerini içermediğine dikkat çekmiştir. Ayrıca iklim krizinin çok katmanlı bir sorun olması nedeniyle iklim politikalarının oluşturulma süreçlerinde kapsayıcı yaklaşımların ele alınmasının hayati önem taşıdığını ve bu nedenle sivil toplumun sürece dahil edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Konuya ilişkin, Balcıoğlu şunu da ifade etmiştir, "unutmamalıyız ki, iklim adaletinin sağlanabilmesi için iklim krizinden etkilenen tüm kesimlerin politika oluşturma süreçlerine aktif olarak dâhil edilmesi gerekiyor" (Ergü, 2025). TEMA'nın İklim Ağı'nda bulunması vakfın bir sivil toplum kuruluşu kimliğiyle amaçlarına sahip çıkarak toplumsal işlevini yerine getirdiğinin bir göstergesi olarak kabul edilmelidir.

Resim 1. Kozyaka Köyü İnternette (TEMA, 1998).

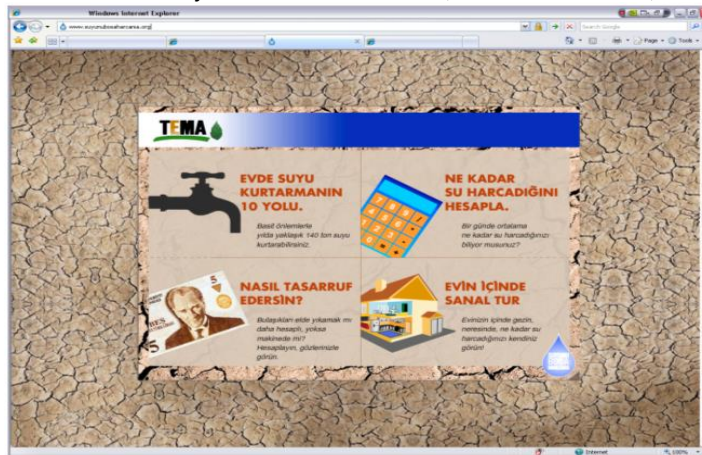


İnternet teknolojisi, sosyal medya ve TEMA ilişkisine bakacak olur isek, Türkiye genelinde çevreyle ilgili faaliyet gösteren bir sivil toplum kuruluşu olan TEMA Vakfı'nın, söz konusu gelişmelere eklendiği görülmektedir. Vakfın kurulduğu 1992 yılı Türkiye'de özel televizyonların sayısının artmaya başladığı bir dönem olup, süreç içerisinde bilgisayar teknolojisi, cep telefonları, 1990'ların ortasına doğru ise internet bağlantısı öne çıkmıştır. Örneğin Tema'nın 5. yılında, yani 1998'de yayımlanan 16. Sayılı *Tema Dergisi*'nde "Kozyaka Köyü İnternette" haberi yer almaktadır. Haber şu

şekilde ayrıntılandırılmıştır: “TEMA Vakfı ve TURÇEV¹ arasında gerçekleştirilen bu çalışmanın hazırlıkları aylar öncesinde başladı. Kozyaka köyünde gerçekleştirilen kırsal kalkınma projesini en iyi şekilde tanıtmak için bütün kaynaklar seferber edildi. Kozyaka köyünde, internet üzerinden tüm dünya ile haberleşmeyi sağlayacak bir bilgisayar ağı kuruldu. Böylece proje, kurulan bilgisayar ağı ile başta Avrupa olmak üzere birçok yerden aynı anda takip edildi” (TEMA, 1998: 48). Söz konusu çalışma, TEMA’nın internet teknolojisine eklenme noktasındaki öncülüğünü göstermesi açısından dikkat çekicidir.

TEMA Vakfı, çevre ile ilgili konularda ana akım medyada yer almayan konuları takip etmek ve vakfı ilgilendiren konulara zamanından önce dahil olmak için önemli bir araç olarak kabul ettiği sosyal ağları değerlendirmektedir (Geçkin Onat, 2017: 287). Bugün dijital yöntemler kullanmayan hiçbir STK kalmadığı gibi, aksine STK’lar dijital aktivizmi geleneksel aktivizm yöntemlerinden daha fazla kullanma eğilimi içerisine girmişlerdir (Budak, 2018: 103). Hatta dijital platformların, geleneksel medyada daha etkili olduğu görülebilmektedir. Bu bağlamda TEMA Vakfı’nın, 2007 yılında başlattığı “Suyunu Boşa Harcama Kampanyası” üzerinde durmak gerekir. İklim değişikliği ve kuraklığa bağlı olarak, büyük kentlerde su kesintilerinin yapıldığı 2025 yılının Ağustos ayı dikkate alındığında, 18 yıl önce böyle bir kampanyanın gerçekleştirilmesi oldukça manidardır. Söz konusu kampanya iletilerinin daha geniş kitlelere ulaşması için mecra olarak televizyon seçilmiştir. “Suyunu Boşa Harcama” etkinlik iletilerini içeren kampanya TV spotları, 01 Haziran-30 Eylül 2007 tarihleri arasında tüm ulusal kanallarda toplam 3.297 kez kampanya reklam filmi, bedeli sponsor tarafından karşılanarak yayımlanmıştır. İkinci mecra olarak ise çağın en hızlı iletişim aracı olan internet seçilmiş olup, kampanyanın özel tasarlanan ve sanal ortamda bir evi gezerek ne kadar su harcadığını gösteren “www.suyunubosaharcama.org” sitesi 1 Şubat 2007-4 Şubat 2009 tarih aralığında 470.857 ziyaretle kayda değer bir başarı elde etmiştir (Bozkurt, 2009: 74). Ayrıca Nisan-Mayıs 2017 tarihleri arasında #KömürÜzer kampanyasında geleneksel yöntemle 5000 imza toplamalarına karşılık, dijital yöntemlerle 25.000 imzaya ulaşıldığı vurgulanmıştır. Görüşmede dijital yöntemlerin ucuz olduğu, fazla sayıda gönüllüye ve çevre konusunda duyarlı insana kısa sürede ulaşmanın mümkün olduğu ifade edilmiştir. Bu şekilde en ücra köşede yaşayan insanın sadece akıllı telefonu olsun yeter denilmiştir. Böylelikle dijital aktivizmde “dijital kimlik sahibi” olmanın önemi ortaya konulmuştur (Budak, 2018: 115).

Resim 2. Suyunu Boşa Harcama (Bozkurt, 2009: 75).



¹TURÇEV, 1993 yılında kurulan Türkiye Çevre Eğitim Vakfı’nın kısaltılmış halidir.

Vakıf, Aralık 2005'te Youtube'a katılmıştır ve TEMA Vakfı'nın 162 videosu Youtube'a yüklü durumdadır (Budak, 2018: 114) Ulusal kuruluşlar arasında Türkiye Erozyonla Mücadele Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı (TEMA) ve Doğa Derneği'nin, en başarılı dijital aktivizm faaliyetlerini yürüttükleri ifade edilmektedir (Tani ve Taşkıran, 2018: 543). Nitekim TEMA Vakfı ile yapılan görüşmede şunlar ifade edilmiştir. "Şu anda vakfın aktif olarak kullanıyor olduğu sosyal medya hesapları; Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn ve Youtube şeklindedir. TEMA Vakfı'nın genel olarak sosyal medya stratejileri; vakfın çalışmalarını duyurmak, halkı çevre konularından haberdar etmek ve bilinçlendirmektir. Sosyal medya içerik konuları ise; TEMA Vakfı'nın çalışmaları, gönüllü etkinlikleri, kırsal kalkınma projeleri, savunuculuk faaliyetleri, eğitim çalışmaları ve bilgilendirici içerikler şeklindedir. Bir bitki türünün özellikleri ya da sosyal medyanın dinamiklerine göre içerikler üretilebilmektedir. Örneğin Star Wars'ın furyası olduğu dönemde vakıf, doğa ile ilgili bir görsel oluşturup ona uygun bir mesaj ile paylaşmıştır. Ya da havaların çok sıcak olduğu bir dönemde 9gag.com'dan alınan bir içerik Türkçeleştirilmiş "gördük, beğendik, çevirdik, paylaşıyoruz" şekli ile yayınlanmıştır. Bu paylaşım bugüne kadar vakıf tarihinde en fazla etkileşim alan paylaşımıdır. Artvin meselesi, Zonguldak'taki kömür madenciliğine, kömürlü termik santrallere karşı yapılan faaliyetler ise savunuculuk faaliyetlerine birer örnektir. Bunların yanı sıra TEMA Vakfı kendi imkânları ile hazırladığı videoları sosyal medya hesaplarından paylaşmaktadır" (Yaman, 2016: 117-118).

Vakıf, yukarıda belirtilen amaçlar doğrultusunda bağış ve yardımlar, menkul kıymet satış kârları, faiz gelirleri, iktisadi işletme gelirleri vb. gelirlerinin yanında www.tema.org.tr internet sitesinde nikah kartları, davetiye, TEMA, Umut Ağacı gibi farklı ürünlerini satışa çıkararak online ortamlarda sosyal pazarlamanın en önemli örneklerini ortaya koymuştur. Evlenecek çiftler bu nikâh kartları ile bir hizmet satın alırken TEMA Vakfı'na destek vermektedirler. Online ortamlarda sosyal pazarlamanın ülkemizdeki en önemli örneği olan bu davetiye ve nikâh kartlarını satın alan insanlar bir hizmeti satın alırken aynı zamanda sosyal sorumluluklarını da yerine getirmektedirler. Online ortamlarda sosyal pazarlama hizmeti satın alınması hem bir hizmetten faydalanmayı hem de bir sosyal sorumluluğun yerine getirilmesini sağlamaktadır. Online ortamlarda sosyal pazarlama hizmeti sunan kurum, kuruluş, vakıf vb ise daha az maliyetle daha çok hedef kitleye ulaşabilmektedir (Pınar Turgut, 2019: 61).

Tablo 1. Tema'nın Sosyal Medya Hesaplarındaki 15 Ağustos 2025 Tarihli Takipçi Sayıları.

