

ISSN: 2602-4969



ISOREJ

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

Editör
Dr. Serdar BULUT

www.isorej.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 yayınlayıp 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

SOBİAD, 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 / 12 / 2025

Year: 9 - Number: 12 – Winter 2025

The Journal of International Social Research and National Education
Year: 9 - Number: 12 - Winter 2025

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. İlknur 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
Asosc. Prof. Dr. Mustafa Aça
Assoc. Prof. Dr. Ahmet Şahin
Assoc. Prof. Dr. Ali Murat Kırık
Assoc. Prof. Dr. Ceyhan Ersan
Assoc. Prof. Dr. Gamze Öksüz
Assoc. Prof. Dr. İzzet Yüctoker
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

Alan Editörleri / Field Editors

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 Keykubat Univ.
Marmara University
Alanya Alaaddin Keykubat 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 Gümtüşdağ
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. Sevdâ 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 Ünsal

Marmara University (French Language)

Assoc. Prof. Dr. Gamze Öksüz

Ankara Hacı Bayram Veli University (Russian Language)

Assoc. Prof. Dr. Bahar İşigüzel

Nevşehir 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

Adıyaman University

Redaktörler / Redactors

Dr. Osman Albayrak

Giresun University

Grafikerler / Graphic Designer

Lect. / Öğr. Gör. Ferhat Büyükkalkan

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

ISOREF

YEAR: 9 - NUMBER: 12 – WINTER 2025

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

EĞİTİM BİLİMLERİ / EDUCATIONAL SCIENCES

Özlem Çınar Demir, Yunus Emre Ömür

Örgütsel Sessizlik ve Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi- *El-Ensari's Commentary Method in Tuhfetü'l-Bârî Bi Şerhi Sahîhi'l-Buhârî* 1-12

FİLOLOJİ / PHILOLOGY

Ahmed Aldyab

تکامل المعنى في القراءات القرآنية في الصيغ المشددة والمخففة
دراسة دلالية في ضوء التفسير اللغوي

Kıraatlerde Şeddeli ve Şeddesiz Okunuşların Anlam Bütünlüğü
Dilsel Tefsir Işığında Anlamsal Bir İnceleme - *Semantic Complementarity in Qur'anic Readings between Intensified and Lightened Forms a Semantic Study in the Light of Linguistic Exegesis* 13-19

Yavuz Uysal

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türk Dili ve Kültürünü Öğrenme Süreçleri Üzerine Bir İnceleme - *An Analysis of Foreign Students' Learning Processes of Turkish Language and Culture* 21-32

Melike Erdil

Yabancıların Altı Şapkalı Düşünme Tekniğine Göre Türkçe Öğrenimlerini Değerlendirmeleri - *The Evaluation of Foreigners' Turkish Learning According to the Six Thinking Hats Technique* 33-42

Pembe Töngel, Ercan Tomakin

Effects of Action Research on Students' Different Seating Arrangements and Their Academic Achievements - Eylem Araştırması Yönteminin Öğrencilerin Farklı Oturma Düzenleri ve Akademik Başarılarına Etkileri 43-56

GÜZEL SANATLAR / FINE ARTS

Mehmet Hulusi Yurdanur, Hasan Delen

Aynı Şarkının Farklı Mikslerinin Dinleyici Deneyimi Üzerindeki Etkisi: Ses Mühendisliği Perspektifinden Bir İnceleme - The Impact of Different Mixes of the Same Song on Listener Experience: An Examination from the Perspective of Sound Engineering 57-74

İLAHİYAT / THEOLOGY

Mehmet Mansur Gökcan

Kazanlı Müderris Numan b. Zeyni'l-Fettâh'ın İlmî Faaliyetleri ve Tasavvufî Görüşleri - The Scholarly Activities and Sufi Views of Kazanlı Muderris Numan b. Zeyni'l-Fettâh 75-94

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

Zeynep Yelda Kadioğlu, Songül Çiçek

Curriculum-Based Comparison of Undergraduate Journalism Education in Türkiye and the United States: The Case of Istanbul and Rutgers Universities (2004–2024) - Türkiye ve ABD'de Gazetecilik Lisans Eğitiminin Müfredat Temelli Karşılaştırması: İstanbul ve Rutgers Üniversiteleri Örneği (2004–2024) 95-116

Fatma Tuğba Ünal, Meryem Karaaziz

Depresyonun Bilişsel Davranışçı Terapi İle Değerlendirilmesi: Olgu Sunumu - Evaluation of Depression With Cognitive Behavioral Therapy: A Case Report 117-128

Abdulkadir Cesur

Putin ve Birleşik Rusya Partisi'nin Uzun Süreli İktidarında Seçim Sisteminin ve Hukuki Mevzuatın Rolü - The Role of the Electoral System and Legal Legislation in the Long-Term Rule of Putin and the United Russia Party 129-140

Fehme G nbeği

Türkiye’de Ekonomik Karmaşıklık, Doğrudan Yabancı Yatırımlar, İhracat ve Büyüme İlişkisi: ARDL Sınır Testi Yaklaşımı- *The Relationship Between Economic Complexity, Foreign Direct Investment, Exports, And Growth In Turkey: An Ardl Bounds Testing Approach* **141-56**

Soysal Burak Atakan, Deniz Tonga

Öğretim Programları İçin Bir Değ r  nerisi: Güven- *A Value Proposition for Curriculum: Trust* **157-166**

KİTAP DEĞERLENDİRMESİ / BOOK REVIEW

FİLOLOJİ / PHILOLOGY

Ebru Kılıç

Mehmet Fatih Akyürek’in Ozan Türkmen’in (Ali Parlak) Hayatı, Sanatı ve Şiirleri Eserinin Tanıtımı ve Değ rlendirmesi- *Introduction and Evaluation of Mehmet Fatih Akyürek’s Work: The Life, Art, and Poems of Ozan Türkmen (Ali Parlak)* **167-172**

Editörden;

Merhaba;

İSOREJ (The Journal of International Social Research and National Education), dergisinin 2025 yılı son sayısı (Yıl: 9 / Number: 12) ile karşınızda olmanın mutluluğunu yaşadığımızı bilmenizi isteriz. Dergimizin yayın süreci hem doçentlik şartlarına hem ULAKBİM TR DİZİN kriterlerine uygun şekilde devam ediyor. Kış döneminde de dergimize yoğun makale başvurusu olmasına rağmen, yayın süreçlerini çok uzatmadan yayın hayatımıza devam etmek için uğraşıyoruz. 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 13 çalışmanın yayınıni gerçekleştirdik. Makalelerin yayın alanlarına bakacak olursak, 1 adedi Eğitim Bilimleri, 4 adedi Filoloji, 1 adedi Güzel Sanatlar, 1 adedi İlahiyat ve diğer 6 adedi de Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler temel alanlarına aittir.

Yayınlanan makalelerin öğrenme ve öğretme 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 2025 last issue (Year: 9 / Number: 12) 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 winter 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 13 studies. If we look at the publication areas of the articles, 1 of them are Educational Sciences, 4 of them are Philology, 1 of them are Fine Arts, 2 of them are Theology and the other 6 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 olduğu 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. çalışmaları yayınlayan 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 kelimeden 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 bildirileri 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 numarasız 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 Ergen Sosy 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: Monthly Review.

Gönderme: (Mc Nally, 1997: 35)

Çeviri Kitap:

The Journal of International Social Research and National Education

Year: 9 - Number: 12 - Winter 2025

Bolman, L. & Deal, T. (2008). *Organizasyonları Yeniden Yapılandırmak*, (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 Tarafından 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'ın Türkçe Sözlüğe Tanık Olarak Katkıları. *Gümüşhane 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 ulaşamamışsa, 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* içinde (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:

The Journal of International Social Research and National Education

Year: 9 - Number: 12 - Winter 2025

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.

Örgütsel Sessizlik ve Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Özlem Çınar Demir

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-000>

Yüksek Lisans Öğrencisi / İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul-TÜRKİYE

Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre Ömür

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1535-3461>

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul-TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 07.10.2025

Kabul: 25.12.2025

On-line Yayın: 31.12.2025

Anahtar Kelimeler

Örgütsel Sessizlik

Örgütsel İklim

Okul İklimi

Öğretmen

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.87649>

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedeflemiş ve bu doğrultuda ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama deseni kullanılan araştırmanın çalışma grubu İstanbul ili Pendik, Tuzla ve Kartal ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görevli 414 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılara, kolay ulaşılır örnekleme yöntemiyle erişilmiştir. Veri toplama süreci üç aşamalı bir araçla yürütülmüştür. İlk bölümde, öğretmenlerin demografik bilgilerini (cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki deneyim yılı ve branş) toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. İkinci bölümde, Hoy ve Tarter (1997) tarafından oluşturulan ve Yılmaz ve Demir (2013) tarafından Türkçeye çevrilen “Okul İklimi Ölçeği” yer almıştır. Üçüncü bölümde ise Kahveci ve Demirtaş (2016) tarafından geliştirilen “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” uygulanmıştır. Bu yapı, araştırmanın sistematik ve kapsamlı bir şekilde yürütülmesini sağlamıştır. Araştırma sorularına cevap bulabilmek amacıyla regresyon ve korelasyon analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; ortaöğretimde görevli öğretmenlerinin örgütsel sessizlik ortalamalarının orta düzeyde okul iklimi düzeyi ortalamalarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda örgütsel sessizlik ile okul iklimi arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Okul ikliminin algılanma değerlerindeki artış örgütsel sessizlik değerlerini arttırmaktadır. Okul ikliminin, örgütsel sessizlik sessizliği yordadığı belirlenmiştir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Çınar Demir, Ö. & Ömür, Y. E. (2025). Örgütsel Sessizlik ve Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *ISOREJ-Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi*, 9(12), 1-12.

*El-Ensari's Commentary Method in Tuhfetü'l-Bârî Bi Şerhi Sahîhi'l-Buhârî**

Özlem Çınar Demir

Master Student / Istanbul 29 Mayıs University, Institute of Social Sciences, Istanbul-TÜRKİYE

Asst. Prof. Dr. Yunus Emre Ömür

Istanbul 29 Mayıs University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences,
Istanbul-TÜRKİYE

Article History

Submitted: 07.10.2025

Accepted: 25.12.2025

Published Online: 31.12.2025

Keywords

Organizational Silence

Organizational
Climate

School Climate

Teacher

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.87649>

Abstract

The aim of this study is to determine the relationship between the perceptions of organizational silence and school climate of teachers working in secondary education institutions. A quantitative research method was employed in this study. The study aimed to reveal the relationship between teachers' perceptions of school climate and their levels of organizational silence, and to this end, a relational screening model was used. The study group of the research consisted of 414 teachers working in secondary education institutions in the districts of Pendik, Tuzla, and Kartal in Istanbul. Participants were reached using a convenience sampling method. The data collection process was carried out using a three-stage instrument. The first section included the "Personal Information Form," developed by the researcher to gather demographic information of the teachers (gender, age, marital status, years of professional experience, and subject specialization). The second section included the "School Climate Scale," developed by Hoy and Tarter (1997) and adapted into Turkish by Yılmaz and Demir (2013). The third section included the "Organizational Silence Scale," developed by Kahveci and Demirtaş (2016). This structure ensured that the research was conducted in a systematic and comprehensive manner. To answer the research questions, regression and correlation analyses were employed. As a result of the study, it was found that the average levels of organizational silence of teachers in secondary education institutions were at a moderate level, while their perceptions of school climate were at a low level. A significant relationship between organizational silence and school climate was identified. An increase in the perceived value of school climate was found to raise the levels of organizational silence. It was concluded that school climate predicts organizational silence.

GİRİŞ

Örgütsel sessizlik, bireylerin ve örgütlerin yapısını derinden etkileyen, çok yönlü bir tutum olarak tanımlanabilir. Ceviz (2017), bu kavramı, örgüt içinde önemli konularda yeterli geri bildirim sağlanmaması durumu olarak ifade eder. Eğitim örgütlerinde de benzer bir durum gözlemlenir; öğretmenlerin, yani işgörenlerin, örgütsel sessizlikten kaynaklanan davranışları, örgütün işleyişinde çeşitli olumsuzluklara yol açabilir (Uzman, 2019).

Sessizliğin nedenini tespit etmek karmaşık bir süreçtir. Çalışanların sessiz kalması, konuşacak bir şeylerinin olmamasından kaynaklanabileceği gibi, yöneticilerle çatışmaktan kaçınma isteği de olabilir. Sessizlik, kimi zaman bir tercih, kimi zaman bir zorunluluk ya da mecburiyet olarak ortaya çıkabilir (Ceviz, 2017). Bu olasılıklar, sessizlik üzerine yapılan araştırmaların temelini oluşturur. Sessizliğe yol açan etkenlerin belirlenmesi ve ortadan kaldırılması, çalışanların moral ve motivasyonunu artırabilir (Çakır, Tanğ ve Güla, 2021). Bu doğrultuda, örgütsel sessizliğin nedenlerinin çözülmesi, örgütlerin gelişim ve değişim süreçlerini olumlu yönde etkileyebilir.

Örgütsel sessizlik, çalışanların görüş ve endişelerini ifade etmekten kaçınmaları şeklinde tanımlanır. Bu olgunun doğası ve temel bileşenleri üzerine çalışmalar yapılmış olsa da, eğitim örgütlerinde sessizliğin nedenleri, kimlere karşı ve hangi amaçlarla ortaya çıktığı, sessizliğin ardında yatan mesajların neler olduğu gibi konulara yönelik daha fazla araştırma yapılması, öğretmenlerin ve eğitimin kalitesinin artırılmasına katkı sağlayabilir (Çakıcı, 2007). Eğitim kurumlarında, okul müdürlerinin sessizliği genellikle onay ya da memnuniyet olarak algıladığı, ancak gerçekte sessizliğin çoğu zaman örgütsel sorunları gizlediği belirtilmektedir (Çakıcı, 2007). Sessizlik, konuşmamak değil, bilgi ve düşünceleri saklamaktır (Dyne, Ang ve Botoro, 2003). Bu nedenle, sessizliğin nasıl kırılacağına dair daha ayrıntılı araştırmalar yapılması ve uygulayıcıların bu konuda yönlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir (Bediroğlu, 2020).