Sosyal Medya Hesabı	Takipçi Sayısı
Facebook	580 Bin
X	475.1 Bin
Instagram	833 Bin
Youtube	33.8 Bin, 507 Video
LinkedIn	89.3 Bin

Yukarıda da görüleceği gibi temanın sosyal medya hesapları yüz binlerce hesap tarafından takip edilmektedir. Üstelik Instagram hesabının 1 milyona doğru yaklaştığını ifade etmek gerekir. TEMA Vakfı, online ortamlarda sosyal sorumluluk projelerinin pazarlanması için neler yaptığını şu şekilde açıklamıştır: "Instagram, twitter, facebook, linkedin gündem yaratmak için yardımcı olur. Facebook kanalında fanlara yönelik içerikler üretiriz, instagram da ise görsele daha önem veririz. Twitter ise gündemi takip ettiğimiz ve buna yönelik içerikler oluşturduğumuz platformlardır. İnsan kaynağını iyi yönetmek için bu kanallardan yararlanırız. Sosyal medya da kullanılan platformların kendi dillerini iyi okumak gerekmektedir" (Pınar Turgut, 2019: 80). Bu bağlamda Ordu Fatsa'da

madencilik faaliyetlerinin yarattığı etkiyi yöre insanından dinlemek ve diğer maden alanlarına örnek olması amacıyla “Altın Madenciliği Hakkında Fatsalıların Anlatacakları Var” videosu hazırlanarak kamuoyuyla paylaşılmıştır. 30. Yılda Tema Vakfı Kitapçığında söz konusu videoya ulaşmak için aşağıdaki QR koduna yer verilmiştir (Tema, 30 Yılda Tema Vakfı Kitapçığı).



Resim 3. 30 Yılda Tema Vakfı Kitapçığı



TEMA Vakfı'nın, Küresel Çevre Fonu (GEF) STK ağına Türkiye'den katılan ilk çevre kuruluşu olduğu, 30. Yılda Tema Vakfı Kitapçığında ifade edilmiştir. Ayrıca TEMA Vakfı başışçılarında Turan Demiraslan'ın katkılarıyla “Toprak TEMA” web sitesi açıldığı, su konulu infografik internet sitesi sutema.org yayımlandığı ve de “1 Milyon Gönüllü” kampanyasının 5 Aralık Dünya Gönüllüler Günü'nde #GönlünüVer sloganıyla başlatıldığı ilgili kitapçıkta yer almaktadır (Tema, 30 Yılda Tema Vakfı Kitapçığı).

TEMA vakfının özel işletmeler ve de devlet kurumları ile iş birliği yaptığı çevreci projelerin de dijital mecralarda gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu projelerden biri 2021 yılında gerçekleşen Brisa ve TEMA Vakfı'ndan Dijital Orman Projesidir. Bridgsetone ve Lassa markaları ile lastik sektöründe faaliyet gösteren Brisa, sürdürülebilir bir gelecek için TEMA Vakfı ile Dijital Orman projesini hayata geçirmiştir. Proje kapsamında dikilen dijital fidanlar, İzmir Bademli-2 Ağaçlandırma Sahası'nda hayat bulacakken Brisa'dan yapılan açıklamada, şirketin tüm çalışmalarında sürdürülebilirliği merkeze koyduğu ve bu yaklaşımdan hareketle, 10 bin dijital fidanın gerçek bir ormanda hayat bulacağı Dijital Orman Projesi için TEMA Vakfı ile güçlerini birleştirdiği belirtilmiştir. Şirket açıklamasında, söz konusu iş birliği ile hem müşteriler hem de dünyanın geleceği için adım atmak isteyen herkesin, dijitalorman.org adresine girerek, isim, soy isim, e-mail ve telefon bilgilerini içeren formu doldurmaları halinde, kendi isimlerine özel bir fidanın toprakla buluşturulacağı duyurulmuştur (Hürriyet: 2021).

Resim 4. Brisa ve TEMA Vakfı'ndan Dijital Orman Projesi Afisi



TEMA Vakfı'nın doğa eğitimi, pandemi sürecinde, dijital olarak uzaktan eğitimde EBA TV'de ve sosyal medyada devam etmiştir. Eğitimler 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 81 ilde 167 binden fazla okul öncesi ve ilkökul öğrencisine ulaşmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, TEMA Vakfı iş birliği ve Türkiye İş Bankası desteği ile yürütülen Doğa Eğitim Programları aracılığıyla çocukların ekolojik okuryazarlık farkındalığı kazanmaları amaçlanmıştır. TEMA Vakfı'nın Millî Eğitim Bakanlığı iş birliği ile hazırladığı Minik TEMA ve Yavru TEMA doğa eğitimlerine, Türkiye İş Bankası desteğiyle 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında 81 ilde 167 binden fazla okul öncesi ve ilkökul öğrencisi katılmıştır. Uzaktan eğitim kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı EBA TV'de ve sosyal medya platformlarında dijital eğitim içerikleri yayınlanmıştır. TEMA Vakfı Doğa Eğitim Programları çocukların küçük yaşlarda fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişimi için ihtiyacı olan açık havada vakit geçirmelerini ve doğayla bağ kurmalarını desteklerken doğada daha çok zaman geçirmelerini, gözlem yapmalarını ve merak duygusuyla doğayı keşfetmelerini sağlamaktadır. Okul öncesi çocuklara verilen Minik TEMA ve ilkökul düzeyinde çocuklara verilen Yavru TEMA eğitimleri toprak, su varlıkları, biyolojik çeşitlilik, ekosistem, hava, doğada gözlem, sürdürülebilir yaşam konularını içermektedir. Öğretmen rehberi, üç farklı eğitici poster, gözlem kutusu, doğa gözlem çarkı gibi eğitim içeriğini destekleyen materyaller öğretmenlere ulaştırılmaktadır. Her iki düzeydeki çocuklar için "orman" ve "toprak" temalı iki animasyon çocuk filmi ve doğa temalı üç çocuk şarkısı da program kapsamında çocuklarla buluşturulmaktadır (Hürriyet: 2021).

Resim 5. Minik TEMA ve Yavru TEMA Eğitim Portalı Görselfi



TEMA'nın iş birliği çerçevesinde yürüttüğü ve dijital ortam tabanlı çevresel faaliyetlerinden biri de 81 ilde 81 Orman Projesi'dir. TEMA'nın sitesinde, bu proje 2008-2017 yılında başlatılmış olup, Türkiye İş Bankası, Orman Genel Müdürlüğü ve TEMA Vakfı iş birliğiyle 2023-2028 yılları arasında yeniden hayata geçirileceği ifade edilmektedir. 81 ilde 81 Orman Projesi kapsamında, toplamda 2.200.000 fidanın kamuoyu tarafından sahiplenilmesini teşvik etmek amacıyla kapsamlı bir kampanya yürütülecektir. Bu doğrultuda, fidan sahiplenme sürecini dijital ortamda daha kolay ve erişilebilir hale getirecek özel bir internet sitesi geliştirilmiştir. Bu platform, projeye olan ilgiyi artırırken çevre konusundaki toplumsal duyarlılığı da güçlendirmeyi amaçlamaktadır (TEMA, 2025).

Kısacası, Türkiye'nin önde gelen çevreci STK'larından olan TEMA, 33 yıllık geçmişiyle, kuruluşundan günümüze Dünya'daki ve Türkiye'deki ekolojik sorunlara dikkat çekmenin ve de farkındalık oluşturma'nın ötesinde, çevre sorunlarına ilişkin hukuksal mücadeleler vererek pek çok ekolojik projeyi hayata geçirmiştir. Söz konusu projelerin gerçekleştiği süreçte, gelişen bilişim teknolojileri ve dijital olanaklardan yararlandığı, diğer bir ifadeyle bu sürece eklemelendiğini belirtmek gerekir. TEMA'nın 1 milyonu aşan gönüllü üyesinin olduğu dikkate alındığında, bundan sonraki süreçte dijital mecranın daha da etkin kullanılması, söz konusu üyelerin çevresel aktivizmi açısından son derece önemlidir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çevrenin bütüncül olduğu, çevre kaynaklı sorunların tüm canlılar için riskler taşıdığı açıktır. Bauman'a göre risk kategorisinde değerlendirebileceğimiz çevre sorunları aslında hesaplanabilir tehlikelerdir (Bauman, 2024). Tabii ki, tahmin edilemez ve endişe kaynağı olan çevre felaketlerini unutmamak koşuluyla modern çağın önleyici tedbirleriyle üstesinde gelinecek çevre konusunda yasal ağın yanında sivil toplum kuruluşlarına da epeyce iş düşmektedir. 21. yüzyılda çevrenin ekolojik denge gözetilerek korunması konusunda sivil toplum kuruluşlarının giderek daha etkili olduğu ve karar alıcıları çevre alanında politika belirlemeye yönlendirdiğini ifade etmek gerekir.

Bu noktada STK'ların, politika süreçlerinin formülasyon, uygulama ve denetim gibi birden fazla aşamasına katılarak, hükümetleri küresel çevre değerleriyle uyumlu politikalar tasarlamaya ve uygulamaya teşvik ederken siyasi riskleri etkili bir şekilde azaltmakta olduğunu belirtmek mümkündür (Wang and Qiu, 2025).

Demokratik toplumun önemli saç ayaklarından biri kabul edilen sivil toplum kuruluşlarının çevre konularıyla ilgili yurttaşların katılımını artıran bir yapıda olması birtakım araçları daha işlevsel kullanmasını beraberinde getirmektedir. Özellikle sosyal medyanın etkin kullanımı, çevre konusunda kolektif bir kimlik ve tutum belirleme noktasında yurttaşların bir arada hareket etmesini kolaylaştırmaktadır. Diğer yandan bu yurttaş topluluklarının çok hızlı bir şekilde eleştirel güçler haline gelebilmeleri, bu güçleri dijital yöntemlerle aktif kılabilen ve politik aktivizme katkı sağlamalarının önünü açabilmektedir (Budak, 2018). Dolayısıyla dijital araçlarla zenginleşmiş bir sosyal medya, STK'lar için hem bir iletişim kanalı hem de hareketi hedef kitleler ile sürdürmek ve çoğaltmak için önemli bir kaynak olarak nitelendirilmektedir. Doğal olarak, sosyal medyanın etkileşim özelliğinin yüksek kullanımı STK'lar için paydaş iletişimde çok önemli bir unsurdur (Altar ve Topsümer, 2023). Nitekim üç çevreci STK olan WWF-Türkiye, TEMA Vakfı ve Greenpeace-Türkiye Instagram içeriklerinin incelendiği bir çalışmada çevresel ve sosyal sorumluluğa dair bilgi temelli ve proje çağrıları içeren mesajların izleyici tarafından ortak ve güçlü bir şekilde algılandığı belirlenmiştir (Semerci, 2025).

Çevreci sivil toplum kuruluşlarının ekopolitikaya dair ön görüşleri ve etkinlikleri sosyal medya aracılığıyla ya da dijital araçların olanaklarıyla daha fazla yurttaşla ulaşabilmekte, yerel ve merkezi idareler üzerinde baskı unsuruna dönüşebilmektedir. TEMA Vakfı örneğinde olduğu gibi 30 yılı aşkın bir süredir çevre alanında önemli faaliyetlerin altına imza atmış bir sivil toplum kuruluşunun

tanınırlığı, eğitim ve duyarlılık çalışmaları, kamu adına girmiş olduğu mücadele sosyal medya aracılığıyla da önemli bir hareket sahası ortaya çıkarırken katılımcı demokrasinin gelişiminin olmazsa olmazları arasında yer alarak etik düzlemde dijital ekopolitikanın gelişmesine katkı sağlamaktadır. Diğer yandan çevre sorunlarının çözülmesine yönelik önceki deneyimler, sorunla ilgili küresel bir yaklaşımın gerekli olduğunu göstermektedir (Ritzer, 2011).