Örgütlerin işleyişini etkileyen pek çok faktör arasında, örgütsel yapı önemli bir yer tutar. Örgütsel yapı, üyeler arasındaki ilişkileri güçlendiren bir iskelet görevi görür ve örgütün amaçlarının gerçekleşmesinde kritik bir rol oynar (Johns ve Sacks, 2008; Başaran, 2000). İnsan ilişkileri, yönetim tarzı ve üst-ast etkileşimleri gibi unsurlar, örgütsel yapının içeriğini şekillendirir ve çalışanların sessizlik tutumlarını etkileyebilir.

Örgüt iklimi ise, çalışanların davranışlarını yönlendiren ve örgütün kendine özgü karakterini oluşturan bir kavramdır (Ertekin, 1978). Örgütün amaçlarının çalışanlar tarafından benimsenmesi, olumlu ve yaratıcı bir iklimin oluşmasında belirleyici bir faktördür (Stonar ve Wankel, 1986; Açıkalm, 1994). Hawthorne araştırmaları, olumlu örgüt ikliminin çalışanların performansını anlamlı şekilde artırdığını ortaya koymuştur (Tutar ve Altınöz, 2010). Eğitim örgütlerinde de okul iklimi, öğretmenlerin algıları, örgütsel liderlik, formal ve informal yapılar gibi geniş bir yelpazeyi kapsar (Hoy ve Miskel, 2010). Olumlu bir okul iklimi, öğretmenlerin performansını, kuruma bağlılığını ve motivasyonunu olumlu yönde etkilerken, olumsuz bir iklimde iletişim zayıflığı, değişime direnç ve dostça olmayan ilişkiler gibi sorunlar ortaya çıkabilir (Canlı, Demirtaş ve Özer, 2018).

Eğitim kurumlarında öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler, veliler ve diğer çalışanlarla sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşimler, kimi zaman olumsuz sonuçlar doğurabilir ve örgütsel sessizlik gibi istenmeyen durumlara yol açabilir. Scott (1993), sessizliği bilinçli bir şekilde düşüncelerin gizlenmesi olarak tanımlar; Van Dyne, Ang ve Botoro (2003) ise bunu, başkalarına zarar vermeme isteği olarak da ifade eder. Olumlu bir okul ikliminde öğretmenler kendilerini özgürce ifade edebilir ve fikirlerini paylaşabilirken, olumsuz koşullarda sessizlik eğilimi artabilir. Örgütsel sessizlik, öğretmenlerin bilinçli olarak görüşlerini saklaması anlamına gelir ve bu durum, okulun gelişimine katkı sağlayabilecek fikirlerin paylaşılmasını engelleyebilir, hatta öğretmenlerin okuldan uzaklaşmayı düşünmesine yol açabilir (Kahveci ve Demirtaş, 2013; Aktaş, Şimşek, 2015; Durak, 2018).

Örgütsel sessizlik ile okul iklimi arasındaki bağlantı açıkça görülmektedir. Ancak literatürde bu iki kavramın ilişkisini doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, örgütsel sessizlik ve okul iklimi arasındaki ilişkinin araştırılması, eğitim örgütlerinin gelişimi açısından önemli bir boşluğu

doldurabilir.

1.1. Örgütsel Sessizlik

İletişim, ortak hedeflere ulaşmanın temel taşlarından biridir. Ancak, sessizlik kültürünün egemen olduğu ve iletişimin zayıf olduğu örgütlerde, sorunlar genellikle göz ardı edilir ve bu durum örgütsel hedeflerden sapmalara yol açabilir (Çakıcı, 2008).

Örgütsel sessizlik, çalışanların çeşitli nedenlerle görüş ve düşüncelerini bilinçli bir şekilde ifade etmekten kaçınmalarıdır. Bu durum, genellikle güven eksikliği, korku ya da iletişimdeki engeller gibi etkenlerden kaynaklanır ve örgüt içinde sorunların çözümünü zorlaştırır. Örgütsel sessizlik, çalışanların motivasyonunu ve kuruma bağlılığını azaltarak örgütün genel başarısını riske atabilir (Durak, 2018). Çalışanların örgütle ilgili tartışmalara katılmaması, fikirlerini paylaşmaması ya da sorunlara çözüm üretmek yerine mevcut duruma boyun eğmesi olarak da tanımlanabilir (Bowen ve Blackmon, 2003; Algın, 2014). Ayrıca, çalışanların örgüt içindeki sorunlara dair görüşlerini kasıtlı olarak saklaması ya da üstleriyle bilgi paylaşımından kaçınması da bu kavramın bir parçasıdır (Pinder ve Harlos, 2001; Çakıcı, 2007).

Bu tanımların ortak noktası, çalışanların bilinçli ve kasıtlı olarak düşüncelerini gizlemesidir. Örgüt içindeki güç dinamikleri, özellikle karar alma süreçlerinde etkili olan grupların diğer üyeleri baskı altına alması, sessizliği tetikleyebilir. Daha az güç sahibi olan çalışanlar, sosyal baskılar ya da otoriteyle ters düşme korkusuyla fikirlerini ifade etmekten kaçınabilir. Bu durum, örgüt içi iletişimi zayıflatır, çalışan katılımını engeller ve nihayetinde örgütün performansını olumsuz etkiler (Çolakoğlu, 2017).

Örgütsel sessizlik, bazı örgütlerde sadakat ya da uyum göstergesi olarak olumlu bir şekilde algılansa da, genellikle gelişim, yaratıcılık ve yenilikçilik önünde bir engel olarak değerlendirilir. Kimi örgütlerde gerçeklerin dile getirilmesi istenmeyen bir davranış olarak görülürken, bazıları sessizliği bir bağlılık göstergesi sayar (Çakıcı, 2007). Ancak, başlangıçta sadakat olarak yorumlanan sessizlik, zamanla örgütsel gelişimi baltalayan, çalışan performansını düşüren ve tükenmişliğe yol açan bir faktör haline gelebilir. Ayrıca, çalışanlar ile yöneticiler arasında iletişim kopukluğuna neden olabilir (Algın ve Başkan, 2015).

Özetle, örgütsel sessizlik, bazı durumlarda örgüt tarafından olumlu bir durum olarak görülse de, genellikle çalışan performansını ve okul içi sorunların çözümünü gölgeleyen bir durumdur. Bu nedenle, özellikle eğitim kurumlarında, sessizliğin olumsuz etkileri göz önüne alınarak iletişimi güçlendirecek adımlar atılmalıdır.

1.2. Okul İklimi

Okul iklimi, bir okulun yazılı olmayan kurallarını, normlarını ve genel davranış dinamiklerini şekillendiren bir kavramdır. Fiziksel ortamdan yönetim tarzına, öğretmen-öğrenci ilişkilerinden akademik beklentilere kadar geniş bir alanı kapsar. Dağlı (2018), okul iklimini, okul topluluğunun duygusal atmosferi ve çevresi olarak tanımlar. Her okulun kendine özgü bir iklimi vardır ve bu iklim, öğrenciler, öğretmenler ve diğer çalışanların davranışlarını doğrudan etkiler (Akbaba ve Erdoğan, 2014).

Halpin (1966), okulların tıpkı bireyler gibi kendine has bir sosyal karaktere sahip olduğunu belirtir. Bu karakter, okulun ayırt edici bir özelliği olarak ortaya çıkar ve "okul iklimi" olarak adlandırılır. Okul ikliminin olumlu ya da olumsuz olması, okul topluluğunun deneyimini şekillendirir. Bu iklimin oluşumunda, okul müdürünün liderlik tarzı ve mesleki yetkinliği kritik bir rol oynar. Öğretmenler, bu dinamiklerin farkında olarak davranışlarını buna göre düzenler.

Okul iklimi, öğretmenlerin iş ortamına dair algılarını yansıtan çok boyutlu bir kavramdır. Resmi ve gayriresmi yapılar, bireylerin kişilik özellikleri ve örgütsel liderlik gibi unsurlar, okul iklimini etkileyen temel faktörlerdir (Çelik, 1993). Okulun kişiliğini tanımlayan bu iç dinamikler, örgütün işleyişini ve kültürünü belirler.

Eğitim örgütlerinde okul iklimi, insan ilişkilerinin niteliğini ve etkisini belirleyen önemli bir unsurdur. Paydaşların etkileşimleri ve deneyimleri, bu iklimin oluşumunda belirleyici olur. Olumlu bir okul iklimi, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını güçlendirir ve sağlıklı bir çalışma ortamı yaratır. Çağlar (2008), destekleyici bir iklimin, bürokratik bir iklimden daha fazla örgütsel bağlılık sağladığını vurgular. Destekleyici bir ortamda, çalışanlar daha fazla güven, takdir ve destek hisseder, bu da kuruma olan

bağlılıklarını artırır. Yüceler (2009) ise okul ikliminin yalnızca yöneticilerin değil, öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşların tutum ve davranışlarıyla şekillendiğini belirtir. Liderlik tarzı kadar, okul topluluğunun etkileşimleri de bu süreçte kritik bir rol oynar.

Bu çalışmanın amacı, örgütsel sessizlik ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemektir.

YÖNTEM

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemin amacı, verilerin sayısal olarak ifade edilmesi ve ölçülebilir hale getirilmesidir. Çalışma, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedeflemiş ve bu doğrultuda ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasındaki ilişkilerin ve değişimlerin incelenmesine olanak tanır (Can, 2019; Karasar, 2018). Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul'un Pendik, Kartal ve Tuzla ilçelerindeki ortaöğretim okullarında görev yapan 414 öğretmenden oluşmuştur. Katılımcılara, kolay ulaşılır örnekleme yöntemiyle erişilmiştir.

Veri toplama süreci üç aşamalı bir araçla yürütülmüştür. İlk bölümde, öğretmenlerin demografik bilgilerini (cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki deneyim yılı ve branş) toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. İkinci bölümde, Hoy ve Tarter (1997) tarafından oluşturulan ve Yılmaz ve Demir (2013) tarafından Türkçeye çevrilen "Okul İklimi Ölçeği" yer almıştır. Üçüncü bölümde ise Kahveci ve Demirtaş (2016) tarafından geliştirilen "Örgütsel Sessizlik Ölçeği" uygulanmıştır. Bu yapı, araştırmanın sistematik ve kapsamlı bir şekilde yürütülmesini sağlamıştır.

Kahveci ve Demirtaş (2016) tarafından tasarlanan Örgütsel Sessizlik Ölçeği (ÖSÖ), öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarını ölçmek için kullanılmıştır. Toplam 18 maddeden oluşan bu ölçek, 5'li Likert tipi bir derecelendirme sistemine dayanır ve "hiç katılmıyorum" ile "tamamen katılıyorum" arasında seçenekler sunar. Ölçeğin alt boyutları şunlardır: Okul ortamı (3 madde), Duygu (3 madde), Sessizliğin kaynağı (5 madde), Yönetici (3 madde) ve İzolasyon (3 madde). Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından yapılan güvenilirlik analizinde, ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları şu şekilde belirlenmiştir: Okul ortamı: 0.74, Duygu: 0.81, Sessizliğin kaynağı: 0.80, Yönetici: 0.79, İzolasyon: 0.83 ve ölçeğin geneli: 0.89.

"Okul İklimi Ölçeği" (OIÖ), Hoy ve Tarter (1997) tarafından son haline getirilen ve ilk olarak Hoy vd. (1991) tarafından geliştirilen bir ölçektir. Türkçeye Yılmaz ve Demir (2016) tarafından uyarlanan bu ölçek, okul ortamındaki çeşitli unsurları değerlendirmek için tasarlanmıştır. Toplam 39 maddeden oluşan ve altı alt boyutu kapsayan ölçek, okul iklimini çok yönlü bir şekilde analiz etme olanağı sağlar. Likert tipi derecelendirme sistemiyle uygulanan ölçek, katılımcıların algı ve deneyimlerini açıkça ortaya koyar. Ölçeğin güvenilirliği, Yılmaz ve Demir (2013) tarafından hesaplanan Cronbach's Alpha katsayılarıyla doğrulanmıştır. Alt boyutlara ilişkin güvenilirlik değerleri şu şekildedir: "Destekleyici müdür davranışı" için .89, "emredici müdür davranışı" için .78, "kısıtlayıcı müdür davranışı" için .73, "samimi öğretmen davranışı" için .82, "işbirlikçi öğretmen davranışı" için .80 ve "umursamaz öğretmen davranışı" için .70. Bu bulgular, ölçeğin okul iklimini değerlendirmede güvenilir ve geçerli bir araç olduğunu kanıtlamaktadır.

BULGULAR

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ve araştırmaya katılanların bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri Frekans ve Yüzde Değerleri

Kişisel Özellik		N	%
Cinsiyet	Kadın	234	56.5
	Erkek	180	43.5
Yaş	21-30	27	6.5
	31-40	144	34.8
	41-50	135	32.6
	51 ve üzeri	108	26.1
Mesleki tecrübe	1-5 yıl	36	8.7
	6-10 yıl	81	19.6
	11-15 yıl	69	16.7
	16-20 yıl	45	10.9
	21 yıl ve üzeri	183	44.2
Medeni durum	Evli	318	76.8
	Bekâr	96	23.2
Branş	Akademik dersler	195	47.1
	Yetenek dersleri	27	6.5
	Meslek dersleri	192	46.4
Toplam		414	100.0

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri sunulmaktadır. Katılımcıların 234’ü (%56,5) kadın, 180’i (%43,5) erkektir. Yaş dağılımına bakıldığında, 21-30 yaş aralığında 27 (%6,5), 31-40 yaş aralığında 144 (%34,8), 41-50 yaş aralığında 135 (%32,6) ve 51 yaş ve üzerinde 108 (%26,1) öğretmen yer almaktadır. Mesleki kıdem açısından, 1-5 yıl kıdemi olan 36 (%8,7), 6-10 yıl kıdemi olan 81 (%19,6), 11-15 yıl kıdemi olan 69 (%16,7), 16-20 yıl kıdemi olan 45 (%10,9) ve 20 yıl üzeri kıdemi olan 183 (%44,2) öğretmen bulunmaktadır. Medeni duruma göre, 318 (%76,8) öğretmen evli, 96 (%23,2) öğretmen ise bekârdır. Branş dağılımında ise 195 (%47, 195 (%47,1) akademik dersler, 27 (%6,5) yetenek dersleri ve 192 (%46,4) meslek dersleri branşında görev yapmaktadır.