Bu çalışma sonucunda sivil toplum kuruluşlarının dijital araçların olanaklarını kullanmalarının ekopolitikaya yön verme noktasında çok daha faydalı çıktılar ortaya çıkarma potansiyeline sahip olduğu anlaşılmıştır. Sözü edilen çerçevede çevreci sivil toplum kuruluşlarının çevrenin korunması, iklim değişikliği, çölleşme, hava kirliliği, doğal kaynakların muhafazası ve ekolojik anlamda kamusal politikaların teşvik edilmesi noktasında güncel iletişim ve bilgi teknolojilerini kullanıp daha geniş kitleleri etkileyerek toplumsal katılım kanallarını açık tutmayı başarabileceklerini vurgulamak gerekir. Böylelikle TEMA Vakfı gibi çevreci sivil toplum kuruluşları katılımcı demokrasinin gelişmesine hizmet edecekleri gibi Türkiye’de ve dünyada ekopolitikanın kurumsallaşmasına da katkı sağlamış olurlar.

Ekolojik yıkımların ve pek çok çevre sorununun küresel sorun kategorisinde olduğu ve bütün insanlığı etkilediği düşünüldüğünde, sivil toplum kuruluşlarından küresel anlamda ekopolitikaya etki noktasında daha çok işlevsellik kazanmalarının beklendiğini dile getirmek gerekir. Bunlar yanında sivil toplum kuruluşları ve çevre ilişkisini sorgulayan araştırmaların nicelik ve nitelik olarak artması temennimizdir.

“COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri” beyanları:	
Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazarın potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Katkı Oranı Beyanı:	1. yazar: %34 – 2. yazar: %33 – 3. yazar %33
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
Sorumlu Yazar:	Prof.Dr. Gazanfer Kaya
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
Bu makale, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.	
<i>The following statements are made in the framework of “COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors”:</i>	
Ethics Committee Approval:	Ethics committee approval is not required for this article.
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.
Author Contributions:	1 st : %34 – 2 st : %33 - 3 st : %33
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Corresponding Author:	Prof.Dr. Gazanfer Kaya
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu Ertan, K. (2024). Çevre ve Yerel Yönetimler. (Eds. A. E. Gülersoy, G. Kaya & A. Şeker). *Cumhuriyetin 100. Yılında Çevre ve Toplum-Endişe de Var, Umut da İçinde* (s. 202-221). Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Akyüz, E. (2020). *Çevre ve İnsan Hakları*. Ankara: Paradigma Akademi.
- Altar, O. & Topsümer, F. (2023). Sosyal Medyada Etkileşim: Çevreci Sivil Toplum Kuruluşları Üzerine Bir İnceleme. *İstanbul Arel Üniversitesi İletişim Çalışmaları Dergisi*, 11(23), 1-31.
- Altheide, D. (1996). Process of Document Analysis. (Edt. D. Altheide). In *Qualitative Media Analysis*. Thousand Oaks: Sage Pub.
- Atalay, İ. (2013). *Doğa Bilimleri Sözlüğü*, (2. Baskı). İzmir: Meta Basımevi.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Balım, A. G. & Özcan, E. (2024). Çevre Bilimi. (Eds. A. E. Gülersoy, G. Kaya & A. Şeker). *Cumhuriyetin*

100. Yılında Çevre ve Toplum-Endişe de Var, Umut da İçinde (s. 35-53). Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Barlas, N. (2013). *Küresel Krizlerden Sürdürülebilir Topluma Çığımızın Çevre Sorunları*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Bauman, Z. (2024). *Akışkan Korku*. (Çeviren: C. Atay). Ankara: Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z., Bauman, I., Kociatkiewicz, J. & Kostera, M. (2024). *Akışkan Modern Dünyada Yönetim*. (Çeviren: A. Önal). Ankara: Ayrıntı Yayınları.
- Balkaya, F. (2014). Yeni Toplumsal Hareket Çeşidi Olarak Çevreci Hareketler. *Küresel İktisat ve İşletme Çalışmaları Dergisi*, 3(5), 41-50.
- Bektaş, Y. (2024). Çevreci Hareketlerin Niteliği ve Çevreci Sivil Toplum Kuruluşları. (Eds. A. E. Gülersoy, G. Kaya & A. Şeker). *Cumhuriyetin 100. Yılında Çevre ve Toplum-Endişe de Var, Umut da İçinde* (s. 223-234). Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Bozkır, Ö. (2018). Çevreci Anlayışın Siyasallaşması: Yeşil Siyaset ve Türkiye. *Karadeniz Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 56-69.
- Bozkurt, S. (2009). Toplumsal Sorumluluk ve Bilinçlendirme Kampanyaları: Tema Vakfı Örneği. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Budak, S. (2018). Ekolojik Sorunların Çözümünde Dijital Aktivizmin Etkisi: Tema Vakfı Örneği. (Eds. E. Akman, N. Cengiz, Ç. Akman & H. M. Kiriş). *Dijital Çağın Etkisinde Yönetim-Siyaset-Kent İçinde* (s. 103-120). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ceritli, İ. (1998). Çevreci Hareketin Siyasallaşma Süreci. *Divan*, 0(2), 255-270.
- Castells, M. & Ince, M. (2006). *Manuel Castells'le Söyleşiler*, (Çeviren: E. Kılıç). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Castells, M. (2008). *Kimliğin Gücü-Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Ağ Toplumu*, (Çev.: Ebru Kılıç). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Castells, M. (2021). *İnternet Galaksisi*, (Çev.: T. Hasdemir Asrak). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Çakır, M., Gümüşçü, O. & Taş, B. (2020). Politik Ekoloji. *Coğrafya Dergisi*, 0(41), 241-254.
- Çepel, N. (1995). *Çevre Koruma ve Ekoloji Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Tema Vakfı Yayınevi.
- Ergu, E. (2025). İklim Kriziyle Mücadele Eden STK'lar Bir Araya Geldi, İklim Ağı Kuruldu. *Oksijen Gazetesi*, 17-23 Ocak 2025.
- Daver, B. (1993). *Siyaset Bilimine Giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Geçkin Onat, S. (2017). Yakınsama Kültürü ve Online Çevreci Katılım: Greenpeace, TEMA Vakfı, Karadeniz İsyandadır Platformu Üzerinde Bir Araştırma. *Global Media Journal*, 8(15), 276-304.
- Geçkin, S. (2015). Yeni İletişim Teknolojilerinin Greenpeace, Tema Vakfı ve Karadeniz İsyandadır Platformu Bağlamında Çevreci Katılıma Etkisi. [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Görmez, K. (2015). *Çevre Sorunları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güler, E. (2023). Türkiye'de Çevreci Sivil Toplum Örgütleri Üzerine Bir Değerlendirme. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 25(45), 1143-1159.
- Gülersoy, A. E., (2014). Yanlış Arazi Kullanımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 49-128.
- Gülersoy, A. E., (2022). Türkiye'de Çevre Hızla Kirleniyordu: Birinciliği Kentlere Verdiler. (Eds. G. Kaya & A. Şeker). *Dert Yükü Mekanları Kentlerin Yeni ve Eskimeyen Sorunları İçinde* (s.129-167). Ankara: Nika Yayınevi.
- Gülersoy, A. E., Kaya, G., Şeker, A. & Gülersoy, Ö. (2024). Yaşanılabilir Dünyanın Ne Tadı Ne Tuzu Kaldı: Sürdürülebilir ve Bütüncül Ekolojik Bir Dünya Toplumu/Yaşamı İçin Tartışma ve Öneriler. *ISOREJ-Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi*, 8(8), 21-55.
- Hoda, S. (2017). Tema Vakfı ve Yaptığımız Çalışmalar. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 1(2), 102-106.

- Hürriyet.com.tr (25.02.2021). 10 Bin Dijital Fidan Gerçek Bir Ormana Dönüşüyor. <https://www.hurriyet.com.tr/teknoloji/10-bin-dijital-fidan-gercek-bir-ormana-donusuyor-41749466> (Erişim Tarihi: 10 Ekim 2025).
- Kapani, M. (1989). *Politika Bilimine Giriş*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Karataş, A. (2014). Toplumda Çevre Bilincinin Yaygınlaştırılmasında Sivil Toplum Kuruluşlarının Rolü: Türkiye Örneği. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 855-867.
- Karataş, A., Karataş, E. & Çelik, K. (2018). Çevre Politikalarında Sivil Toplum Kuruluşlarının Rolü: Türkiye Örneği. (Ed. E. Yalçınkaya). 2. *Uluslararası Sosyoloji ve Ekonomi Kongresi İçinde* (s.1-14). 28-30 Eylül 2018, Kayseri.
- Kartal, H. B. & Kartal, A. N. (2020). İnsan ve Doğa İlişkisi Üzerine Bir Deneme: 1960 ve 1970'lerde Çevrecilik Yaklaşımları. *Kent Akademisi*, 13(4), 761-770.
- Kavas, A. (2011). Türkiye'deki Gönüllü Çevre Örgütleri. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keleş, R. & Hamamcı, C. (1997). *Çevrebilim*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Keleş, R., Hamamcı C. & Çoban, A. (2012). *Çevre Politikası*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Kılıç, S. (2008). *Çevre Etiği-Ortaya Çıkışı, Gelişimi ve Sonuçları*. Ankara: Orion Kitabevi.
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(15), 170-189.
- Kışlalıoğlu, M. & Berkes, F. (2020). *Çevre ve Ekoloji*, (18. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Maalouf, A. (2017). *Çivisi Çıkmış Dünya. Uygarlıklarımız Tükendiğinde*, (Çeviren: O. Türkay). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: John Wiley-Sons.
- Ozankaya, Ö. (1995). *Temel Toplumbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Cem Yayınevi
- Özen, Z., Körükmez, L & Akbaş Demirel, C. (2021). *Dijital Çağda Sivil Toplum: İmkanlar ve Kısıtlılıklar*. Ankara: Kaged Yayınları.
- Özer, M. A. (2001). Yeşil Hareket: Alman Yeşilleri Üzerine Bir Değerlendirme. *G.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi*, 0(1), 173-198.
- Öztürk, Ö. (2017). Çevrecilik Söylemleri ve Türkiye'deki Çevre Hareketlerinin Seyri. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 441-456.
- Pınar Turgut, K. (2019). Kar Amacı Olmayan Kurumlarda Pazarlama Aracı Olarak Sosyal Medya Kullanımı: Ateş Böceği Derneği, Tema Vakfı ve AÇEV Örneği. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Polat, Y. & Kartal, M. (2020). Çevreci Anlayışın Siyasallaşması-Türkiye'de Yeşiller Partisi. (Ed. H. Sağır). *Ekolojik Kriz ve Küresel Çevre Politikaları İçinde* (s. 303-329). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ritzer, G. (2011). *Küresel Dünya*, (Çeviren: M. Pekdemir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sivil Toplum Dijitalleşmesi Raporu* (2021). Ankara: İçişleri Bakanlığı, Hacettepe Üniversitesi, Sivil Toplumla İlişkiler Genel Müdürlüğü.
- Semerci, C.İ. (2025). Çevresel Sürdürülebilirlik İletişiminde Sivil Toplum Kuruluşlarının Instagram Paylaşımına Yönelik Bir Analiz. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tani, E. & Boztepe Taşkıran, H. (2018). Çevreci Sivil Toplum Kuruluşlarının Dijital Aktivizm Faaliyetlerine Yönelik Bir Araştırma. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 0(47), 524-546.
- Tema Vakfı (1998). Kozyaka Köyü İnternette. *Tema Dergisi*, 5(16), 1-64.
- Tema Vakfı (2024). *Yerel Yönetimler İçin Ekosiyaset Belgesi*. İstanbul: Er-Ay Basım Hizmetleri.