Araştırmanın alt problemlerinden biri, “Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyleri nedir?” sorusuna yanıt aramaktır. Bu kapsamda, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini belirlemek için uygulanan ölçeğin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Örgütsel Sessizlik Algısı Ortalamaları

Örgütsel Sessizlik Ölçeği	N	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Okul Ortamı	414	4.32	0.82	Çok yüksek
Duygu	414	3.61	0.78	Yüksek
Sessizliğin Kaynağı	414	3.13	0.59	Orta
Yönetici	414	3.70	0.77	Yüksek
İzolasyon	414	3.47	0.87	Yüksek
Örgütsel Sessizlik (Toplam)	414	3.39	0.57	Orta

Tablo 2’de, araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarına ilişkin ortalama değerler gösterilmektedir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının genel ortalaması 3,39 olarak hesaplanmış ve bu algı “Orta” düzeyde bulunmuştur. Örgütsel sessizlik boyutları arasında en yüksek ortalama 4,32 ile “Okul Ortamı” boyutuna aitken, en düşük ortalama ise 3,13 ile “Sessizliğin Kaynağı” boyutuna aittir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi, “Ortaöğretim öğretmenlerinin okul iklimi algıları hangi düzeydedir?” sorusuna yanıt bulmaktır. Bu amaç doğrultusunda, katılımcılara uygulanan ölçekten elde

edilen verilerin analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Okul İklimi Algısı Ortalamaları

Okul İklimi Ölçeği	N	$\bar{X}$	Ss	Değerlendirme
Destekleyici Müdür	414	2.37	0.68	Orta
Emredici Müdür	414	2.03	.60	Orta
Kısıtlayıcı Müdür	414	2.40	0.59	Orta
Samimi Öğretmen	414	2.20	0.60	Orta
İşbirlikçi Öğretmen	414	2.64	0.47	Yüksek
Umursamaz Öğretmen	414	2.12	0.56	Orta
Okul İklimi (Toplam)	414	2.31	0.34	Orta

Tablo 3’te, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algılarına dair veriler sunulmaktadır. Okul iklimi algılarının genel ortalaması 2,31 olarak belirlenmiş ve bu algı “Orta” düzeyde bulunmuştur. Okul iklimi boyutları arasında en yüksek ortalama, 2,64 ile “İşbirlikçi Öğretmen” alt boyutuna aittir. En düşük ortalama ise 2,03 ile “Emredici Müdür” alt boyutunda gözlemlenmiştir. Bu bulgular, emredici yönetim tarzının okul iklimine olumsuz bir etkisi olduğunu, buna karşılık işbirlikçi öğretmen davranışlarının olumlu bir katkı sağladığını göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer amacı, “Okul iklimi ile öğretmenlerin sessizlik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aramaktır. Bu doğrultuda, okul iklimi ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiyi incelemek için gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçları Tablo 4’te detaylı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 4. Okul İklimi ve Örgütsel Sessizlik Arasında Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları

		Okul Ortamı	Duygu	Sessizliğin Kaynağı	Yönetici	İzolasyon	Örgütsel Sessizlik (Toplam)
Destekleyici Müdür	r	-,593**	-,449**	-,399**	-,267**	-,377**	-,518**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	414	414	414	414	414	414
Emredici Müdür	r	,227**	,172**	,189**	,099*	,115*	,201**
	p	,000	,000	,000	,044	,019	,000
	N	414	414	414	414	414	414
Kısıtlayıcı Müdür	r	,221**	,271**	,286**	,218**	,185**	,295**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	414	414	414	414	414	414
Samimi Öğretmen	r	-,273**	-,172**	-,137**	-,047	-,219**	-,212**
	p	,000	,000	,005	,345	,000	,000
	N	414	414	414	414	414	414
İşbirlikçi Öğretmen	r	-,237**	-,146**	-,155**	-,036	-,159**	-,184**
	p	,000	,003	,002	,468	,001	,000
	N	414	414	414	414	414	414
Umursamaz Öğretmen	r	,419**	,420**	,378**	,379**	,432**	,503**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	414	414	414	414	414	414
Okul İklimi (Toplam)	r	-,228**	-,113*	-,079	-,003	-,133**	-,138**
	p	,000	,022	,107	,957	,007	,005
	N	414	414	414	414	414	414

Tablo 4'teki korelasyon analizine göre, okul iklimi ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler şu şekilde özetlenebilir:

Destekleyici Müdür Davranışları: Örgütsel sessizlik ile negatif bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=-0,518$). Alt boyutlarda da negatif ilişkiler mevcuttur: okul ortamı ($r=-0,593$), duygu ($r=-0,449$), sessizliğin kaynağı ($r=-0,399$), yönetici ($r=-0,267$) ve izolasyon ($r=-0,377$). Bu, destekleyici müdür davranışlarının artmasıyla örgütsel sessizliğin azaldığını göstermektedir.

Emredici Müdür Davranışları: Örgütsel sessizlik ile pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r=0,201$). Alt boyutlarda da pozitif ilişkiler gözlenir: okul ortamı ($r=0,227$), duygu ($r=0,172$), sessizliğin kaynağı ($r=0,189$), yönetici ($r=0,099$) ve izolasyon ($r=0,115$). Bu, emredici müdür davranışlarının artmasıyla örgütsel sessizliğin de arttığını ifade eder.

Kısıtlayıcı Müdür Davranışları: Örgütsel sessizlik ile pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,295$). Alt boyutlarda da pozitif ilişkiler vardır: okul ortamı ($r=0,221$), duygu ($r=0,271$), sessizliğin kaynağı ($r=0,286$), yönetici ($r=0,218$) ve izolasyon ($r=0,185$). Kısıtlayıcı müdür davranışlarının artışı, örgütsel sessizliği artırmaktadır.

Samimi Öğretmen Davranışları: Örgütsel sessizlik ile negatif bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=-0,212$). Alt boyutlarda negatif ilişkiler şöyledir: okul ortamı ($r=-0,273$), duygu ($r=-0,172$), sessizliğin kaynağı ($r=-0,137$), yönetici ($r=-0,047$) ve izolasyon ($r=-0,219$). Samimi öğretmen davranışlarının artması, örgütsel sessizliği azaltmaktadır.

İşbirlikçi Öğretmen Davranışları: Örgütsel sessizlik ile negatif bir ilişki bulunmuştur ($r=-0,184$). Alt boyutlarda da negatif ilişkiler mevcuttur: okul ortamı ($r=-0,237$), duygu ($r=-0,146$), sessizliğin kaynağı ($r=-0,155$), yönetici ($r=-0,036$) ve izolasyon ($r=-0,159$). İşbirlikçi öğretmen davranışları arttıkça örgütsel sessizlik azalmaktadır.

Umursamaz Öğretmen Davranışları: Örgütsel sessizlik ile pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=0,503$). Alt boyutlarda da pozitif ilişkiler vardır: okul ortamı ($r=0,419$), duygu ($r=0,420$), sessizliğin kaynağı ($r=0,378$), yönetici ($r=0,379$) ve izolasyon ($r=0,432$). Umursamaz öğretmen davranışlarının artması, örgütsel sessizliği artırmaktadır.

Genel Okul İklimi: Örgütsel sessizlik ile negatif bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-0,138$). Alt boyutlarda da negatif ilişkiler görülür: okul ortamı ($r=-0,228$), duygu ($r=-0,113$), sessizliğin kaynağı ($r=-0,079$), yönetici ($r=-0,003$) ve izolasyon ($r=-0,133$). Olumlu bir okul iklimi, örgütsel sessizliği azaltmaktadır.

Araştırmanın bir diğer alt problemi, "Okul iklimi, öğretmenlerin sessizlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?" sorusuna yanıt aramaktır. Bu amaçla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Örgütsel İklim ve Örgütsel Sessizlik Arasında Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	B	Std. Hata	Beta	t	p
(Constant)	55,445	2,927		18,940	,000
Destekleyici Müdür	-,759	,080	-,453	-9,480	,000
Emredici Müdür	,096	,107	,039	,895	,371
Kısıtlayıcı Müdür	,207	,167	,060	1,240	,216
Samimi Öğretmen	-,263	,121	-,108	-2,175	,030
İşbirlikçi Öğretmen	,446	,172	,143	2,592	,010
Umursamaz Öğretmen	1,611	,199	,353	8,082	,000

R=.659; R²=.434; Adj. R²=.426; F=52.066; p<.000

Tablo 5 incelendiğinde regresyon analizine göre, örgütsel sessizliğin (bağımlı değişken) en güçlü negatif yordayıcısı "destekleyici müdür" (-0.518) iken, "umursamaz öğretmen" pozitif bir yordayıcı olarak ortaya çıkmıştır (0.398). İşbirlikçi öğretmen de anlamlı bir yordayıcıdır, ancak etkisi daha zayıftır (0.101). Bu sonuçlar, örgütsel sessizlik seviyelerinin, liderlik tarzlarına ve çalışma ortamındaki destekleyici veya

umursamaz davranışlara bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

Bu bulgular, örgütsel sessizlik (bağımlı değişken) ile çeşitli bağımsız değişkenler (liderlik tarzları ve öğretmen davranışları) arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir regresyon analizine dayanmaktadır. Modelin genel uygunluğu oldukça iyidir ($R^2 = .434$, Adj. $R^2 = .426$), bu da bağımsız değişkenlerin toplam varyansın %43.4'ünü açıkladığını gösterir. Model istatistiksel olarak anlamlıdır ($F = 52.066$, $p < .001$).

Destekleyici Müdür ($B = -0.759$, $p < .001$): Destekleyici bir yönetici, örgütsel sessizlik üzerinde güçlü ve negatif bir etkiye sahiptir. Yani, destekleyici bir yönetici tarzı arttıkça örgütsel sessizlik azalır. Bu, destekleyici liderliğin çalışanların fikirlerini daha rahat dile getirmesini sağladığını ve sessizliği azalttığını göstermektedir. Beta değeri (-0.453) bu ilişkinin gücünü vurgulamaktadır.

Emredici Müdür ($B = 0.096$, $p > .05$): Emredici müdürün etkisi anlamlı değildir ($p = .371$). Bu, otoriter yönetim tarzının örgütsel sessizlik üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığına işaret eder.

Kısıtlayıcı Müdür ($B = 0.207$, $p > .05$): Kısıtlayıcı müdürün etkisi de anlamlı değildir ($p = .216$). Bu, kısıtlayıcı bir yönetici tarzının örgütsel sessizlik üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Samimi Öğretmen ($B = -0.263$, $p < .05$): Samimi öğretmenlerin varlığı örgütsel sessizliği anlamlı bir şekilde azaltmaktadır ($p = .030$). Yani, samimi ve güven verici öğretmenler, çalışanların seslerini duyurma olasılıklarını artırabilir. Beta değeri (-0.108), bu ilişkinin etkisinin zayıf olduğunu gösterir, ancak yine de anlamlıdır.

İşbirlikçi Öğretmen ($B = 0.446$, $p < .01$): İşbirlikçi öğretmenler, örgütsel sessizlik üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir ($p = .010$). Bu, işbirlikçi bir ortamın, çalışanların sessiz kalmak yerine fikirlerini paylaşma olasılıklarını artırabileceğini gösterir.

Umursamaz Öğretmen ($B = 1.611$, $p < .001$): Umursamaz öğretmenler, örgütsel sessizliği önemli ölçüde artırmaktadır ($p < .001$). Bu bulgu, umursamaz ya da ilgisiz bir tutum sergileyen kişilerin, diğerlerinin sessiz kalma olasılıklarını artırdığını göstermektedir. Beta değeri (0.353) bu ilişkinin gücünü ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Örgütsel sessizlik algıları ortalaması orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Gök (2020) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeyini orta seviyede olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Azimi (2021) tarafından yapılan araştırma da örgütsel sessizlik seviyesi orta düzey olarak belirlenmiştir. Ancak, Yılmaz ve Saka (2021) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Örgütsel sessizlik boyutlarında "Okul Ortamı" boyutu en yüksek ortalamayı alırken, en düşük ortalamayı ise "Sessizliğin Kaynağı" boyutu almıştır. Ancak, Yılmaz ve Saka (2021) tarafından yapılan araştırmada ise örgütsel sessizliğin alt boyutları açısından en düşük ortalamayı "Okul Ortamı" alt boyutu almıştır. Demirhan (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizliğin yönetici alt boyutundan en yüksek puanlar aldığı, bunu sırasıyla duygu, izolasyon, okul ortamı, sessizliğin kaynağı alt boyutlarının izlediğini ortaya koymuştur. Örgütsel sessizlik ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde orta ve yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Örgütsel sessizliğin nedenleri ile ilgili araştırmaların yapılması ve yüksek olan kurumlarda gerekli tedbirlerin alınması örgütlerin amacına ulaşmasında olumlu katkı yapacağı düşünülmektedir.

Okul iklimi algıları ise "Orta" düzeyinde gerçekleşmiştir. Okul iklimi boyutlarında en yüksek ortalamayı "İşbirlikçi Öğretmen" boyutu alırken, en düşük ortalamayı ise "Emredici Müdür" boyutu almıştır. Bu durum okul müdürlerinin emretmekten ziyade öğretmenler ile iş birliğini daha fazla tercih ettiklerini göstermektedir. Uygur (2023) tarafından yapılan araştırmada örgütsel iklim algısının araştırma sonuçları ile benzer olduğu görülmektedir. Okul ikliminin oluşmasında emredici bir yönetim tarzı olumsuz olarak görülürken işbirlikçi öğretmen yaklaşımı olumlu şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretmenler tarafından algılanan okul ikliminin, örgütsel sessizlik üzerindeki etkisi araştırılmış ve sonuçlar değerlendirildiğinde oluşturulan model anlamlı bulunmuştur. Örgütsel sessizlik sonuçlarında

oluşan değişim okul iklimi ile açıklanmaktadır. Okul ikliminin algılanma değerlerindeki artış örgütsel sessizlik değerlerini arttırmaktadır. Örgütsel sessizlik özellikle eğitim örgütleri gibi amacına ulaşması önemli olan ve ülke geleceğini etkileyen kurumlarda görülmemesi gereken ya da en az düzeyde gerçekleşmesi gereken bir durum olduğu söylenebilir. Olumlu okul iklimimin oluşturulması için eğitimin paydaşları olan başta okul müdürü ve öğretmenlerin gayret göstermesi gereken konular arasında yer aldığını söylemek mümkündür.