- Tema Vakfı, 30 Yılda Tema Vakfı. (<https://cdn-tema.mncdn.com/Uploads/Cms/30-yilda-tema-vakfi.pdf>) (11 Temmuz 2025).
- Tema Vakfı, 81 ilde 81 orman (2023-2028). (<https://www.tema.org.tr/calismalarimiz/orman/81-ilde-81-orman-2023-2028>) (26 Eylül 2025).
- Wach, E. & Ward, R. (2013). *Learning About Qualitative Document Analysis*. IDS Practice Paper in Brief, ILT Abstract.
- Wang, Y. & Qiu, Y. (2025). How Civil Society Organizations Influence Environmental Governance in the Global South. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 0(75), 101556, 1-6.
- Yaman, N. (2016). Sivil Toplum Kuruluşlarında Halkla İlişkiler: Tema Vakfı Örneği. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2021). Türkiye’de Sivil Toplum Kuruluşlarının Dijital Dönüşümü: Mevcut Durum ve Engeller. *Sakarya İktisat Dergisi*, 10(4), 402-422.

Osmanlı Taşrasında Musul Darümuallimîni: Eğitim, Muallim ve Personel Yapısı (1884–1918)*

Adnan Güler

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-5625-7071>

Yüksek Lisans Öğrencisi / Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa-TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 05.12.2025

Kabul: 14.03.2026

On-line Yayın: 31.03.2026

Anahtar Kelimeler

Musul
Darümuallimîn
Rüşdiye
Muallim Kadrosu
Osmanlı Eğitim Tarihi

Araştırma Makalesi

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için etik kurul onayı gerekmemektedir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/isorej.88797>

Öz

Bu makalede, Osmanlı taşrasında rüşdiye mekteplerinde görev yapan muallim kadrolarının oluşumunda Musul Darümuallimîni'nin üstlendiği rol ele alınmakta; bu çerçevede kurumun muallim ve idari personel yapısı ayrıntılı biçimde değerlendirilmektedir. Osmanlı'da öğretmenlik mesleği esasen medrese geleneğine bağlı olmakla birlikte, modern mekteplerin çoğalmasıyla birlikte nitelikli öğretmen açığı daha görünür hâle gelmiştir. Bu ihtiyacı gidermek üzere Darümuallimînler yeni bir öğretmen yetiştirme modeli olarak devreye sokulmuştur. Musul'da darümuallimîn açılması yönündeki ilk girişimler H.1302/M.1884 yılında gündeme gelmiş; H.1305'ten (M.1887–88) itibaren ise kurum fiilen faaliyete geçmiştir. Çalışmada Başbakanlık Osmanlı Arşivi'ne ait Maarif Nezareti ve vilayet yazışmaları (MF.MKT., MF.İBT., İ.DH., DH.UMVM., ŞD vb.) ile hülâsa cetvelleri esas alınarak Musul Darümuallimîni'nin muallim-i evvel, sâni ve sâlis kadroları, hüsn-i hat, musiki, idman gibi branş muallimleri, seyyar muallimler ve kâtiplik gibi idari görevler ayrıntılı biçimde analiz edilmiştir. Bulgular, XX. yüzyıl başlarına gelindiğinde Musul Darümuallimîni'nde hem kadroların sayısal olarak genişlediğini hem de branşlaşmanın belirginleştiğini göstermektedir. Talebe mevcudundaki dalgalanmalar ve mali kısıtlar, kurumun sürekliliğini zaman zaman tehdit etmekle birlikte, maaş düzenlemeleri, burs uygulamaları ve seyyar muallimlik sistemiyle Musul ve çevresindeki ibtidai ve rüşdiye mekteplerine nitelikli öğretmen temin edilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla Musul Darümuallimîni, Osmanlı taşrasında rüşdiye muallim kadrosunun kurumsal ve meslekî temellerinin atıldığı başlıca öğretmen yetiştirme merkezlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Güler, A. (2026). Osmanlı Taşrasında Musul Darümuallimîni: Eğitim, Muallim ve Personel Yapısı (1884–1918). *ISOREJ-Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi*, 10(13), 143-150.

*Pedagogical, Teaching, and Personnel Structure of the Musul
Darülmualimîn in the Ottoman Provinces (1884–1918)**

Adnan Güler

Master Student / Bursa Uludag University, Bursa-TÜRKİYE

Article History

Submitted: 05.12.2025

Accepted: 14.03.2026

Published Online: 31.03.2026

Keywords

Musul
Darülmualimîn
Rüşdiye
Teacher Cadres
Ottoman Educational History

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. Ethics committee approval is not required for this article.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/isorej.88797>

Abstract

This article focuses on the role of the Musul Darülmualimîn (Teacher Training School) in shaping the teacher cadres assigned to provincial rüşdiye schools in the late Ottoman Empire. In doing so, it pays particular attention to the structure of the school's teaching staff and administrative personnel. The teaching profession in the Ottoman context originally grew out of the madrasa tradition. However, as modern schools spread across the empire, the shortage of qualified teachers became more apparent and Darülmualimîn schools were set up in an attempt to remedy this problem. The idea of opening a Darülmualimîn in Musul emerged in 1884 (H.1302), and the institution began operating around 1887–1888 (H.1305). Drawing on archival documents from the Ottoman Ministry of Education and provincial authorities (MF.MKT., MF.İBT., İ.DH., DH.UMVM., ŞD, etc.) as well as summary registers, the study analyses in detail the positions of head teachers (muallim-i evvel), assistant teachers (muallim-i sâni and sâlis), specialist teachers in calligraphy, music and physical education, itinerant (seyyar) teachers, and administrative staff such as clerks. The findings indicate that by the early twentieth century the staff structure of the Musul Darülmualimîn had expanded numerically and become increasingly specialised. Fluctuations in student numbers and chronic financial constraints occasionally threatened institutional continuity; nevertheless, salary regulations, student stipends and the itinerant teacher system were used to supply qualified teachers to primary and rüşdiye schools in Musul and its surroundings. From this perspective, the Musul Darülmualimîn can be seen as one of the key provincial teacher training centres in which the institutional and professional foundations of rüşdiye teacher cadres were formed.

GİRİŞ

Osmanlı Devleti'nde öğretmenlik mesleğinin tarihsel arka planı, klasik dönemin temel eğitim kurumları olan medreselere dayanmaktadır. Medreselerde yetişen ve müderris unvanıyla görev yapan âlimlerin yanı sıra, Fatih Sultan Mehmed döneminden itibaren sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla Ayasofya ve Eyüp medreselerinde "âdâb-ı mübâhase" ve "usûl-i tadrîs" gibi derslerin programa alınması, pedagojik formasyonun ilk kurumsal işaretleri olarak değerlendirilmektedir (Öztürk, 1993: 551-552). Bununla birlikte, söz konusu düzenlemeler daha çok medrese sistemi içerisindeki kısmi iyileştirmelerle sınırlı kalmış; modern anlamda müstakil bir öğretmen okulu kurulması fikri, ancak Tanzimat sonrasındaki eğitim modernleşmesi sürecinde gündeme gelebilmiştir (Kodaman, 1991: 145-146).

XIX. yüzyılda rüşdiye, idadî ve sultanî mekteplerinin yaygınlaşmasıyla birlikte eğitim alanında ciddi bir öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Ancak bu ihtiyacın geleneksel medrese eğitimi almış hocalarla giderilmeye çalışılması, modern programların ve yeni pedagojik yaklaşımların beklentilerini karşılamakta yetersiz kalmıştır. Bunu gidermek amacıyla 16 Mart 1848'de İstanbul'da açılan Darülmüallimîn, Osmanlı'da öğretmen yetiştirmenin kurumsal başlangıcı kabul edilmektedir (Akyüz, 2006: 17-20). Süreç içerisinde Bosna, Girit, Konya gibi taşra merkezlerinde şubeler açılmasıyla Darülmüallimîn modeli, payitahttan vilayetlere doğru yayılmıştır (Öztürk, 1993: 552).

Rüşdiye mektepleri için öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan ilk kurum olan Darülmüallimîn'in (1848) ardından, sıbyan mekteplerine müallim yetiştirmek amacıyla 1872'de Dârülmüallimîn-i Sıbyan açılmıştır. Öğretmen yetiştirme sistemindeki zaman zaman yaşanan kesintiler sonucunda, öğretmen okullarının üst kademesi niteliğindeki Dârülmüallimîn-i Âliye ancak 1891-1892 yıllarında tam teşekküllü hâlde faaliyete geçebilmiştir (Somel, 2019: 168-170).

Bu makalede, söz konusu modelin Musul vilayetine nasıl yansıdığı tartışılmakta; özellikle de rüşdiye mekteplerinde görev alacak müallim kadrolarının hangi şartlar altında oluştuğu incelenmektedir. Çalışmanın odağını, 1884-1918 yılları arasında Musul Darülmüallimîn'inde görev yapan müallim ve idari personelin yapısı, görev dağılımı, maaş düzenlemeleri ve öğrenci mevcudu oluşturmaktadır. Böylece Musul rüşdiyelerindeki müallim kadrolarının, taşradaki öğretmen yetiştirme kurumlarıyla nasıl şekillendiği ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

YÖNTEM

Çalışma, nitel araştırma desenlerinden tarihsel yöntem ve doküman incelemesine dayanmaktadır. Musul Darülmüallimîn Mektebi'nin müallim ve personel yapısını izleyebilmek için başlıca şu belge grupları kullanılmıştır:

- Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA) Maarif Nezareti Mektubî Kalemî evrakı (BOA.MF.MKT.)
- Maarif Nezareti İbtidâî Mektepler Kalemî evrakı (BOA.MF.İBT.)
- Dâhiliye Nezareti Umûr-ı Mahalliye ve Vilayat Müdüriyeti evrakı (BOA.DH.UMVM.)
- Şûrâ-yı Devlet (BOA.ŞD.) ve İrade-Dahiliye (BOA.İ.DH.) tasnifleri
- Maarif Salnameleri ve Hülâsa Cetvelleri (MS.)

Öncelikle Musul'da darülmüallimîn açılmasına dair ilk yazışmalar ve maliyet hesapları tespit edilmiş; ardından kurumun faaliyete geçmesinden itibaren müallim ve personel tayinlerine, maaş tahsislerine, müfredat düzenlemelerine ve talebe mevcuduna ilişkin belgeler kronolojik olarak sınıflandırılmıştır. Belgelerde yer alan bilgiler, müallim ve personel kadrolarının gelişimini izlemeye imkân veren temalar (kuruluş ve teşkilatlanma, müallim hiyerarşisi, branşlaşma, mali yapı, seyyar müallimler, talebe mevcudu) çerçevesinde analiz edilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, Osmanlı taşrasında rüşdiye ve ibtidai mekteplerinde görev yapan müallim kadrolarının oluşumunda Musul Darülmüallimîn'i'nin rolünü ortaya koymaktır.

BULGULAR

1. Musul'da Darümuallimîn Açılması ve Kurumsal Çerçeve

Musul'da bir darümuallimîn kurulması fikri ilk olarak H.1302/M.1884'te vilayet idaresince gündeme getirilmiştir. Maarif Nezareti'ne gönderilen tahriratta, vilayetteki sıbyan mektepleri için mahallinden nitelikli muallim temininde ciddi güçlükler yaşandığı belirtilmiş; bu nedenle mahallî bir darümuallimîn açılmasının zaruri olduğu ifade edilmiştir (BOA.İ.DH.955.H.1302). Aynı yazıda, açılacak mektebin tahmini gider kalemleri ayrıntılı olarak hesaplanmış; talebe ve diğer giderler için aylık 2.000 kuruş, muallimler için 1.500 kuruş, yazı muallimi için 100 kuruş, bevvab için 80 kuruş ve sair masraflar için 1.200 kuruş olmak üzere önemli bir bütçe ihtiyacına işaret edilmiştir (BOA.İ.DH.955.H.1302).

Bu süreçte mektebin başına atanması teklif edilen isim, Süleymaniyeli Resul Mesti Efendi olmuştur. Vilayet, söz konusu tahriratında Resul Mesti Efendi'nin ilmi seviyesi, öğretim tecrübesi ve mahallî lisana vukufu sebebiyle darümuallimîn için uygun bir aday olduğunu bildirmiştir (BOA.İ.DH.955.H.1302). Yapılan girişimler neticesinde Musul Darümuallimîn Mektebi H.1305/M.1887–88 yıllarında fiilen faaliyete geçmiş; Resul Mesti Efendi'nin mektebin ilk muallimi olarak görev yaptığı anlaşılmaktadır (BOA.MF.MKT.100.H.1305).

H.1317/M.1899 yılına gelindiğinde kurumun teşkilatlanma sürecinde yeni bir safhaya geçilmiş; darümuallimîn için yeni bir bina inşa edilerek öğretim faaliyetlerinin bu binada sürdürülmesi kararlaştırılmıştır (BOA.MF.MKT.464.H.1317). Mektebin ihtiyaçları için kiralanana hanenin aylık 1.500 kuruşluk kira bedelinin Dersaadet hisse-i iane gelirlerinden karşılanması talep edilmiş; ilerleyen yıllarda mektep için satın alınan eşyaların bir kısmı Musul Maarif Sandığı'ndan ödenmiştir (BOA.MF.MKT.492.H.1317; BOA.TS.MA.e1428.H.1322). Bu veriler, kurumun hem merkez hem de mahallî bütçe imkânlarıyla ayakta tutulmaya çalışıldığını göstermektedir.

2. Muallim Kadrosunun Yapısı: Muallim-i Evvel, Sâni ve Sâlis

Musul Darümuallimîn Mektebi'nde muallim kadrosunun erken dönemlerde sınırlı olduğu; zamanla hem hiyerarşik hem de branslaşmış bir yapıya dönüştüğü görülmektedir. H.1318/M.1900 tarihli hülâsa cetveline göre mektepte muallim-i evvel olarak Abdülfettah Efendi görev yapmakta; hüsn-i hat derslerini ise Mehmet Salim Efendi yürütmektedir. Aynı cetvelde talebe mevcudunun toplam 12 olduğu belirtilmiştir (BOA.MF.MKT.546.H.1318). H.1319 ve H.1321 yıllarına ait kayıtlarda Abdülfettah Efendi'nin muallim-i evvel sıfatıyla görevine devam ettiği anlaşılmaktadır (MS.H.1319:907 ; MS.H.1321: 677).

H.1317/M.1899'da muallim-i sâni ve hat muallimi olarak görev yapan Abdullah İrfan Efendi'ye muallim-i saniyelik için 200, hat muallimliği için 100 kuruş olmak üzere toplam 300 kuruş maaş tahsis edilmiştir. Abdullah İrfan Efendi'nin maaşının artırılması yönündeki talebi, Maarif Nezareti tarafından emsal uygulamalara aykırı bulunarak reddedilmiştir (BOA.MF.MKT.485.H.1317). Aynı yıl Abdülfettah ve Abdullah Efendiler darümuallimîn muallim kadrosuna dâhil edilmiş, böylece muallim-i evvel ile muallim-i sâni arasında iş bölümü tesis edilmiştir (BOA.MF.MKT.499.H.1317).

H.1327/M.1909–10 yıllarına gelindiğinde, muallim-i evvel kadrosunda bir değişiklik yaşanmış; Musul İdadisi muallimlerinden İbrahim Efendi, 700 kuruş maaşla Darümuallimîn muallim-i evveli olarak atanmıştır. Aynı dönemde, müdüriyet kadrosuna Edirne İdadisi muavinlerinden Haydar Efendi'nin tayini, kurumun idari yapısında da taşra tecrübesine sahip isimlerin görevlendirildiğini göstermektedir (BOA.MF.İBT.252.24.H.1327).

H.1329/M.1911 yılında mektebin öğretim kadrosu daha da genişlemiş; muallim-i sani kadrosuna 700 kuruş maaşla Mehmet Ali Efendi tayin edilmiştir (BOA.MF.İBT.339.H.1329). Böylece muallim-i evvel, sâni ve sâlis şeklinde çok kademeli bir muallim yapılanması ortaya çıkmış; rüşdiye ve ibtidai mekteplerine gönderilecek muallim adaylarının yetiştirilmesinde hiyerarşik bir iş bölümü benimsenmiştir.

3. Branş Muallimleri, Seyyar Muallimler ve İdari Personel

Darümuallimîn'in öğretim kadrosu yalnızca genel ve temel dersleri veren muallimlerden oluşmamaktadır. Kurum bünyesinde hüsn-i hat, musiki, idman, el işleri ve hendese gibi alanlara mahsus branş muallimlerinin de görevlendirildiği görülmektedir. H.1329/M.1911 tarihli ayrıntılı ders programına

göre:

- Lisan-ı Osmanî ve Farsça dersleri müdür Osman Efendi tarafından,
- Arapça, Ulûm-ı Dîniyye ve Kur'ân-ı Kerîm dersleri muallim-i evvel İbrahim Efendi tarafından,
- Coğrafya, tarih ve malûmât-ı medeniyye dersleri muallim-i sâni Mustafa Efendi tarafından,
- Ulûm-ı Tabiiye ve fenn-i terbiye dersleri muallim-i sâlis Mehmet Ali Efendi tarafından okutulmaktadır.

Hendese, hesap, hüsn-i hat, kitabet-i Osmanî, idman, musiki ve el işleri gibi dersler ise büyük ölçüde seyyar muallimler eliyle yürütülmüştür. Örneğin hendese ve hesap dersleri için "münhal" seyyar muallim kadrosu bulunmakta; hüsn-i hat ve kitabet derslerini Seyyar Muallim Ali Mümin Efendi, idman derslerini Seyyar Muallim Davud Efendi, musiki derslerini seyyar muallim Mehmet Ali Efendi, el işlerini ise Seyyar Muallim Aziz Ağa okutmaktadır (BOA.MF.İBT.442.H.1331).

H.1330/M.1911-12 yılı kayıtları, seyyar muallim uygulamasının yalnızca darümuallimîn içi ders yükünü hafifletmekle kalmadığını, aynı zamanda taşra ibtidai mekteplerine yönelik bir destek mekanizması olarak işlediğini göstermektedir. Seyyar muallimler için ayrıca 43 saatlik ayrı bir ders programı hazırlanmış; bu programda Kur'ân-ı Kerîm ve malûmât-ı diniyye, lisan-ı ecnebi (yabancı dil), musiki ve gına (müzik), terbiye-i bedeniye (beden eğitim), resim ve el işleri gibi dersler öngörülmüştür. Böylece seyyar muallimlerin hem dinî ilimler hem de beden eğitimi ve el becerileri alanında çok yönlü bir formasyon kazanmaları amaçlanmıştır (DH.UMVM.67.H.1333).

İdari personel açısından bakıldığında, H.1329'dan itibaren kâtiplik kadrosunun düzenli biçimde takip edildiği görülmektedir. Bu tarihte aylık 300 kuruş maaşla kâtipliğe tayin edilen Davud Efendi, daha sonra muallim kadrosuna geçerken, boşalan kâtipliğe Mehmed Nuri Efendi atanmıştır (BOA.MF.İBT.306.H.1329; BOA.MF.İBT.499.H.1332). Ayrıca anbar memurluğu ve hesap kâtipliği gibi görevler de kurumun malî ve idari işleyişinde önemli rol oynamış; savaş yıllarında bu görevliler hakkında suistimal iddiaları sebebiyle tahkikatlar yürütülmüştür (BOA.ŞD.232.H.1336).

4. Maaş Düzenlemeleri, Burslar ve Mali Kısıtlar

Musul Darümuallimîn Mektebi'nin muallim kadrosu, hemen her aşamada mali kısıtlarla karşı karşıya kalmıştır. Muallimlerin maaş artırım talepleri çoğu zaman Maarif Nezareti tarafından bütçe imkânlarının yetersizliği gerekçesiyle geri çevrilmiştir (BOA.MF.MKT.485.H.1317; BOA.MF.MKT.507.H.1318). Talebe mevcudunu artırmak için öğrencilere burs verilmesi yönündeki girişimler ise çoğunlukla yerel kaynakların seferber edilmesine bağlı kalmıştır.