Öğretmen ve yöneticiler tarafından algılanan okul ikliminin, örgütsel sessizlik üzerindeki etkisi basit regresyon analizi ile test edilerek, örgütsel sessizliğin okul iklimini yordadığı tespit edilmiştir.

<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:	Özlem Çınar Demir
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:	Özlem Çınar Demir
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1994). *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akbaba, A. & Erdoğan, H. (2014). Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul İkliminin Oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 211-227.
- Aktaş, H. & Şimşek, E. (2014). Örgütsel Sessizlik İle Algılanan Bireysel Performans, Örgüt Kültürü Ve

- Demografik Değişkenler Arasındaki Etkileşim. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 14(28), 24-52.
- Algın, İ. (2014). Üniversitelerde Örgütsel Sessizlik. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi.
- Algın, İ. & Başkan, G. (2015). Üniversitelerde Örgütsel Sessizliğin Olası Sonuçları. *Yükseköğretim Dergisi*, 5(2), 81-90.
- Azımı, M. (2021). Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Öğretmenlerin İş Doyumu ve Örgütsel Sessizlik Tutumları Arasındaki İlişkilerinin İncelenmesi: Erzurum İli Örneği. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal.
- Bediroğlu, M. (2020). Öğretmenlerde Örgütsel Sessizlik Ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bowen, F. & Blackmon, K. (2003). Spirals Of Silence: The Dynamic Effects Of Diversity On Organizational Voice. *Journal of Management Studies*, 40 (6), 1393-1417.
- Can, A. (2019). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canlı, S., Demirtaş, H. & Özer, N. (2018). Okul İklimi Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Elementary Education Online*, 17(4): 1797-1811.
- Ceviz, T. (2017). Ortaokul Öğretmenlerinin İşle Bütünleşme İle Örgütsel Sessizlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çağlar, E. M. (2008). Örgütsel İklimin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çakıcı, A. (2007). Örgütlerde Sessizlik: Sessizliğin Teorik Temelleri Ve Dinamikleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 145-162.
- Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde Sessiz Kalınan Konular, Sessizliğin Nedenleri Ve Algılanan Sonuçları Üzerine Bir Araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 117-134.
- Çakır, Ö., Tağ, Y., & Güla, E. (2021). Demografik Değişkenler Bağlamında Çalışanların Örgütsel Sessizlik Algılarının Belirlenmesine Yönelik Bir Meta Analiz Çalışması. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 21(2), 271-296.
- Çelik, V. (1993). Eğitim Yönetiminde Örgütsel Kültür Ve Önemi. *Amme İdaresi Dergisi*, 26(2), 135-145.
- Çolakoğlu, T. (2017). Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Elemanlarının Sahip Olduğu Duygusal Zekanın, Örgütsel Sessizlik Ve Duygusal Emek Davranışları İle Etkileşimi Üzerine Bir Çalışma: Anadolu Üniversitesi Ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği. (Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dağlı, A. (2018). *Teoriden Uygulamaya Örgütsel İklim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirhan, N. B. (2020). Anaokullarındaki Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları İle Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Durak, İ. (2018). *Korku Kültürü ve Örgütsel Sessizlik*. İstanbul: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Dyne, L., V., Ang. S. & Botero, I., C. (2003). Conceptualizing Employee Silence And Employee Voice As Multidimensional Constructs. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359-1392.
- Ertekin, Yücel (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Gök, M.İ. (2020). Öğretmenlerin Okullardaki Farklılıkların Yönetimine İlişkin Algıları İle Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Siirt.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory And Research In Administration*. New York: Macmillan.

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Management Theory, Research And Practice*. Ankara: Nobel Printing Distribution.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Hoy, Wayne K. & C. John Tarter (1997). *The Road To Open And Healthy Schools: A Handbook For Change, Elementary And Middle School Edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Johns, G. & Saks, A. M. (2008). *Organizational Behavior: Understanding And Managing Life At Work*. Toronto: Prentice Hall.
- Kahveci, G. & Demirtaş, Z. (2013). Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (167), 50-64.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Pinder, C., C. & Harlos, K., P. (2001). Employee Silence: Quiescence and Acquiescence as Responses to Perceived Injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 331-369.
- Scott, R. L. (1993). Dialectical Tensions of Speaking and Silence. *Quarterly Journal of Speech*, 79 (1), 1-18.
- Stonar, James A. & Wankel, C. (1986). *Management*. New Jersey: Prestige Hall Press.
- Şişman, M. (2004). *Türk Eğitim Sistemi, Eğitim Ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tutar, H. & Altınöz, M. (2010). Örgütsel İklimin İşgören Performansı Üzerine Etkisi: Ostim İmalat İşletmeleri Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(02), 196-218.
- Uygur, M. (2023). Eğitim Kurumlarında Öğretmenlerin Örgütsel İklim Algıları Üzerinde Etkili Olan Örgütsel Davranış Faktörleri: Bir Meta Analiz Çalışması. (Doktora Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırşehir.
- Uzman, Z. (2019). İlkokul Yöneticilerinin Algılanan İletişim Becerileri İle Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Yetim Dayı. M. (2018). *The Relationship Between Organizational Silence and Organizational Commitment: A Study*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Yılmaz Saka, S. (2021). Öğretim Elemanlarının Örgütsel Sessizlik Düzeyleri İle Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi. Kastamonu.
- Yılmaz, F. & Demir, S. (2016). Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(1), 84-99.
- Yüceler, A. (2009). Örgütsel Bağlılık ve Örgüt İklimi İlişkisi: Teorik Ve Uygulamalı Bir Çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 445-458.

Kıraatlerde Şeddeli ve Şeddesiz Okunuşların Anlam Bütünlüğü Dilsel Tefsir Işığında Anlamsal Bir İnceleme*

تکامل المعنى في القراءات القرآنية في الصيغ المشددة والمخففة
دراسة دلالية في ضوء التفسير اللغوي

Doç. Dr. Ahmed Aldyab

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9497-9197>

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı
Anabilim Dalı, Ankara-TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 27.11.2025

Kabul: 28.12.2025

On-line Yayın: 31.12.2025

Anahtar Kelimeler

Arapça

Tefsir

Dilsel Tefsir

Anlam

Teşdid ve Tefhif

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.88628>

Öz

Bu makale, Kur'an kıraatlerinde belirgin bir ses ve sarf olgusu olan bazı kelimelerdeki teşdid ve tefhif (şeddeleme ve hafifletme) meselesini ele almaktadır. Bu olgunun, anlamın yönlendirilmesi ve fiil ya da sıfatın mahiyetinin hassas bir şekilde belirlenmesi üzerinde açık bir etkisi vardır. Bir kelimenin biri şeddeli, diğeri hafif olmak üzere iki farklı biçimde gelmesi, basit bir ses farklılığı değil; olayın gücü, niteliğin şiddeti, mananın vurgusu ya da fiilin yoğunluk ve tekrar bakımından derecesi gibi anlam farklılıklarına yol açan sarfi bir değişiktir. Araştırma, teşdidin çoğunlukla daha güçlü, daha vurgulu veya daha yoğun anlamlar ortaya koyduğunu; fiilin çokluğu, şiddeti ya da sürekliliğine işaret ettiğini, buna karşılık tefhifin daha hafif yapıyı, daha akıcı biçimler meydana getirerek bağlama göre daha ince, daha sakın veya daha hafif anlamlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Kıraatler arasındaki bu farklılıkların mukayesesiyle çalışma, teşdid ve tefhif arasındaki bu ses ve yapı ayrımının Kur'an'ın tasvir gücüne nasıl yansıdığını, her bir kıraatın diğerini tamamlayan yeni bir anlam katmanı sunduğunu ortaya koymaktadır. Makale, teşdid ve tefhif bulunduğu kelimelerin örneklerini seçip kök ve yapı açısından inceleyen karşılaştırmalı analitik yöntemi benimsemekte ve sonuç olarak bu olgunun on kıraat arasındaki anlam bütünlüğünün en önemli unsurlarından biri olduğunu, kıraatlerin birlikte ele alınmasının âyetlerin daha derinlikli anlaşılmasını sağladığını ve Kur'an'ın ince üslup ustalığını ortaya koyduğunu belirtmektedir.

تتناول هذه المقالة ظاهرة صوتية وصرفية بارزة في القراءات القرآنية، وهي ظاهرة التشديد والتخفيف في بعض ألفاظ القرآن الكريم، لما لهذه الظاهرة من أثر جلي في توجيه الدلالة وتحديد طبيعة الفعل أو الصفة بدقة. فانتقال اللفظة بين صورتين: إحداهما مشددة والأخرى مخففة، لا يعد مجرد اختلاف صوتي بسيط، بل هو اختلاف صرفي يؤدي إلى تفاوت ملحوظ في المعنى، قد يظهر في قوة الحدث، أو شدة الوصف، أو درجة التوكيد، أو طبيعة الفعل من حيث الكثرة والمبالغة أو الخفة والاقتصاد. ويركز البحث على بيان أن التشديد غالباً ما يُنشئ صيغاً ذات دلالة أقوى أو أكثر مبالغة، تدل على كثرة الفعل أو شدته أو رسوخه، بينما ينتج التخفيف صيغاً أخف مبنياً وأكثر انسياباً، تكشف معاني أدق أو أهدأ بحسب السياق القرآني. ومن خلال المقارنة بين القراءات التي ورد فيها الاختلاف بين التشديد والتخفيف، توضح الدراسة كيف ينعكس هذا التباين على التصوير القرآني، وكيف يضيف كل وجه قرآني طبقة جديدة من المعنى تؤدي إلى عمق دلالي وتكامل بياني لا يتحقق بالانكفاء بقراءة واحدة. وتعتمد المقالة المنهج التحليلي المقارن، إذ تختار نماذج من الألفاظ القرآنية التي وقع فيها التشديد والتخفيف، ثم تدرس الجذر اللغوي وتبني كل صيغة وما يترتب عليها من أثر في التفسير. وتخلص المقالة إلى أن هذه الظاهرة تمثل أحد أبرز وجوه التكامل الدلالي في القراءات العشر، وأن الجمع بين الوجوه القرآنية يمنح فهماً أشمل للآية، ويكشف دقة الأداء القرآني وإعجازه في اختيار كل صيغة على الوجه الأمثل. الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، التفسير، التفسير اللغوي، المعنى، التشديد والتخفيف.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Aldyab, A. (2025). Kıraatlerde Şeddeli ve Şeddesiz Okunuşların Anlam Bütünlüğü Dilsel Tefsir Işığında Anlamsal Bir İnceleme. *ISOREJ-Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi*, 9(12), 13-19.

*Semantic Complementarity in Qur'anic Readings between Intensified and Lightened Forms a Semantic Study in the Light of Linguistic Exegesis**

Assoc. Prof. Dr. Ahmed Aldyab

Ankara Yildirim Beyazid University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Arabic Language and Rhetoric, Ankara-TÜRKİYE

Article History

Submitted: 27.11.2025

Accepted: 28.12.2025

Published Online: 31.12.2025

Keywords

Arabic Language

Exegesis

Linguistic Exegesis

Meaning

Intensification and Lightening

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.88628>

Abstract

This article examines a prominent phonetic and morphological phenomenon in Qur'anic readings, namely the use of intensification (gemination) and lightening in certain Qur'anic words, due to its clear impact on directing meaning and precisely defining the nature of an action or attribute. The shift of a word between two forms—one with gemination and the other without—is not merely a slight phonetic variation; rather, it constitutes a morphological change that leads to noticeable semantic differences, such as the intensity of an action, the strength of a description, the degree of emphasis, or whether an action denotes frequency, abundance, or lightness and simplicity. The study highlights that gemination typically yields forms with stronger or more emphatic meanings—indicating force, repetition, or persistence—whereas lightening produces forms that are lighter in structure and smoother in sound, often revealing subtler or calmer meanings depending on the Qur'anic context. By comparing readings in which this variation occurs, the article demonstrates how these differences influence Qur'anic imagery and how each reading adds a complementary layer of meaning that cannot be fully grasped through a single form. Adopting a comparative analytical method, the article selects examples of words that vary between gemination and lightening, studying their roots and morphological structures to determine their interpretive effects. It concludes that this phenomenon represents one of the most significant aspects of semantic complementarity among the ten Qur'anic readings, and that considering these readings together provides a deeper understanding of the verse and reveals the precision and eloquence of Qur'anic expression.

GİRİŞ

مقدمة:

لا شك أن القرآن الكريم هو المنبع الأسمى لثروة العربية، وميدانها الأرحب الذي تتجلى فيه أعلى مراتب الفصاحة والبيان. ومن أعظم خصائص هذا الكتاب العظيم تعدد القراءات التي نُقلت بالتواتر عن النبي ﷺ، وهي قراءات لا يقتصر اختلافها على تنوع الأسلوب الصوتي فحسب، بل تمتد لتكشف عن عمق الدلالة القرآنية وسعة أفقها. فقد شاعت الحكمة الإلهية أن يُقرأ القرآن بوجه متعددة، ليكون هذا التنوع باباً لرحمة الأمة وتيسير الفهم، وجسراً يربط بين مستويات المعنى ودقائقه، دون أن يمس وحدة النص أو انسجامه.

ومن بين مظاهر هذا التعدد القرآني ما يُعرف بالتشديد والتخفيف في الصيغ والكلمات، وهي ظاهرة دقيقة في بنيتها، عميقة في أثرها الدلالي. إذ قد تأتي الكلمة في قراءة مُشددة، فتضفي على المعنى قوة أو مبالغة أو توكيداً في الحدث أو الصفة، بينما تأتي مخففة في قراءة أخرى، فتدل على معنى أكثر سلاسة أو خفاء أو اختصاراً، بما يفتح أمام القارئ أفقاً جديدة للتدبر. وهذا التنوع في البناء الصوتي ليس مجرد اختلاف في النطق، بل هو اختلاف مقصود في درجة التعبير، يؤدي إلى تفاوت لطيف في ظلال المعنى وعمق التصوير القرآني.