H.1323/M.1905 yılında Kura-yı Aşere ibtidai mektepleri muallimlerinin maaşlarından yapılacak kesintiyle dört yüz kuruşluk bir kaynağın Darümuallimîn talebelerine tahsis edilmesi kararlaştırılmış; bu meblağ ile mektepteki 15 talebe aylık altmışar kuruş burs verilmesi öngörülmüştür (BOA.MF.MKT.845.H.1323). Talebe sayısının artması üzerine bu kaynak yetersiz kalmış, Musul Maarif Müdürlüğü yeniden Kura-yı Aşere muallim maaşlarından yirmişer kuruş kesinti yapılarak yeni bir kaynak oluşturulmasını teklif etmiştir (BOA.MF.MKT.1020.H.1325). Bu uygulamalar, darümuallimîn'in sürekliliği için taşra mekteplerinin bütçelerinin doğrudan devreye sokulduğunu göstermektedir.

Zirai tatbikat derslerinin uygulanabilmesi için arazi kiralınmasına yönelik harcamalar dahi vilayet bütçesinde özel kalemler üzerinden karşılanmış; Musul vilayeti, H.1332 bütçesinde 3.500 kuruşluk bir ödeneğin Darümuallimîn için nakledilmesini talep etmiş ve bu talep Sadaret tarafından onaylanmıştır (BOA.DH.UMVM.140.H.1334).

5. Talebe Mevcudu ve Kurumun Rüşdiye Muallim Açığını Karşılama Kapasitesi

H.1318-1325/M.1900-1907 yılları arasında Darümuallimîn talebe mevcudu dalgalı bir seyir izlemektedir. H.1318'de 12 olan talebe sayısı, H.1319'da 13'e çıkmış; H.1322 ve H.1323'te 15'e yükselmiş; H.1325'te ise 5'e kadar gerilemiştir (BOA.MF.MKT.546.H.1318; BOA.MF.İBT.111.H.1319: 907; MS.H.1321: 677; BOA.MF.MKT.821.H.1322; BOA.MF.MKT.845.H.1323). Bu dalgalanma, hem mahallî sosyo-

ekonomik koşulların hem de savaş öncesi dönemdeki siyasi belirsizliklerin öğretmen adaylığına ilgiyi etkilediğini düşündürmektedir.

Buna rağmen H.1330/M.1911–12 yıllarında Darümuallimîn-i ibtidai üçüncü sınıfından 50 talebe için şهادetname talep edilmesi (BOA.MF.İBT.395.H.1330), kurumun belirli dönemlerde yüksek sayıda mezun verebildiğini göstermektedir. Mezunların on yıl mecburi hizmet yükümlülüğü çerçevesinde vilayet dâhilindeki ibtidai ve rüşdiye mekteplerine dağıtılmaları, Musul'daki öğretmen açığının kapatılmasında Darümuallimîn mezunlarının kilit rol oynadığını göstermektedir. Musul Maarif Müdüriyeti'nin, mezunların Dersaadet Darümuallimîn-i Rüşdiyesi'ne devam imkânı hakkında Maarif Nezareti'nden açıklama talep etmesi de (BOA.MF.İBT.381.H.1330), taşra darümuallimîn mezunlarının kariyer hareketliliği ve daha üst kademeli mekteplere geçiş arayışını yansıtmaktadır.

TARTIŞMA

Arşiv verileri, Musul Darümuallimîn Mektebi'nin, Osmanlı taşrasında rüşdiye ve ibtidai mekteplerinin muallim kadrolarını besleyen stratejik bir kurum olduğunu göstermektedir. İstanbul Darümuallimîni'nin kuruluşuyla başlayan modern öğretmen yetiştirme süreci, XIX. yüzyılın son çeyreğinden itibaren taşra vilayetlerine yayılırken, Musul gibi çok dilli ve çok kültürlü merkezlerde farklı bir boyut kazanmıştır.

Musul Darümuallimîn programında Arapça ve Türkçe'nin birlikte kullanılması, derslerin bir kısmının Arapça, bir kısmının ise Türkçe okutulması, vilayet merkezindeki demografik yapıyla doğrudan ilişkilidir. Ulûm-ı Dîniyye, Arapça ve Ulûm-ı Tabîiye gibi derslerin Arapça tedris edilmesi, özellikle Arap nüfusun yoğun olduğu çevrede öğretmen adaylarının halka daha kolay ulaşabilmesini hedeflemekte; tarih, coğrafya ve malûmât-ı medeniyye gibi derslerin Türkçe okutulması ise Osmanlıca'yı resmî öğretim dili olarak tahkim etmeyi amaçlamaktadır.

Bir diğer önemli husus, seyyar muallimlik uygulamasıdır. Musul Darümuallimîn'inde haftalık 90 saatlik programın önemli kısmını üstlenen seyyar muallimler, aynı zamanda taşradaki ibtidai mekteplerde uygulamalı eğitimi güçlendirmekle görevlendirilmiştir. Bu yapı, rüşdiye ve ibtidai mektepler arasındaki öğretim standartlarını mümkün olduğunca birbirine yaklaştırma arzusunun somut bir sonucu olarak görülebilir.

Mali yapı açısından bakıldığında, darümuallimîn'in sürekliliğinin çoğu kez yerel kaynakların seferber edilmesine bağlı olduğu görülmektedir. Kura-yı Aşere muallim maaşlarından yapılan kesintilerle Darümuallimîn talebelerine burs sağlanması, Osmanlı taşrasında eğitim kurumları arasındaki karşılıklı bağımlılığı ve kaynak paylaşımını göstermektedir. Bu durum, bir yandan merkezî bütçe yetersizliğini açığa çıkarırken, diğer yandan mahallî idarelerin eğitim modernleşmesine destek verme iradesini yansıtmaktadır.

SONUÇ

Musul Darümuallimîn Mektebi, H.1305–1333/M.1887–1915 yılları arasında Osmanlı taşrasında rüşdiye ve ibtidai mekteplerinin muallim kadrolarının teşkilinde önemli bir rol oynamıştır. Kuruluşundan itibaren muallim-i evvel, sani ve sâlis kadroları etrafında şekillenen hiyerarşik öğretim yapısı, zamanla hüsn-i hat, musiki, idman, el işleri ve hendese gibi branşlara ayrılmış; seyyar muallimlik gibi uygulamalarla taşra okullarına nitelikli öğretmen desteği sağlanmaya çalışılmıştır.

Talebe mevcudunda gözlenen dalgalanmalar ve kronik mali kısıtlar, kurumun hem insan kaynağı üretim kapasitesini hem de sürekliliğini zaman zaman zorlamıştır. Buna rağmen bütçe içi aktarmalar, maaş düzenlemeleri ve burs uygulamalarıyla Musul Darümuallimîn'i faal tutulmuş; vilayet maarif idaresi ile Maarif Nezareti arasında yoğun bir yazışma trafiği yürütülmüştür. Bu yönüyle Musul Darümuallimîn Mektebi, yalnızca bir öğretmen okulu değil, aynı zamanda Musul'daki rüşdiye muallim kadrosunun mesleki standartlarının belirlendiği ve denetlendiği bir merkezî eğitim kurumu niteliği taşımaktadır.

Bu makale, Musul Darümuallimîn örneği üzerinden Osmanlı taşrasında rüşdiye muallim

kadrolarının oluşumuna ışık tutarken, ileride yapılacak çalışmalar için de iki öneri sunmaktadır: Birincisi, Musul Darülmualimîn mezunlarının izleme çalışmalarıyla, söz konusu muallimlerin rüşdiye ve ibtidai mekteplerindeki etkilerinin ortaya konulmasıdır. İkincisi ise Musul örneğinin diğer vilayetlerdeki darülmualimînlerle karşılaştırmalı olarak ele alınmasıdır. Böylece Osmanlı taşrasında öğretmen yetiştirmenin bölgesel farklılıkları ve ortak yönleri daha görünür kılacaktır.

<i>"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları:</i>	
Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazarın potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
Bu makale, Creative Commons Atf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.	
<i>The following statements are made in the framework of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors":</i>	
Ethics Committee Approval:	Ethics committee approval is not required for this article.
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2006). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmualimînin İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış. *OTAM: Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 20(20), 17-58.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Öztürk, C. (1993). Öğretmen Yetiştirme. *Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (s. 551-552). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Somel, S. A. (2019). *Osmanlı’da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)*. İstanbul: İletişim Yayınları
- Arşiv Belgeleri**
Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA)
 İrade-Dahiliye, 955. 75529,H.1302.

- Maarif Nezareti Mektubî Kalemi Evrakı, 100,92,H.1305.
Maarif Nezareti Mektubî Kalemi Evrakı. 113,67,H.1307.
Maarif Nezareti Mektubî Kalemi Evrakı. 464,47,H.1317.
Maarif Nezareti Mektubî Kalemi Evrakı. 485,18,H.1317.
Maarif Nezareti Mektubî Kalemi Evrakı. 492,48,H.1317.
Maarif Nezareti Mektubî Kalemi Evrakı. 499,13,H.1317.
Maarif Nezareti Mektubî Kalemi Evrakı. 507,41,H.1318.
Maarif Nezareti Mektubî Kalemi Evrakı. 546.26,H.1318.
Maarif Nezareti Mektubî Kalemi Evrakı. 623.14,H.1320.
Maarif Nezareti Mektubî Kalemi Evrakı. 622.22,H.1320.
Maarif Nezareti Mektubî Kalemi Evrakı. 821.62,H.1322.
Maarif Nezareti Mektubî Kalemi Evrakı. 845.65,H.1323.
Maarif Nezareti Mektubî Kalemi Evrakı. 884.65,H.1323.
Maarif Nezareti Mektubî Kalemi Evrakı. 1020.57,H.1325.
Maarif Nezareti Mektubî Kalemi Evrakı. 1052.48,H.1326.
Maarif Nezareti Mektubî Kalemi Evrakı. 1059.31,H.1326.
Maarif Nezareti Mektubî Kalemi Evrakı. 239.76,H.1327.
Maarif Nezareti Mektubî Kalemi Evrakı. 252.54,H.1327.
Maarif Nezareti İbtidâî Mektepler Kalemi Evrakı. 302.12,H.1329.
Maarif Nezareti İbtidâî Mektepler Kalemi Evrakı. 305.9,H.1329.
Maarif Nezareti İbtidâî Mektepler Kalemi Evrakı. 306.45,H.1329.
Maarif Nezareti İbtidâî Mektepler Kalemi Evrakı. 339.45,H.1329.
Maarif Nezareti İbtidâî Mektepler Kalemi Evrakı. 343.67,H.1329.
Maarif Nezareti İbtidâî Mektepler Kalemi Evrakı. 381.24,H.1330.
Maarif Nezareti İbtidâî Mektepler Kalemi Evrakı. 380.57,H.1330.
Maarif Nezareti İbtidâî Mektepler Kalemi Evrakı. 395.68,H.1330.
Maarif Nezareti İbtidâî Mektepler Kalemi Evrakı. 407.21,H.1331.
Maarif Nezareti İbtidâî Mektepler Kalemi Evrakı. 417.25,H.1331.
Maarif Nezareti İbtidâî Mektepler Kalemi Evrakı. 442.81,H.1331.
Maarif Nezareti İbtidâî Mektepler Kalemi Evrakı. 499.67,H.1332.
Maarif Nezareti İbtidâî Mektepler Kalemi Evrakı. 515.21,H.1332.
Maarif Nezareti İbtidâî Mektepler Kalemi Evrakı. 517.67,H.1332.
Maarif Nezareti İbtidâî Mektepler Kalemi Evrakı. 110.45,H.1318.
Maarif Nezareti İbtidâî Mektepler Kalemi Evrakı. 111.94,H.1319.
Dâhiliye Nezareti Umûr-ı Mahalliye ve Vilayat Müdüriyeti Evrakı. 67.1,H.1333.
Dâhiliye Nezareti Umûr-ı Mahalliye ve Vilayat Müdüriyeti Evrakı. 11,H.1334.
Dâhiliye Nezareti Umûr-ı Mahalliye ve Vilayat Müdüriyeti Evrakı. 9.16,H.1333.
Şûrâ-yı Devlet ve İrade-Dâhiliye. 232.10,H.1336.
Maârif Nezareti Salnameleri, H.1319-1321.

Bağlama Timbre and Pedagogy: A Review of Yusuf Benli's "Bağlama İcrasında Tını Estetiği Metodu (BİTEM)" *

Asst. Prof. Dr. İsmail Güngör

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-0050-3051>

Istanbul Okan University, Conservatory, Music Department, Istanbul – TÜRKİYE

Book Review History

Submitted: 29.01.2026

Accepted: 28.03.2026

Published Online: 31.03.2026

Keywords

Timbre Aesthetics

Bağlama Performance

Bağlama Pedagogy

Conservatory-Based Music
Education

Bağlama İcrasında Tını Estetiği
Metodu (BİTEM)

Book Review

* This book review was checked by Intihal.net. This book review is under the Creative Commons license. Ethics committee approval is not required for this book review.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/isorej.89587>

Book Information



Atıf Bilgisi / Reference Information

Güngör, İ. (2026). Bağlama Timbre and Pedagogy: A Review of Yusuf Benli's "Bağlama İcrasında Tını Estetiği Metodu (BİTEM)". *ISOREJ-Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi*, 10(13), 151-158.

Bağlama Tınısı ve Pedagojisi : Yusuf Benli'nin "Bağlama İcrasında Tını Estetiği Metodu (BİTEM)" Adlı Kitabı Üzerine Bir İnceleme*

Dr. Öğr. Üyesi İsmail Güngör
İstanbul Okan Üniversitesi, Konservatuvar, Müzik Bölümü, İstanbul – TÜRKİYE

Kitap Kritiği Geçmişi

Geliş: 29.01.2026
Kabul: 28.03.2026
On-line Yayın: 31.03.2026

Anahtar Kelimeler

Tını Estetiği
Bağlama İcrası
Bağlama Pedagojisi
Konservatuvar Temelli
Müzik Eğitimi
Bağlama İcrasında Tını
Estetiği Metodu (BİTEM)

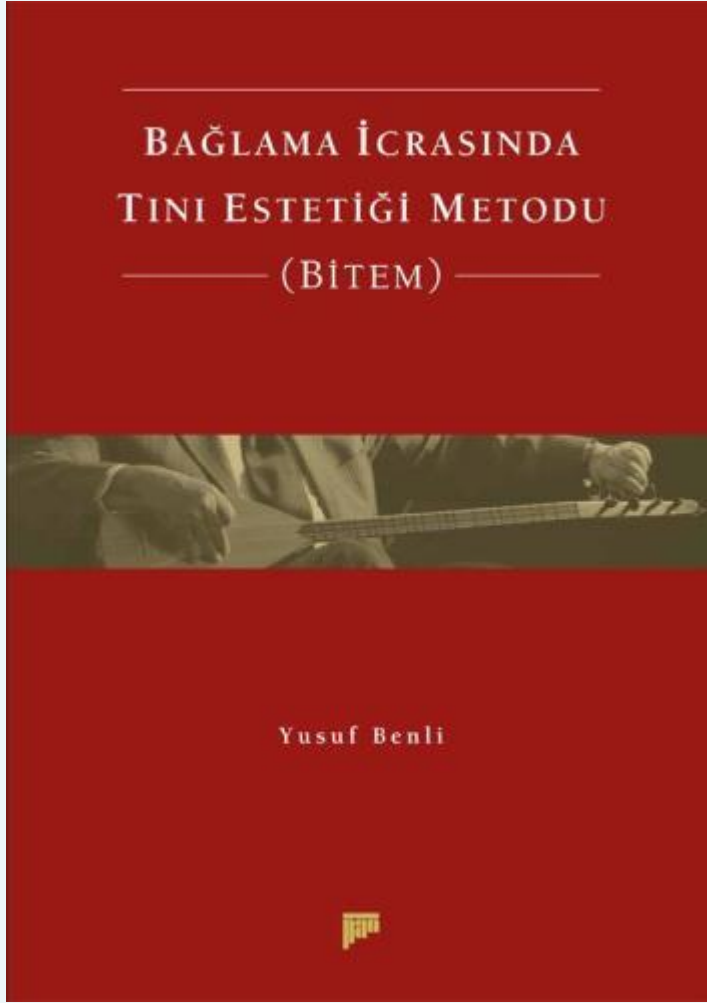
Kitap Kritiği

* Bu kitap kritiği, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu kitap kritiği, Creative Commons lisansı altındadır. Bu kitap kritiği için etik kurul onayı gerekmemektedir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/isorej.89587>

Kitap Bilgileri



INTRODUCTION

This extensive volume proposes a method for *bağlama* performance that places timbre at the center of aesthetic judgment and instrumental pedagogy. Rather than treating timbre as a secondary effect of technique, Benli formulates what he calls a timbre aesthetic method for *bağlama* performance and presents it as a pioneering attempt to systematize timbral thinking within modern conservatory-based education in Turkish folk music (TFM). The book combines conceptual discussion, detailed technical description, and a large repertoire corpus, and it addresses performers, teachers, and scholars who are interested in how local aesthetic knowledge becomes formalized in written methods. The review that follows summarizes the main argument and structure of the book, evaluates its internal coherence, and places it in dialogue with international work on timbre aesthetics in musicology and ethnomusicology. It then considers what this project can contribute to ongoing debates on musical timbre, performance practice, and the codification of local aesthetic knowledge.

The opening chapters situate the project within a broadly humanistic discourse on music and aesthetics. Benli engages with Peter Kivy's work *Music Alone* (1990) and emphasizes that musical experience, cultural memory, and emotional understanding are tightly interwoven, and that aesthetic judgment depends on how sound is perceived and shaped within particular communities. Within this framework, he defines his principal task as the exposition and methodization of timbre aesthetics through the medium of *bağlama* performance. The preface and introduction outline three guiding claims. The distinctive timbre of the *bağlama* and its emblematic role in the TFM tradition make it a privileged site for a study of timbre aesthetics. Systematic teaching of plectrum technique has developed since the nineteen seventies, yet most methods concentrate on mechanical right-hand skills and rarely address timbre as an explicit subject of analysis. The method in this book, therefore, arises from long-term pedagogical experimentation with thousands of students and is grounded in accumulated practical knowledge as well as in abstract reflection.

After this contextual framing, Benli introduces the core notion of timbre aesthetics and the four-component structure of *BİTEM*. He adopts standard Turkish dictionary definitions of timbre as the property that enables listeners to distinguish sounds produced by different instruments, and he equates the term with special tone quality or tone color. He then moves from descriptive definition to normative ideal and argues that timbre aesthetics aims at a refined sound that is bright, clear, simple, and smooth. This idealized timbre is produced when the components of *BİTEM* are put into practice and when unwanted noises that arise from regional habits, genre-specific roughness, or personal idiosyncrasies are eliminated. The four components concern structural properties of the instrument, such as body shape, fret layout, stringing, and tuning, technical and expressive aspects of performance, the spiritual or affective relation between musician and instrument, and what the author calls aesthetic subcomponents of each piece. Each component is elaborated in turn, and later chapters return to this framework when the discussion shifts from general concepts to concrete teaching strategies. In this way, the book moves from broad reflections on music, culture, and aesthetic judgment to a carefully staged account of how timbre can be taught and practiced in *bağlama* performance.

A second pillar of the book is the classification of plectrum patterns and performance descriptors. Benli explains that he organizes plectrum patterns in relation to the metric structures of TFM and orders them from simple to complex through an alphabetic and numerical system that allows teachers to track technical progress. Over a period of roughly twenty-five years of teaching, he has distilled this experience into one hundred exemplar pieces and one hundred terminological descriptors intended to embody and transmit the vocabulary of timbre aesthetics in *bağlama* performance. The empirical core of the volume is a large repertoire corpus built around these pieces. For each folk song or dance tune, Benli provides a notated score and a table of aesthetic subcomponents. These tables identify

the musical type and formal category of the piece, describe characteristic performance attributes such as measured, ornate, or exuberant playing, summarize the poetic structure and topic when a sung text is present, and specify what he terms the artistic communicative function, for instance, joyful, calm, or love-related expression. The scores incorporate detailed fingering and plectrum indications that reflect the plectrum system developed earlier in the book, and the method culminates in a section on modular plectrum systems and school-specific performance styles that highlight well-known *bağlama* players as models for stylistic study.

From the standpoint of internal coherence, the conceptual line is generally clear. Timbral aesthetics is first presented as a cultivated mode of listening linked to cultural memory, then tied to instrument construction and playing technique, and finally embedded in analyses of specific pieces. At the same time, there are moments of repetition. The claim that timbre aesthetics belongs to a domain of sensory competence shaped by cultural codes and that listeners may disagree about what counts as beautiful sound appears more than once in similar wording. These passages do not create logical contradiction, yet they slow the argumentative rhythm and may give readers the sense that some conceptual points are rehearsed rather than further developed. The discussions of earlier methods, while selective, indicate that the author understands the lineage of *bağlama* pedagogy and is trying to anchor his proposal within that ongoing field rather than in isolation.

A more interesting tension lies in the way the book alternates between a physical and a subjective understanding of timbre. On one hand, timbre is anchored in the structural features of the instrument and in the coordination of right and left-hand techniques. On the other hand, timbre aesthetics is defined as a domain of perceptual judgment that is culturally mediated and open to disagreement. Recent work in musicology and sound studies has explored exactly this dual status and has argued that timbre is best understood as a relation between material sound, auditory perception, and social history rather than as a simple property of a source. Cornelia Fales (2002) has written about the paradox of timbre and has shown how recording technologies complicate the listener's sense of what is heard and where sound seems to originate. Emily Dolan (2013) has examined the emergence of timbre-oriented listening in eighteenth-century orchestral culture and has tied it to broader transformations in musical aesthetics and instrument making. Nina Sun Eidsheim (2015) has proposed a vibrational theory of listening and has demonstrated how timbre is entangled with embodiment and with regimes of racialized audition. The essays collected in *The Oxford Handbook of Timbre* (Dolan & Rehding, 2021) extend these insights and frame timbre as a meeting point for material, cognitive, and cultural processes. Benli does not explicitly engage with this scholarship, and his conceptualization of timbre aesthetics is therefore developed largely based on local pedagogical experience. Even so, the central intuition that timbre is both materially grounded and experientially constituted aligns closely with these broader debates.