ومما يجعل هذه الظاهرة ذات أهمية خاصة في دراسة القرآن أن التشديد والتخفيف يُلقيان الضوء على جوانب متقابلة ومتكاملة من الدلالة؛ فالتشديد قد يشير إلى قوة الفعل أو تكراره أو شدة أثره، بينما يبرز التخفيف جانباً آخر من الصورة، قد يكون أخف أو أهدأ أو أكثر بساطة، فيجتمع للقارئ من خلال القراءتين تصور شامل للمعنى، لا تمنحه قراءة واحدة. وهكذا تصبح كل قراءة بمثابة نافذة إضافية تُظهر بُعداً جديداً في المعنى، وتكشف عن طبقات الدلالة التي يحملها النص الإلهي.

ويسهم هذا التنوع الصوتي في إثراء جهود المفسرين واللغويين، إذ إن دراسة مواضع التشديد والتخفيف في القراءات العشر تُمكن من فهم أكثر دقة للآيات، وتساعد على رصد الفروق الدقيقة بين مراتب المعنى، وتبين قصديّة التعبير القرآني في كل صيغة. فليست هذه الاختلافات تعارضاً، بل هي تكامل بلاغي يجعل النص القرآني واسع الدلالة، قادراً على حمل صور متعددة للمعنى في إطار واحد محكم. وهذا ما يعطي التفسير اللغوي أهمية في تفسير القرآن وبيان معانيه.

ومن هنا تأتي أهمية هذا البحث، الذي يسعى إلى الوقوف على ظاهرة التشديد والتخفيف في القراءات العشر، وبيان أثرها على الدلالة القرآنية والتصوير البلاغي، وإظهار كيف أن اختلاف الحرف أو البنية الصوتية يمكن أن يرسم ملامح إضافية للمعنى، ويبرز جانباً من جوانب الإعجاز اللغوي للقرآن الكريم. فالقرآن نص حي، تنتوع وجوه قراءته كما تنتوع معانيه، وكل قراءة تكشف وجهاً من جماله، وتزيد الباحث يقيناً بأن إعجازه قائم في كل حرف وصيغة ونغمة.

1- سَخَار / ساحر

{يَأْتُونَكَ بِكُلِّ سَخِرٍ عَلِيمٍ (112)} الأعراف

أ- القراءات:

قرأ حمزة والكسائي وخلف (بكل سَخَار)

قرأ الباقون (بكل ساحر). (ابن الجزري، 203)

ب- المعنى اللغوي:

السحر: هو إخراج الباطل في صورة الحق. (ابن فارس، 138)

ج- العلاقة بين القراءتين:

أفادت القراءتان المبالغة والتنوع والشمول وبذل كل جهد في مواجهة إلغاء الحق وإبطاله من قبل فرعون. وقد أفادت قراءة (بكل سَخَار) المبالغة فيمن يعرف السحر وأحواله ولذلك جاءت الصفة لها عليم للدلالة على قوة المعرفة بالسحر، وصيغة المبالغة في اللغة العربية تفيد شينين، فلفظ "سَخَار" تدل على شمولية عدد الساحرين وتدلل على عظمة وقوة سحر من يشتغل بالسحر. (الشوكاني، 232)

2- تَلَقَّف / تلقف

{وَأَلْقَ مَا فِي يَمِينِكَ تَلَقَّفَ مَا صَنَعُوا إِنَّمَا صَنَعُوا كَيْدٌ سَاجِرٌ وَلَا يُفْلِحُ السَّاجِرُ حَيْثُ أَتَى (69)} طه

أ- القراءات:

قرأ ابن ذكوان (تَلَقَّفَ)

قرأ حفص (تَلَقَّفَ) بإسكان اللام مع تخفيف القاف

قرأ الباقون (تَلَقَّفَ) بالجرم والتشديد

ب- المعنى اللغوي:

تلقف: التلقف تناول الشيء يُرمى به إليك، والتلقف: سرعة الأخذ لما يُرمى إليك باليد أو باللسان، فأقول: تَلَقَّفَ من فمك، أي أخذت الكلام من فمك بسرعة وحفظته، والتلقف: الابتلاع. (ابن منظور، 332)

ج- العلاقة بين القراءات:

أفادت قراءة (تَلَقَّفَ) سرعة التلقف وكثرتة، فيمجرد إلقاء السحرة الحبال أكلتها عصا موسى والتهمتها بسرعة هائلة وكان ذلك ليذهب خوف موسى من الذي صنعه، وهذه القراءة بينت كيف ابتلعت عصا موسى الحبال بقوة وسرعة لا تكاد تدرك.

أفادت قراءة (تَلَقَّفَ) إثبات أصل الحدث واستحضار حقيقة الصورة دون مبالغة فيها، يعني كان هذه القراءة تُرينا الحادثة بحالتها الطبيعية. قراءة (تَلَقَّفَ) بالجرم على أنها جواب للأمر في قوله تعالى (ألق)، أفادت أن هذه الحادثة وهذا الأمر مجزوم ومقطوع به، أي أن هذه الحادثة بالتأكيد ستنتهي لصالح موسى وأن العصا ستلتهم وتأكُل الحبال على سبيل التأكيد والقطع وأنه لا يوجد شك في ذلك.

3- تَزَكَّى / تزكى

{هَلْ أَتَاكَ حَدِيثُ مُوسَى (15) إِذْ نَادَاهُ رَبُّهُ بِالْوَادِ الْمُقَدَّسِ طُوًى (16) أَذْهَبَ إِلَى فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَى (17) فَقُلْ هَلْ لَكَ إِلَى أَنْ تَزَكَّى (18)}

النازعات

أ- القراءات:

قرأ نافع وابن كثير وأبو جعفر ويعقوب (تَزَكَّى) بتشديد الزاي
قرأ الباقون (تَزَكَّى) بتخفيف الزاي (ابن الجزري، 392)

ب- المعنى اللغوي:

زكا يزكو زكاء يعني نما وكبر (الفيروز آبادي، 1676)

ج- العلاقة بين القراءتين

قراءة نافع وابن كثير وأبو جعفر ويعقوب (تَزَكَّى) أصلها تتزكى فادغموا التاء بالزاي لقرب المخرج وللهرب من الثقل، وأما قراءة (تَزَكَّى) فهي على التخفيف بحذف إحدى التائين. (أبو زرع، 749)

د- الجمع بين القراءتين

قراءة (تَزَكَّى) بالتخفيف معناها هل تُزَكِّي نفسك وتطهرها من الكفر والطغيان والتكبر، وقراءة (تَزَكَّى) معناها أيضاً هل تُزَكِّي نفسك من الدنس والكفر، ولكن على معنى التدرج، فأصل هذه القراءة كما قلنا (تتَزَكَّى) ولكن أدغمت التاء بالزاي ولو أننا استمعنا إلى صوت الكلمة بالتائين يعني على الأصل لوجدنا أن الفعل يفيد معنى التدرج وليس السرعة. وفي الحقيقة هذا ما يؤكد عليه القرآن كثيراً، ففرعون عاش حياته متوهماً أنه إله وأنه الحاكم المطلق، فمن الصعب عليه أن يتزكى بسرعة وإنما يحتاج إلى وقت في تزكية نفسه وإلى التدرج في عملية التزكية، وهذا ما نلاحظه في آيات الخمر والربا حيث جاء النهي عنهما بالتدرج.

4- وَأَنَا / وَأَنَا

{وَأَنَا اخْتَرْتُكَ فَاسْتَمِعْ لِمَا يُوحَى (13)} طه

أ- القراءات:

قرأ حمزة (وَأَنَا) بتشديد النون، و(اخترناك) بلفظ الجمع

قرأ الباقون (وَأَنَا) بتخفيف النون، و(اخترتك) بلفظ المفرد (ابن الجزري، 320)

ب- المعنى اللغوي:

(اخترتك): طلب ما هو خير، (الأصفهاني، 301) ويقول الطاهر بن عاشور: " الاختيار، تكلف طلب ما هو خير "، (ابن عاشور، 198)

ويقول الألوسي: " وأنا اخترتك أي اصطفيتك من الناس أو من قومك للنبوة والرسالة " (الألوسي، 170)

ج- العلاقة بين القراءتين:

تفيد قراءة (وَأَنَا اخترناك) التعظيم لله تعالى والإجلال له. (مكي، 97)

وتفيد قراءة (وَأَنَا اخترتك) أي أن الله تعالى اختار موسى وحده دون أن يُشرك أحداً في اختياره، وهذا ما قاله أبو منصور الأزهرى: من قرأ (وَأَنَا اخترتك) فالاختيار لله وحده لم يُشرك في اختياره أحداً. (ابن زنجلة، 291)

د- الجمع بين القراءتين:

يتضح من القراءتين أن الله بعظمته وجلاله قد اختار موسى للرسالة، وهذا الاختيار يدل على المهمة العظيمة التي سيكلف بها موسى لأنها جاءت من ملك الملوك وملك الملوك.

5- سَنَقُتِلُ / سَنَقُتِلُ

{وَقَالَ الْمَلَأُ مِنْ قَوْمِ فِرْعَوْنَ أَتَنْدَرُ مُوسَى وَقَوْمَهُ لِيُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ وَيَذَرَكَ وَآلِهَتَكَ قَالَ سَنُقَتِّلُ أَبْنَاءَهُمْ وَنَسْتَحْيِي نِسَاءَهُمْ وَإِنَّا فَوْقَهُمْ قَاهِرُونَ
(127)} الأعراف

أ- القراءات:

قرأ نافع وأبو جعفر وابن كثير (سَنَقُتِلُ)

قرأ الباقون (سَنَقُتِلُ) (ابن الجزري، 203)

ب- المعنى اللغوي:

قتل: إزالة الروح عن الجسد، والفرق بين القتل والموت أن القتل يكون بفعل شخص، أما الموت فيكون بفعل الحياة، (الأصفهاني، 407) وكلا الأمرين من الله عز وجل.

ج- العلاقة بين القراءتين:

القراءة (سَنَقُتِلُ) التي من الفعل الثلاثي "قتل" أفادت معنى القتل لكن مرة واحدة، أي: أنه يقتل بني إسرائيل كلهم مرة واحدة في نفس الوقت، وأفادت قراءة (سَنَقُتِلُ) القتل الكثير، لكن مرة بعد مرة فهي تفيد القتل مع التكرير، فكلما قتل مجموعة قتل المجموعة الأخرى عند ظهورها.

د- الجمع بين القراءتين:

لا شك أن فرعون كان أحد الطغاة الذين ظلموا وتكبروا في البلاد، ونتيجة لذلك فإنه حكم على من يهدد ملكه بالقتل والإهلاك، فكان حقه وظلمه لا حدود له ولذلك كان يتصرف وكأن عينيه وقلبه مغلقان، فحكم على بني إسرائيل بالقتل العام.

6- فَأَزَلَّهُمَا / فَأَزَلَّهُمَا

{فَأَزَلَّهُمَا الشَّيْطَانُ عَنْهَا فَأَخْرَجَهُمَا مِمَّا كَانَا فِيهِ وَقُلْنَا اهْبِطُوا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلَى حِينٍ} البقرة

أ- القراءات:

قرأ حمزة بإثبات ألف بعد الهمزة مع تخفيف اللام، ويقف عليها إما بتحقيق الهمزة أو بتسهيلها، بينما قرأ سائر القراء بتشديد اللام دون ألف (ابن الجزري، 211)

ب- المعنى اللغوي:

يعود الأصل اللغوي للفعل «زَلَّ» إلى معنى الانزلاق والانحراف عن الموضع؛ فيقال: زَلَّ السهم عن الدرع، وزَلَّ الإنسان عن الصخرة أي انزلق. ويقال: أزلَّه أو استزلَّه غيره إذا تسبب له بما يؤدي إلى الخطأ أو العثرة، ويقال: أزاله إذا نجاه عن موضعه وأبعده (ابن منظور، زل، 242)

وعليه، فإن قراءة «فَأَزَلَّهُمَا» بالتشديد تعود إلى معنى الزلل أو الاستئلال، أي إيقاعهما في المعصية. أما قراءة «فَأَزَلَّهُمَا» بالتخفيف

وإثبات الألف، فترجع إلى معنى الزوال والتخفية، أي إبعادهما عن الجنة ونعيمها. والهمزة في القراءتين للتعدية (الفيروز آبادي، 36) ج- العلاقة بين القراءتين:

قراءة التشديد تفيد معنى الاستئزال، أي حمل الإنسان على الخطأ، وهو ما يُسند سبب الخروج من الجنة إلى إبليس؛ لأنه تسبب لأدم وزوجه في المخالفة التي ترتب عليها عقابهما بالخروج، كما جاء في قوله تعالى بعد ذلك: ﴿فَأَخْرَجَهُمَا مِمَّا كَانَا فِيهِ﴾. بينما قراءة التخفيف وإثبات الألف توحى بالزوال أو الإبعاد، لكنها قد تؤدي إلى تكرار المعنى إذا رُبِطت مباشرة بعبارة الإخراج، ولهذا رجح الطبري قراءة الجمهور بالتشديد باعتبار أن المعنى الأدق في السياق هو استئزال الشيطان لهما أولاً، ثم كان أثر هذا الاستئزال إخراجهما من الجنة (الطبري، 524)

د- الجمع بين القراءتين:

يمكن الجمع بين القراءتين بفهم شامل: التشديد يوضح الدور الفاعل للشيطان في إيقاع آدم وحواء في المعصية، بينما التخفيف يُبرز النتيجة الواقعية للخروج من الجنة وإبعادهم عن النعيم. ويظهر هذا الجمع كيف أن اختلاف القراءات يثري الفهم القرآني ويوضح مراحل وقوع الإنسان في الخطأ وما يترتب عليه من عواقب، دون تعارض في المعنى، بل بتكامل دلالي.

7- لتكملوا / لتكملوا

﴿يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمْ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمْ الْعُسْرَ وَلِتُكْمِلُوا الْعِدَّةَ وَلِتُكَبِّرُوا اللَّهَ عَلَىٰ مَا هَدَاكُمْ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ {البقرة 186}

أ- القراءات:

قرأ شعبة ويعقوب الكلمة بالتشديد مع فتح الكاف (وَلِتُكْمِلُوا)، بينما قرأ سائر القراء بالتخفيف مع إسكان الكاف (وَلِتُكْمِلُوا) (ابن الجزري، 226) ب- المعنى اللغوي:

الأصل في مادة الكمال يدل على التمام (الفيروز آبادي، 523)، وقيل هو تمام تتجزأ منه الأجزاء. وقد وردت الكلمة في ثلاث صيغ: كَمَلٌ، وَكَمِلَ، وَكُمِلَ، ولكل صيغة مصدرها الخاص. وذكر الجوهري أن صيغة الكسر (كَمِلَ) هي أقلها استعمالاً. في العربية يُقال: تكمل وتكامل إذا بلغ الشيء تمامه، وأكملته بمعنى أتممته، وكذلك كملته واستكملته (ابن منظور، كمل، 642)

وقد نقل القرطبي أن الكسائي فضل قراءة التخفيف مستشهداً بقوله تعالى: ﴿الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ﴾ (القرطبي، 234). وبين النحاس أن الصيغتين لغتان متنفقتا المعنى (النحاس، 97)، كما في قوله تعالى: ﴿فَمَهْلِ الْكَافِرِينَ أَمْهَلُهُمْ رُوَيْدًا﴾ حيث ورد الفعل بصيغتين متقاربتين.

ج- العلاقة بين القراءتين:

قراءة التشديد (وَلِتُكْمِلُوا) تأتي من الفعل المضعّف كَمَل، الدال على المبالغة والعناية في الإكمال. بينما قراءة التخفيف (وَلِتُكْمِلُوا) فهي من الفعل المزيد بالهمزة أكمل، ولا تفيد معنى التكثير. والقراءتان صحيحتان من الناحية اللغوية والدلالية، لكن قراءة التخفيف أرجح لخفة لفظها ولأن جمهور القراء ذهبوا إليها (مكي، 185)

د- الجمع بين القراءتين:

يمكن الجمع بين القراءتين بفهم شامل: التشديد يبرز العناية والمبالغة في إتمام العدة، بينما التخفيف يوضح خفة اللفظ وسلاسة التعبير دون إخلال بالمعنى. ويظهر هذا الجمع كيف أن اختلاف القراءات يثري الفهم القرآني ويوضح درجات المعنى والتأكيد في النص، بما يحقق تكاملاً دلالياً بين القراءات المختلفة.

8- يتطهرون / يَطْهَرْنَ

﴿يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْمَحِيضِ قُلْ هُوَ أَدْنَىٰ فَاغْتَرِلُوا الْنِّسَاءَ فِي الْمَحِيضِ وَلَا تَقْرُبُوهُنَّ حَتَّىٰ يَطْهَرْنَ فَإِذَا تَطَهَّرْنَ فَأْتُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ أَمَرَكُمُ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ التَّوَّابِينَ وَيُحِبُّ الْمُتَطَهِّرِينَ﴾ {البقرة 222}

أ- القراءات:

قرأ شعبة وحزمة والكسائي وخلف الكلمة بفتح الطاء وتشديد الهاء (يَطْهَرْنَ)، وأصلها: يَطْهَرْنَ. بينما قرأ سائر القراء الكلمة بالتخفيف مع سكن الطاء وضم الهاء (يَطْهَرْنَ) (وهو فعل من طَهَرَ يدل على زوال النجاسة أو انقطاع الدم) (ابن الجزري، 227)

ب- المعنى اللغوي:

أوضح ابن منظور أن المرأة إذا انقطع عنها دم الحيض فهي طاهرة، وإذا اغتسلت قيل: تطهّرت أو اطهّرت، مستشهداً بقوله تعالى: ﴿وَإِنْ كُنْتُمْ جُنُبًا فَاطَّهَّرُوا﴾ (ابن منظور، طهر، 154)

وقد أفاد أبو العباس أن قراءة التشديد تفيد حصول الاغتسال الكامل، بينما قراءة التخفيف تفيد مجرد انقطاع الدم؛ فالمعنى الظاهر يختلف بين القراءتين، إلا أنه يرى إمكانية حمل اللفظين على معنى واحد وهو الاغتسال، لأن قربان الزوجة لا يجوز إلا بعده، ويؤيد ذلك ما جاء في قراءة ابن مسعود: «حتى يتطهّرن» (أبو حيان، 178)

ج- العلاقة بين القراءتين:

قال أبو حيان إن قراءة التخفيف أرجح لأنها فعل ثلاثي، يشبه الفعل طمّئت، وهو أيضاً ثلاثي. بينما رجح الطبري قراءة التشديد لأنها تدلّ على تحقق الغسل الكامل، وهو المعنى الذي أجمع العلماء على اعتباره شرطاً لجواز الوطء (الطبري، 35)

د- الجمع بين القراءتين:

يمكن الجمع بين القراءتين بفهم شامل: قراءة التشديد تبرز التحقق الكامل للاغتسال، بينما قراءة التخفيف تركز على الزوال الظاهري للنجاسة. ويظهر هذا الجمع كيف أن اختلاف القراءات يثري الفهم القرآني ويكشف درجات المعنى، مع تكامل دلالي بين القراءات المختلفة بحيث لا يتعارض المعنى، بل يوضح مراحل الطهارة والتحقق من شرطها.

النتائج

تبين من خلال الدراسة أن ظاهرة التشديد والتخفيف في القراءات القرآنية ليست مجرد اختلاف صوتي أو نطقي، بل هي ظاهرة صرفية ودلالية مؤثرة في توجيه المعنى، إذ ينتج عن كل وجه قرآني طبقة خاصة من الدلالة تُسهم في تعميق فهم النص القرآني وإثرائه. كما اتضح أن التشديد

غالبًا ما ينتج صيغًا تُشعر بالقوة أو التكرار أو المبالغة في الحدث، بينما يكشف التخفيف عن صيغ أخف مبنى وأكثر سلاسة تحمل معاني دقيقة أو هادئة بحسب السياق، وهو اختلاف لا يُنتج تعارضًا في المعنى بل تكاملًا دلاليًا يثري السياق القرآني. وأظهر التحليل أن بعض القراءات المشددة تميل إلى إبراز الجانب الحسي أو العملي في الكلمة، في حين تكشف القراءات المخففة عن الأبعاد المعنوية أو الأخلاقية لنفس اللفظة، مما يعكس ثراءً في التوجيه الدلالي لا يتحقق بالاعتماد على قراءة واحدة. وقد بيّن البحث أن هذا التنوع الصيغي يُظهر بلاغة القرآن وإعجازه، فاختلاف البنية الصوتية يفتح أبوابًا متنوعة من التصوير والمعنى، ويكشف أن كل قراءة تحمل زاوية مستقلة تُسهم في بناء الصورة الكلية للآية. وخلصت الدراسة إلى أن فهم هذه الظاهرة مرتبط ارتباطًا وثيقًا بعلمي الصرف والقراءات معًا؛ فالفصل بينهما يؤدي إلى ضياع طبقات مهمة من الدلالة ويحدّ من قدرة المفسّر أو الباحث على استثمار القراءات في خدمة التفسير. كما تبيّن أن جمع الدلالات المنولدة عن التشديد والتخفيف يمنح فهمًا أشمل وأدق للمراد القرآني، ويُظهر جانبًا من حكمة التنوع القرآني الذي أراده الله تعالى رحمةً بالأمّة وتوسعةً في الفهم والإدراك.

"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>	

KAYNAKÇA

المصادر والمراجع

ابن الجزري، أبو الخير، شمس الدين، محمد بن علي بن يوسف الجزري، 2006، النشر في القراءات العشر، بيروت دار الكتب العلمية.
ابن الجزري، أبو الخير، شمس الدين، محمد بن علي بن يوسف الجزري، 2002، تقريب النشر في القراءات العشر، بيروت، دار الكتب

العلمية

- ابن جني، أبو الفتح، 2010، المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، بيروت، دار الكتب العلمية
- ابن عادل الدمشقي، عمر بن علي، 1998، اللباب في علوم الكتاب، بيروت دار الكتب العلمية
- ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر التونسي، 1984، التحرير والتنوير، تونس، الدار التونسية للنشر
- ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس، 2011، معجم مقاييس اللغة، بيروت دار الكتب العلمية.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد، 2009، لسان العرب، بيروت، دار الكتب العلمية.
- أبو السعود، محمد بن محمد، 2010، إرشاد العقل السليم، بيروت، دار الكتب العلمية
- أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان الأندلسي، 2010، البحر المحيط، بيروت، دار الكتب العلمية
- الألوسي، شهاب الدين محمد بن عبد الله بن محمود الحسيني، 2009، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، بيروت دار الكتب العلمية
- البنّا، شهاب الدين بن محمد بن أحمد بن محمد بن عبد الغني الدمشقي، 2010، إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، بيروت، دار ابن حزم
- الرازي، أبو عبد الله، فخر الدين محمد بن عمر بن حسين- الرازي، 2012، التفسير الكبير، القاهرة، دار الحديث
- الراغب الأصفهاني، أبو القاسم حسين بن محمد بن المفضل، 2004، المفردات في غريب القرآن، بيروت، دار المعرفة
- الزمخشري، أبو القاسم محمد بن عمر بن محمد، 2009، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، بيروت دار المعرفة.
- الشوكاني، أبو عبد الله محمد بن محمد الشوكاني، 2006، فتح القدير، الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، بيروت، دار الكتب العلمية.
- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير، 2015، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، الرياض، عالم الكتب.
- عاصم البيطار، 2004، النحو والصرف، مكتبة الجامعة
- الفيروز أبادي، أبو الطاهر مجد الدين محمد بن يعقوب بن محمد، 2012، القاموس المحيط، بيروت دار الكتب العلمية
- القاضي عبد الفتاح، 1983، البذور الزاهرة في القراءات العشر المتواترة من طريق الشاطبية والدرّة، المدينة، مكتبة الدار
- معمر بن المثنى، 2006، مجاز القرآن، بيروت دار الكتب العلمية.
- مكي بن أبي طالب، أبو محمد، 1972، الإبانة عن معاني القراءات، الإسكندرية، دار نهضة مصر.
- مكي بن أبي طالب، أبو محمد، 2011، الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها، بيروت، دار الكتب العلمية.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türk Dili ve Kültürünü Öğrenme Süreçleri Üzerine Bir İnceleme*

Doç. Dr. Yavuz Uysal

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1383-2055>

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı,
Alanya / ANTALYA

Makale Geçmişi

Geliş: 06.10.2025

Kabul: 05.12.2025

On-line Yayın: 31.12.2025

Anahtar Kelimeler

Türkçe Öğretimi
Yabancı Uyruklu Öğrenciler
Kültürel Uyum
Değerler Eğitimi
Kültür Aktarımı

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.87346>

Öz

Bu araştırma, Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türk dili ve kültürünü öğrenme süreçlerine ilişkin algılarını, deneyimlerini ve karşılaştıkları güçlükleri incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, betimsel nitelikte olup veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Katılımcı grubunu, farklı ülkelerden gelen 20 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiş; dilsel yeterlik, kültürel farkındalık, öğrenme motivasyonu ve uyum güçlükleri temel temalar olarak belirlenmiştir. Bulgular, öğrencilerin Türkçeyi yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda kültürel kimlik, aidiyet ve değer paylaşımının bir aracı olarak gördüklerini göstermektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçeyi akademik ve eğitimsel amaçlarla öğrenmekte, süreç içerisinde Türk kültürüne yönelik ilgileri ve sempati düzeyleri artmaktadır. Araştırma sonu arklılıkların anlaşılmasıdır. Katılımcıların yarısı Türkçeyi öğrenirken ders kitapları ve TÖMER materyallerini temel çarına göre öğrencilerin en çok zorlandıkları alanlar dilbilgisel yapılar, konuşma pratiği eksikliği ve kültürel f kaynak olarak kullanmakta; bununla birlikte sosyal medya, televizyon dizileri ve dijital platformlar da öğrenme sürecini destekleyen araçlar olarak öne çıkmaktadır. Çalışma, yabancı uyruklu öğrencilerin Türk kültürüne uyum süreçlerinde başlangıçta bazı zorluklar yaşadıklarını ancak Alanya halkının misafirperverliği sayesinde kısa sürede bu süreci aştıklarını ortaya koymuştur. Sonuç olarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil ve kültür bütünlüğünü merkeze alan, teknoloji destekli, kültürel farkındalık temelli öğretim yaklaşımlarının benimsenmesi önerilmektedir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Uysal, Y. (2025). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türk Dili ve Kültürünü Öğrenme Süreçleri Üzerine Bir İnceleme. *ISOREJ-Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi*, 9(12),21-32.

*An Analysis of Foreign Students' Learning Processes of Turkish Language and Culture**

Doç. Dr. Yavuz Uysal

Alanya Alaaddin Keykubat University, Faculty of Education, Department of Turkish Education, Alanya
/ ANTALYA

Article History

Submitted: 06.10.2025

Accepted: 05.12.2025

Published Online: 31.12.2025

Keywords

Teaching Turkish

Foreign Students

Cultural Adaptation

Values Education

Cultural Transmission

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.87346>

Abstract

This study aims to examine the perceptions, experiences, and challenges of foreign students studying at Turkish universities regarding their learning processes of the Turkish language and culture. The research is descriptive in nature, and data were collected through a questionnaire prepared by the researcher. The participant group consisted of 20 foreign students from various countries. The data were analyzed through thematic analysis, and four main themes were identified: linguistic competence, cultural awareness, learning motivation, and adaptation challenges. The findings reveal that students perceive Turkish not only as a means of communication but also as a medium of cultural identity, belonging, and value sharing. Most participants learn Turkish for academic and educational purposes, and their interest and sympathy toward Turkish culture increase throughout the process. The study indicates that the most common difficulties are related to grammar, lack of speaking practice, and understanding cultural differences. Half of the participants reported using textbooks and TÖMER materials as primary resources, while social media, TV series, and digital platforms were also mentioned as effective supplementary tools. Furthermore, although 75% of the participants initially experienced cultural adaptation challenges, they stated that the hospitality and openness of the Alanya community facilitated their adjustment process. In conclusion, the study suggests adopting a culturally integrated, technology-supported, and value-based approach in teaching Turkish as a foreign language to enhance both linguistic proficiency and intercultural competence.