This review approaches Benli's book not only as a conservatory method for *bağlama* pedagogy but also as a potential interlocutor for international scholarship on timbre aesthetics and timbre analysis, and the following remarks about international literature reflect that broadened horizon of expectation. Beyond these now familiar points of reference, a substantial international literature on timbre analysis has developed in music theory, music cognition, and sound studies, and Benli's book is largely silent on this work. Historical and analytical accounts by Allen Cramer (2002), Leonard Meyer (1998), Lee Tsang (2002), and Ming Tsao (2014) show how timbre participates in harmonic, formal, and textural processes in twentieth-century and contemporary repertoire and propose general frameworks for bringing timbre into music analysis. Methodological and taxonomic studies by William Slawson (1981), John M. Hajda and his colleagues (1997), Kate Heidemann (2016), Megan Lavengood (2017, 2020), and Stephen McAdams and his collaborators (2022) develop systematic vocabularies and

grouping principles for timbre and orchestration, often supported by perceptual experiments and corpus-based approaches. A further strand of research on timbre semantics and timbral meaning, represented by Rodrigo Fernando Ferrer (2011), Ada Hui (2018), Victoria Malawey (2020), Lauren Reymore (2021), Charalampos Saitis and Sarah Weinzierl (2019), Isabella van Elferen (2017, 2018), Zachary Wallmark and Robert Kendall (2018), and Wallmark (2019), explores how listeners describe and interpret timbre across instruments, genres, and media and links these practices to broader cultural, technological, and ideological formations. Seen against this background, Benli's project appears as an internally rich yet institutionally isolated contribution that would benefit from more explicit engagement with these lines of inquiry.

The book's conceptual frame and its empirical corpus have important implications for musicology and ethnomusicology. As a conceptual frame, *BİTEM* treats timbre aesthetics as a multi-layered phenomenon that links construction, technique, perception, and repertoire. The emphasis on structural aspects of the *bağlama*, fret positions, stringing, and tuning makes clear that timbral possibilities are opened and closed by concrete decisions in instrument design and setup. The inclusion of a component devoted to the spiritual or affective bond between performer and instrument gives the method an additional dimension. Benli draws on his own background as a performer in Alevi and folk music contexts and suggests that refined timbre cannot be separated from orientation, commitment, and a sense of ethical relation to music. This focus resonates with ethnomusicological writing that stresses the role of practice, discipline, and self-cultivation in musical life, even though those interlocutors are not named directly. Taken together, these elements make *BİTEM* convincing as a conceptual frame, because they show how choices about instruments, techniques, perception, and ethical orientation interlock in everyday musical life.

The repertoire corpus is equally significant. The tables of aesthetic subcomponents provide a codified vocabulary for performance character, poetic form, and communicative function, making explicit many nuances that often remain tacit in oral teaching. For researchers concerned with the institutionalization of TFM, the codification of performance norms, or the way musicians and teachers discuss timbre, this corpus provides a rich source of data. One can imagine comparative studies that contrast Benli's descriptors with the terms used by other performers or by listeners in different regions and social settings. It would also be possible to combine the detailed fingering and plectrum indications with acoustic analysis of recorded performances to investigate how particular technical choices shape measurable timbral differences and whether these differences match the categories proposed by *BİTEM*.

At the same time, the corpus reveals a strong normative orientation. The repeated call for a refined, clear, and smooth sound and the insistence that noise must be eliminated from good performance suggest a relatively narrow model of timbral beauty. This model appears to be shaped above all by the schools of Nida Tüfekçi and Ali Ekber Çiçek, which implicitly function as canonical references in the book. Such an orientation is entirely understandable within the context of conservatory training, where stable models are needed for teaching, yet it raises questions for ethnomusicological inquiry. Many performance traditions value roughness, grain, or saturation as expressive resources and cultivate timbral qualities that fall outside the ideal described here; one might think, for example, of *bağlama* accompaniments in some Alevi *deyiş* performances or regional laments from Eastern Anatolia, where audible string noise, a slightly broken tone, and timbral saturation function as signs of sincerity and emotional intensity rather than as defects to be eliminated. Recent scholarship on timbre has emphasized that timbral value judgments are contested and historically contingent and that they are interwoven with questions of class, gender, ethnicity, and technology (Fales, 2002; Eidsheim, 2015; Dolan & Rehding, 2021). From that vantage point, *BİTEM* can be seen as a particularly clear example of how one influential pedagogical institution defines and stabilizes a specific timbre norm within a

broader and more diverse sound world.

As a contribution to *bağlama* pedagogy and to TFM performance more generally, *BİTEM* is an ambitious and in many respects impressive achievement. It consolidates decades of teaching into a structured method, offers a wide and carefully graded repertoire of notated pieces, and gives students and teachers a shared vocabulary for timbre. The four-component model clarifies that timbre aesthetics is not an optional refinement that can be added after basic technique, but a dimension of performance that can and perhaps should inform decisions about instrument choice, tuning, and practice from the very beginning of musical training. Taken as a whole, the volume is best understood as a hybrid work that stands between a method book, repertoire anthology, and an applied essay in music aesthetics. For teachers and students, one of the most tangible outcomes is a method that can be applied immediately in studio teaching while still encouraging reflection on the listening habits and value judgements that underlie routine technical work.

The book's modest engagement with international scholarship and the limited methodological self-reflection place important restrictions on its research scope. *BİTEM* would have gained stronger theoretical support through more direct engagement with research on timbre and listening that situates the method within ongoing academic discussions. Its empirical credibility could also be strengthened by a fuller account of how the aesthetic descriptors and categories were developed, tested with students and colleagues, and negotiated over time. These reservations do not diminish the value of the volume. Rather, they point toward several avenues for future research that could build on Benli's work, including comparative studies of timbre descriptors across institutions and regions, and mixed-method projects that combine performance analysis, perception studies, and ethnography. Benli's volume provides ethnomusicologists and musicologists with an extensive base for studying timbre as a central focus in TFM. It presents timbre as a central element through which musical culture, memory, and value are created and shared, and it invites further comparative and collaborative inquiry. The book deserves attention from *bağlama* specialists because it shows how local institutions create and maintain sound aesthetic standards that musicians use to develop their artistic identity.

“COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri” beyanları:	
Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazarın potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
Bu makale, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.	
<i>The following statements are made in the framework of “COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors”:</i>	
Ethics Committee Approval:	Ethics committee approval is not required for this article.
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

REFERENCES

- Benli, Y. (2024). *Bağlama İcrasında Tını Estetiği Metodu (BİTEM)*. Pan Yayıncılık.
- Cramer, A. (2002). Schoenberg's Klangfarbenmelodie: A Principle of Early Atonal Harmony. *Music Theory Spectrum*, 24(1), 1-34.
- Dolan, E. I. (2013). *The Orchestral Revolution: Haydn and the Technologies of Timbre*. Cambridge University Press.
- Dolan, E. I. & Rehding, A. (Eds.). (2021). *The Oxford Handbook of Timbre*. Oxford University Press.
- Eidsheim, N. S. (2015). *Sensing Sound: Singing and Listening as Vibrational Practice*. Duke University Press.
- Fales, C. (2002). The Paradox of Timbre. *Ethnomusicology*, 46(1), 56-95.
- Ferrer, R. F. (2011). Timbral Environments: An Ecological Approach to the Cognition of Timbre. *Empirical Musicology Review*, 6(2), 64-74.
- Hajda, J. M., Kendall, R. A., Carterette, E. C. & Harshberger, M. L. (1997). Methodological Issues in Timbre Research. I. Deliege & J. Sloboda (Eds.). In *Perception and Cognition of Music* (pp. 237-287). Psychology Press.
- Heidemann, K. (2016). A System for Describing Vocal Timbre in Popular Song. *Music Theory Online*, 22(1).

- Hui, A. (2018). The Naturalization of Timbre: Two Case Studies. E. I. Dolan & A. Rehding (Eds.). In *The Oxford Handbook of Timbre* (pp. 466-483). Oxford University Press.
- Kivy, P. (1990). *Music Alone: Philosophical Reflections on the Purely Musical Experience*. Cornell University Press.
- Lavengood, M. (2017). A New Approach to the Analysis of Timbre. [Doctoral Dissertation]. City University of New York.
- Lavengood, M. (2020). Cultural Significance of Timbre Analysis: A Case Study in 1980s Pop Music, Texture, and Narrative. *Music Theory Online*, 26(3), 1-22.
- Malawey, V. (2020). *A Blaze of Light in Every Word: Analyzing the Popular Singing Voice*. Oxford University Press.
- McAdams, S., Goodchild, M. & Soden, K. (2022). A Taxonomy of Orchestral Grouping Effects Derived from Principles of Auditory Perception. *Music Theory Online*, 28(3), 1-30.
- Meyer, L. B. (1998). A Universe of Universals. *The Journal of Musicology*, 16(1), 3-25.
- Reymore, L. (2021). Characterizing Prototypical Musical Instrument Timbres With Timbre Trait Profiles. *Musicae Scientiae*, 26(3), 648-674.
- Saitis, C. & Weinzierl, S. (2019). The Semantics of Timbre. K. Siedenburg, C. Saitis, S. McAdams, A. N. Popper, & R. R. Fay (Eds.). In *Timbre: Acoustics, Perception, and Cognition* (pp. 119-149). Springer.
- Slawson, W. (1981). The Color of Sound: A Theoretical Study in Musical Timbre. *Music Theory Spectrum*, 0(3), 132-141.
- Tsang, L. (2002). Towards a Theory of Timbre for Music Analysis. *Musicae Scientiae*, 6(1), 23-52.
- Tsao, M. (2014). Helmut Lachenmann's Sound Types. *Perspectives of New Music*, 52(1), 217-238.
- van Elferen, I. (2017). Agency, Aporia, Approaches: How Does Musicology Solve a Problem Like Timbre? *Contemporary Music Review*, 36(6), 483-487.
- van Elferen, I. (2018). Timbrality. E. I. Dolan & A. Rehding (Eds.). In *The Oxford Handbook of Timbre* (pp. 415-436). Oxford University Press.
- Wallmark, Z. (2019). A Corpus Analysis of Timbre Semantics in Orchestration Treatises. *Psychology of Music*, 47(4), 585-605.
- Wallmark, Z. & Kendall, R. A. (2018). Describing Sound: The Cognitive Linguistics of Timbre. E. I. Dolan & A. Rehding (Eds.). In *The Oxford Handbook of Timbre* (pp. 436-461). Oxford University Press.