GİRİŞ

Dil, kullanıldığı toplumlara ayna tutan çok yönlü bir mercektir. Çünkü “dilin içinde hem o halkın gelenek görenekleri, âdetleri, karakter özellikleri hem de diğer halklar ile olan ilişkilerinin yansımaları bulunmaktadır” (Magrelo, 2011: 7; Dincel & Bulut, 2024: 225). Dil, bir toplumun kimliğini, dünya görüşünü ve değerler sistemini biçimlendiren en temel unsurlardan biridir. İnsan topluluklarının kendilerine özgü düşünme, yaşama ve üretme biçimleri dil aracılığıyla anlam kazanır. Bu nedenle dil, yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı ve aktarıcısıdır. Doğan Aksan’ın (1999: 65) ifade ettiği gibi, “Bir ulusun yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, dünya görüşü ve tarih boyunca meydana gelen olaylar hakkında hiçbir bilğimiz olmasa bile, o toplumun dili aracılığıyla bu konularda çok değerli ipuçları elde edebiliriz.” Aksan, dilin kültürel dokuyla iç içe geçmiş yapısını vurgularken, onun hem bireyin hem de toplumun dünyayı algılama biçimini belirleyen bir gösterge sistemi olduğunu belirtir.

Aksan (1999: 65), dil-kültür ilişkisini ele alırken Alman dilci Wilhelm von Humboldt’un şu görüşünü aktarır: “Ulusun dili ruhudur; ruhu da dili demektir.” Bu görüş, dilin bir ulusun ruhunu, yani onun manevi dünyasını, düşünce kalıplarını ve değerler sistemini yansıttığını gösterir. Aksan’ın “dil, kültürün aynasıdır” diyen K. Vossler’den aktardığı ifade (1999: 67) bu anlayışı destekler niteliktedir. Nitekim Aksan, bu görüşleri özetlerken dilin kültürün hem “ürünü” hem de “üreticisi” olduğunu, kültürün dildeki kavramlar, atasözleri, deyimler ve anlam kalıpları yoluyla somutlaştığını dile getirir. Bu nedenle bir dili öğrenmek, o dilin taşıdığı kültürel kodları, sembolleri ve davranış örüntülerini de öğrenmeyi zorunlu kılar. Aksan’ın değerlendirmesine göre, “Dil, aynı zamanda her yönüyle bir ulusun kültürünün aynasıdır; insanın ve uygarlığın en önemli belirtisi ve aracıdır” (1999: 95-96). Bu cümle, dilin toplumsal hafıza ve kültürel süreklilik açısından taşıdığı işlevi açık biçimde ortaya koymaktadır. Bir dil, toplumun geçmişine, geleneklerine ve ortak değerlerine ait izleri içinde barındırır; böylece kültürel kimliğin hem koruyucusu hem de aktarıcısı olur.

Kültürel kimliğin aktarıcılığında önemli bir yer edinen dil, ilk insanla beraber ortaya çıkan ve insanların kültürüne, yaşayışına, tarihine ve her şeyine tanıklık eden canlı bir varlıktır. Dil kendini oluşturan toplumdan derin izler taşır. İnsanların dili, insanların tarihini ortaya çıkarır. Bir insanın kullandığı kelime onun atalarıyla ve torunlarıyla olan bağını gün yüzüne çıkarır. Bu sebepten ötürü dil, toplumu oluşturan bireyler arasında sadece anlaşmayı sağlayan bir araç olarak görülmemelidir. Dil, geçmişle bugün, bugünle yarın arasında köprü görevi gören canlı bir varlıktır. Bu canlılıktan dolayıdır ki; dil, onu konuşan bireyler gibi sosyal bir varlıktır (Bulut, 2014: 833). Bu sosyal varlık, geçmişten günümüze dil-kültür çerçevesi içinde eskiyi yeniye ulaştırmaktadır.

Dil, bir toplumun anlaşma vasıtası olmakla beraber aynı zamanda ait olduğu toplumun millî kültürünü taşımak ve yaymakla yükümlü önemli bir temsilci olarak görülmektedir (Türkan, 2017: 147). Bu yaklaşımın Türk düşünce dünyasındaki en belirgin karşılığı, Ziya Gökalp’in “hars” kavramında görülür. Gökalp (1976: 21-25), *Türkçülüğün Esasları* adlı eserinde kültür (hars) ve medeniyet arasında önemli bir ayırım yapar: “Kültürler, milletlere şahsiyetlerini veren, onların benliğini yapan, diğer milletler arasındaki yerlerini tayin eden maddî ve manevî değerlerin bütünüdür. Ona göre hars, milletin öz varlığını belirleyen gelenekler, inançlar ve ortak değerler bütünüdür; dil ise bu bütünün hem yansıması hem de sürekliliğini sağlayan temel araçtır. Gökalp’in bu düşüncesi, modern anlamda “millî kimlik” kavramının inşasında dilin oynadığı rolü açıklamak bakımından önemlidir. Dilin yozlaşması veya yabancı etkilerle zayıflaması, aynı zamanda kültürel kimliğin çözülmesi anlamına gelir. Günümüzde bu klasik yaklaşım, dil öğretimi ve kültür aktarımı çalışmalarında yeniden değer kazanmaktadır. Yabancı dil öğretimi yalnızca dilsel becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda bir kültürün, bir yaşam biçiminin öğretilmesidir. İsmail Çakır (2011: 250-251), “Kültürün kendini hissettirdiği en önemli araçlardan birisi dildir. Dil sayesinde kültürü ilgilendiren her konu sözlü ve yazılı olarak başka kuşaklara aktarılabilir”

diyerek dilin kültürel aktarım işlevine dikkat çeker. Bu bağlamda dil öğrenme süreci, kültürlerarası etkileşim ve karşılıklı anlayışın da bir aracı hâline gelir.

Kültürün dille taşınan yapısı, yalnızca toplumsal iletişimi değil, bireyin öğrenme sürecini de belirler. Bir dili öğrenen kişi, o dilin kültürüne ait değer yargılarını, davranış kalıplarını ve toplumsal kodlarını da farkında olmadan içselleştirir. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de son derece belirleyici bir etkidir. Çünkü Türkçe, yalnızca dilbilgisel yapılarla değil, aynı zamanda içinde taşıdığı kültürel göndermeler, deyimler, atasözleri, halk anlatıları ve değer sistemleriyle anlam kazanır. Sonuç olarak, dil ve kültür arasındaki ilişki, sadece akademik bir tartışma konusu değil; aynı zamanda toplumların kimlik inşası ve sürekliliği açısından yaşamsal bir meseledir. Türkçenin öğretimi de bu bağlamda, kültürün öğretilmesinden bağımsız düşünülemez. Bir yabancı öğrencinin Türkçeyi öğrenmesi, aynı zamanda Türk kültürünü anlaması, toplumsal değerleri fark etmesi ve kültürlerarası iletişim becerisi kazanması anlamına gelir. Dolayısıyla dil öğretiminde kültürel aktarımı merkeze alan yaklaşımlar, Türkçenin yalnızca bir iletişim dili değil, bir “değer dili” olarak öğretilmesini mümkün kılar.

1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Kültürel Aktarım

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, son yıllarda Türkiye’nin uluslararası konumundaki güçlenme, kültürel etkileşim alanlarının genişlemesi ve yükseköğretimdeki yabancı öğrenci sayısının artışıyla birlikte stratejik bir önem kazanmıştır. Türkçe öğretiminin bu bağlamda yalnızca bir dil öğretimi değil, aynı zamanda bir kültür aktarımı süreci olduğu kabul edilmektedir. Mustafa Demiriz (2024: 15), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihsel sürecini ele alırken, Cumhuriyet döneminden günümüze bu öğretimin “Türkiye’nin kültürel diplomasisinin en etkili araçlarından biri hâline geldiğini” vurgular. Türkçenin bu yönüyle yalnızca bir iletişim dili değil, aynı zamanda “medeniyet aktarımının aracı” olduğunu belirten yazar, 21. yüzyılda dil öğretiminin artık kültürel ve değer temelli bir anlayışla yürütülmesi gerektiğini ifade eder (Demiriz, 2024: 17). Bu düşünce, Alpar’ın (2013: 28) “Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Unsurların Önemi” adlı çalışmasında da güçlü biçimde desteklenir. Alpar, “*Yabancı dil öğretimi, yalnızca gramer öğretimiyle sınırlı kalamaz; çünkü dil, kültürün hem ürünü hem de taşıyıcısıdır. Öğrenci, dil aracılığıyla o toplumun duygu, düşünce ve davranış kalıplarını da öğrenir*” diyerek kültürel bağlamın öğretim sürecindeki belirleyiciliğine dikkat çeker. Ona göre kültürel farkındalık kazandırılmadan yapılan dil öğretimi, öğrencinin dili yüzeysel düzeyde öğrenmesine yol açar; oysa gerçek öğrenme, dilin ardındaki kültürel kodların çözülmesiyle mümkündür (Alpar, 2013: 29). Benzer biçimde, Şimşek (2024: 7) Türkiye’deki uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe programlarını değerlendirirken, “*Türkçenin öğretimi, öğrencinin akademik yeterliliğinin yanı sıra kültürel uyum sürecini de kolaylaştırmalıdır*” der. Yazara göre, yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken kültürel bağlama dâhil olmaları, yalnızca dilsel değil, sosyal bir adaptasyon sürecinin de parçasıdır. Bu nedenle, Türkçe öğretimi programlarında kültür aktarımını önceleyen yöntemler kullanılmalıdır.

Kültürel aktarımın dil öğretimiyle bütünleştirilmesi gerektiği fikri, kültürlerarası iletişim becerisi kuramıyla da desteklenmektedir. Günday ve Aycan (2018: 142), kültürlerarası iletişim yeterliğini, “*öğrencinin farklı kültürlerden bireylerle etkileşim kurarken empati geliştirebilme, farklı değer sistemlerini anlayabilme ve karşılıklı anlam üretme kapasitesi*” olarak tanımlar. Bu yaklaşım, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yalnızca bir dil becerisi kazandırma süreci değil, aynı zamanda kültürel anlayış ve hoşgörüyü geliştiren bir eğitim alanı olduğunu ortaya koyar.

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde yaşadıkları deneyimler, dil öğretiminin kültürel yönünü daha da görünür kılmaktadır. Birçok öğrenci, Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları deyimler, atasözleri ve gündelik kültürel ifadeler aracılığıyla Türk halkının yaşam biçimi hakkında bilgi edinmektedir. Bu durum, Kramsch’in “language as culture” (dil kültürün kendisidir) yaklaşımını hatırlatır. Dil, kültürün yalnızca bir yansıması değil, kültürün ta kendisidir. Bu bağlamda Türkçe

öğretimi, aynı zamanda Türk kültürünün değerlerinin, sembollerinin ve toplumsal hafızasının da öğretilmesi anlamına gelir. Sonuç olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel aktarım, eğitimin merkezinde yer alması gereken bir bileşendir. Türkçeyi öğrenen birey, yalnızca dilsel kodları değil, o dilin taşıdığı kültürel kimliği, davranış kalıplarını ve değer sistemini de öğrenir. Bu nedenle Türkçe öğretimi, kültürel farkındalık ve kültürlerarası iletişim yeterliği kazandırmayı amaçlayan çok boyutlu bir süreç olarak ele alınmalıdır. Böylece Türkçe, yalnızca bir eğitim dili değil, kültürler arasında köprü kuran evrensel bir etkileşim aracına dönüşebilir.

2. Değerler Eğitimi ve Kültürel Öğrenme Boyutu

Dil, kültürün taşıyıcısı olduğu kadar, bir toplumun değer dünyasının da aktarıcısıdır. Kültürel öğrenme süreci, yalnızca kelimelerin anlamlarını değil, o kelimelerin arkasındaki değerleri, inançları ve davranış kalıplarını da içerir. Bu nedenle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde değer aktarımı kültür öğretiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Değerler eğitimi, bireyin hem bilişsel hem de duyuşsal yönünü geliştiren bir eğitim alanı olarak, dil öğretiminde kültürel duyarlılığı destekleyen önemli bir bileşendir.

Yakup Topal (2019: 25), Değerler Eğitimi ve On Kök Değer adlı eserinde, kültürün temel bileşenlerinden biri olarak değer kavramını merkeze alır ve Türk Millî Eğitim sisteminde kök değerlerin birer kültürel taşıyıcı olarak ele alınması gerektiğini belirtir. Yazar, *“Değerler, bir toplumun inanç, düşünce ve davranış biçimlerinin özü; kültürün kalbidir”* der. Ona göre dil öğretimi, yalnızca sözcük öğretmek değil, aynı zamanda bu sözcüklerin temsil ettiği kültürel değerleri kavratmakla ilgilidir. Bu bağlamda, saygı, dürüstlük, yardımseverlik, adalet, vatanseverlik ve sorumluluk gibi kök değerler, Türk kültürünün en güçlü ahlaki dayanaklarını oluşturur (2019: 48-49). Topal’a (2019: 52) göre, çağdaş eğitim anlayışı, değerleri yalnızca ahlaki öğütler olarak değil, bireyin yaşadığı toplumla anlamlı ilişkiler kurmasını sağlayan *“davranışsal yönelimler”* olarak görmelidir. Bu bakış açısı, yabancı öğrencilerin Türk kültürünü öğrenirken aynı zamanda Türk toplumunun davranış ve düşünme biçimlerini de anlamalarını mümkün kılar. Dilsel iletişimin ötesine geçen bu değer temelli yaklaşım, öğrencinin kültürel empati geliştirmesine yardımcı olur.

Yabancı dil öğretiminde değer aktarımı, öğrencilerin hedef kültüre karşı olumlu tutum geliştirmeleri açısından da önem taşır. Kültürlerarası iletişim araştırmalarında sıklıkla vurgulanan bu durum, öğrencinin *“farklılıkları tehdit değil, zenginlik olarak algılaması”* için gereklidir (Günday & Aycan, 2018: 143). Bu açıdan bakıldığında, Türkçe öğretimi süreçlerinde değerler eğitimi yalnızca kültür aktarımı değil, aynı zamanda kültürlerarası hoşgörü ve insanî ortaklık duygusunu pekiştiren bir unsur hâline gelir. Değerler eğitiminin dil öğretimiyle bütünleştirilmesi, Türk kültürünün “evrensel değerlere açık” yönünü de görünür kılar. Çünkü Türk kültürünün temelinde yer alan saygı, merhamet, misafirperverlik ve adalet gibi kavramlar, yalnızca millî değil, aynı zamanda evrensel değerlere karşılık gelir. Bu doğrultuda, yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde yalnızca dilsel yeterlik değil, kültürel bilinç ve değer farkındalığı kazandırmak da önemlidir. Öğrenci, dili kullanırken o dilin taşıdığı kültürel derinliği hissettiğinde, öğrenme süreci anlamlı bir boyut kazanır. Sonuç olarak, değerler eğitimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kültürel boyutunu derinleştiren bir unsur olarak karşımıza çıkar. Türkçe öğretimi, hem dilsel iletişim becerilerini geliştiren hem de kültürel değerlerin tanıtımına katkı sunan bir süreç olarak yapılandırıldığında, öğrencilerin Türk kültürüne karşı kalıcı bir yakınlık ve aidiyet duygusu geliştirmeleri mümkün olur. Bu bağlamda, dilin eğitici gücü, değer aktarımıyla birleştiğinde yalnızca iletişimi değil, insanlar arasında anlamlı bir kültürel köprü oluşturmayı da sağlar.

3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, tarihsel derinliği ve kültürel birikimiyle yalnızca dilsel

bir aktarım süreci değil, aynı zamanda bir değerler ve kimlik paylaşımı süreci olarak da değerlendirilmelidir. Kaşgarlı Mahmut'un *Divanü Lügati't-Türk* adlı eseriyle temelleri atılan bu alan, Türk dilinin sistemli biçimde öğretilmesi yanında Türk kültürünün tanıtılması amacı taşımıştır (Göçer & Moğul, 2011: 658-659). Günümüzde bu tarihsel misyon, uluslararası öğrenci hareketliliği ve Türkiye'nin artan kültürel diplomasi faaliyetleriyle yeniden önem kazanmıştır.

Dil öğretimi, yalnızca iletişim aracı kazandırmak değil, bireylere yeni bir düşünme ve anlamlandırma biçimi sunmak anlamına gelir. Nitekim İşcan (2011: 75), "*Yabancı dil öğretimi kültür öğretimidir ... bir dili öğrenmek aynı zamanda o toplumun değer sistemini tanımaktır*" diyerek dil ve kültür arasındaki bu organik bağı vurgular. Bu nedenle yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreci, Türk kültürünün anlaşılması ve benimsenmesi açısından da bir eğitim alanıdır. Mutlu & Ayrancı (2017: 68-69), dil öğretiminin uluslararası düzeyde bir "*kültürel nüfuz ve yumuşak güç alanı*" oluşturduğunu belirterek Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin Türkiye'nin ekonomik, kültürel ve siyasal görünürlüğüyle paralel geliştiğini ifade ederler. Bu perspektiften bakıldığında, Türkçe öğretimi yalnızca akademik bir disiplin değil, aynı zamanda Türkiye'nin uluslararası kimliğini temsil eden bir kültür aktarım aracıdır.

Son yıllarda yapılan çalışmalar, Türk dillilere ve diğer yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan temel zorlukların pedagojik, kültürel ve sosyopsikolojik boyutlarını ortaya koymaktadır. Akdemir (2023: 54), 1994-2022 yılları arasındaki 70 akademik yayını inceleyerek, Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi konusunda "*en fazla çalışmanın makale düzeyinde kaldığını, doktora düzeyinde nitelikli araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğunu*" tespit etmiştir. Bu durum, alanda kuramsal derinliğe sahip yeni çalışmaların gerekliliğini açıkça göstermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kültürel etkileşim süreçleri ise öğretim ortamlarının niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Can (2024: 432-434), heterojen sınıflarda yaptığı fenomenolojik araştırmada, farklı milletlerden öğrencilerin sınıf içi iletişimlerinde kültürel farklılıkların hem öğrenme motivasyonunu artırdığını hem de zaman zaman iletişim engeli oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, araştırmamızın temel gerekçesini destekler niteliktedir; zira bu çalışmada da yabancı uyruklu öğrencilerin Türk dili ve kültürünü öğrenme süreçleri, onların dilsel becerileri kadar kültürel uyum düzeylerini de etkileyen çok boyutlu bir süreç olarak ele alınmaktadır. Öte yandan Göçer & Moğul (2011: 660), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde "*henüz tam bir kuramsal çerçeve oluşturulmamış, çalışmalar yeterli sistematik düzeye ulaşmamıştır*" tespitinde bulunurlar. Bu durum, özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin Türk dili ve kültürünü öğrenme süreçlerine ilişkin ampirik verilerin önemini artırmaktadır. Bu bağlamda, çalışmamızda uygulanan anket temelli inceleme, hem mevcut durumun fotoğrafını çekmeyi hem de öğretim süreçlerine yönelik yeni öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Sonuç olarak, bu araştırma yalnızca Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretimine katkı sağlamakla kalmayacak, aynı zamanda Türk dili-kültürü ilişkisi, çok kültürlülük ve değer aktarımı gibi çağdaş eğitim politikalarının merkezinde yer alan temalar açısından da anlamlı veriler sunacaktır. Dolayısıyla çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kuramsal derinlik ve uygulama çeşitliliği arasında bir köprü kurmayı hedeflemektedir.

4. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türk Dili ve Kültürünü Öğrenme Süreçlerine İlişkin Bulgular ve Değerlendirme

Bu araştırma, Türk üniversitelerinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türk dili ve kültürünü öğrenme süreçlerine ilişkin algı, deneyim ve karşılaştıkları güçlükleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, betimsel nitelikte bir araştırma olup veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Anket, araştırmacı tarafından hazırlanmış olup öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarını, öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları, kültürel uyum düzeylerini ve Türk dili-kültür ilişkisine

yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Çalışmanın katılımcı grubunu, farklı ülkelerden Türkiye'ye eğitim amacıyla gelen toplam 20 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların büyük bölümü Orta Asya, Orta Doğu ve Afrika kökenlidir. Öğrenciler farklı fakültelerde öğrenim görmekte olup, büyük kısmı Türkçeyi üniversiteye başlamadan önce TÖMER merkezlerinde öğrenmiştir. Katılımcıların yaşları 18 ile 30 arasında değişmektedir. Araştırmada elde edilen veriler, doküman analizi ve tematik analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Anket formunda yer alan açık uçlu sorular, öğrencilerin görüş ve deneyimlerini yansıtmakta; bu ifadeler, tekrar eden örüntüler ve anlam birlikleri esas alınarak tematik kodlama yoluyla sınıflandırılmıştır. Böylece, öğrencilerin Türk dili ve kültürünü öğrenme sürecine ilişkin nitel bulgular, dilsel yeterlik, kültürel farkındalık, öğrenme motivasyonu ve uyum güçlükleri gibi temalar altında toplanmıştır.

Araştırma süreci boyunca öğrencilerin cevapları gizlilik ilkesine bağlı kalınarak incelenmiş; tüm yorumlar, katılımcı görüşlerini doğrudan yansıtan ve genellemeci olmayan biçimde ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, hem Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına katkı sunmakta hem de kültürel uyum sürecine yönelik pedagojik çıkarımlar üretmeyi amaçlamaktadır.

Tablo 1. Katılımcı Profili

Değişken	Kategori	Katılımcı Sayısı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	9	45
	Erkek	11	55
Yaş Aralığı	18-22	7	35
	23-26	9	45
	27-30	4	20
Geldiği Bölge	Orta Asya	8	40
	Orta Doğu	6	30
	Afrika	4	20
	Diğer (Avrupa vb.)	2	10
Türkçeyi Öğrenme Yeri	TÖMER	15	75
	Üniversite Hazırlık Programı	3	15
	Kendi imkânlarıyla / çevrimiçi	2	10

Katılımcıların profili, cinsiyet bakımından dengeli, yaş bakımından ise genç yetişkin bir dağılım göstermektedir. Katılımcıların çoğu (%75) Türkçeyi TÖMER aracılığıyla öğrenmiştir. Bu, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kurumsal yapıların etkinliğini göstermektedir. Orta Asya kökenli

katılımcıların fazlalığı tarihsel ve kültürel bağların etkisini ortaya koyarken, Afrika ve Orta Doğu kökenli öğrenciler kültürel çeşitlilik açısından çalışmayı zenginleştirmektedir.

Tablo 2. Türk Dili ve Kültürünü Öğrenme Nedenleri

Öğrenme Nedeni	Katılımcı Sayısı (n)	Yüzde (%)
Eğitim amacıyla (üniversite öğrenimi, akademik ilerleme)	12	60
Kültürel ilgi ve merak	4	20
Türkiye’de yaşama ve çalışma isteği	2	10
Türk dizileri, müzikleri ve medya aracılığıyla etkileşim	1	5
Sosyal çevre ve arkadaşlık ilişkileri	1	5

Türkçeyi öğrenme nedenlerinin başında eğitim ve akademik ilerleme (%60) gelmektedir. Bu durum, Türkiye’nin yükseköğretimde uluslararası öğrencilere sunduğu imkânların belirleyici olduğunu göstermektedir. Kültürel ilgi (%20) öğrencilerin Türkiye’ye yönelik duyuşsal bağlarını ortaya koyarken, çalışma ve yaşam isteği (%10) Türkçenin pratik değerini yansıtmaktadır. Medya ve sosyal etkileşim (%10) gibi ikincil faktörler ise öğrenme sürecine dolaylı katkı sağlamaktadır.

Tablo 3. Türkçe Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler

Güçlük Türü	Katılımcı Sayısı (n)	Yüzde (%)
Dilbilgisel yapıların karmaşıklığı	8	40
Konuşma ve dinleme pratiği eksikliği	5	25
Günlük konuşma dili ile ders dili arasındaki fark	3	15
Kültürel farklılıklar ve ifade biçimlerinin anlaşılması	2	10
Sözcük dağarcığının yetersizliği	2	10

En sık karşılaşılan güçlük dil bilgisel yapıların karmaşıklığı (%40)’dır. Türkçenin eklemeli yapısı ve zaman uyumları öğrenciler için zorluk oluşturmaktadır. Konuşma pratiği eksikliği (%25), öğretim ortamlarında iletişimsel yaklaşımın güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Günlük dil ile ders dili farkı (%15) ve kültürel farklılıklar (%10), Türkçenin kültürel yönüyle öğretilmesinin önemini vurgulamaktadır. Sözcük dağarcığı yetersizliği (%10) ise öğrenmenin kalıcılığını sınırlayan bir unsurdur.

Tablo 4. Kültürel Uyum ve Değer Algısı

Kültürel Uyum Düzeyi / Değer Algısı	Katılımcı Sayısı (n)	Yüzde (%)
Türk kültürüne yüksek düzeyde yakınlık hissedener	7	35
Orta düzeyde uyum sağlayanlar (kısmen benimseyenler)	8	40
Kültürel farklılık nedeniyle zorlananlar	3	15
Türk toplumunun misafirperverliğini ve yardımseverliğini öne çıkaranlar	2	10

Katılımcıların çoğu Türk kültürüne yakınlık ve olumlu tutum sergilemektedir (%75). Orta Asya kökenli öğrenciler tarihsel ve kültürel ortaklık nedeniyle daha yüksek uyum göstermektedir. Kültürel farklılık yaşayan %15'lik kesim, toplumsal roller ve mizah gibi alanlarda zorlanmaktadır. Türk toplumunun misafirperverlik ve yardımseverlik gibi kök değerleri, yabancı öğrenciler üzerinde olumlu izlenim bırakmaktadır.

Tablo 5. Genel Değerlendirme ve Öğrencilerin Önerileri

Tema / Öneri Başlığı	Katılımcı Görüşlerinden Öne Çıkan Noktalar	Öneri Düzeyi (Sıklık %)
Konuşma pratiğinin artırılması	Günlük iletişim, rol yapma ve tartışma etkinlikleri önerilmektedir.	30
Kültürel etkinliklerin derslere entegre edilmesi	Gelenekler, halk müziği, sinema gibi unsurlar öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.	25
Görsel-işitsel materyallerin artırılması	Diziler, müzik videoları ve filmlerle öğrenme desteklenmelidir.	20
Karma öğrenci etkinliklerinin düzenlenmesi	Farklı milletlerden öğrencilerin etkileşim kurabileceği ortamlar önerilmektedir.	15
Dilbilgisel açıklamaların sadeleştirilmesi	Ek ve kip kurallarının daha basit örneklerle anlatılması önerilmektedir.	10

Öğrencilerin en sık vurguladığı öneri konuşma pratiğinin artırılması (%30) olmuştur. Kültürel etkinliklerin ders içeriklerine dâhil edilmesi (%25) ve görsel-işitsel materyallerin artırılması (%20), öğrencilerin duyuşsal motivasyonunu destekleyen önerilerdir. Karma öğrenci etkinlikleri (%15) sosyal

öğrenmeyi güçlendirmekte, dil bilgisel sadeleştirme (%10) ise yapısal zorlukları azaltmaktadır. Bu bulgular, Türkçe öğretiminde etkileşimsel, kültürel ve uygulamalı yöntemlerin bir arada kullanılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Tablo 6. Türkçeyi Öğrenirken En Çok Kullanılan Kaynaklar

Kullanılan Kaynak Türü	Katılımcı Sayısı (n)	Yüzde (%)
Ders kitapları ve TÖMER materyalleri	10	50
Sosyal medya ve dijital platformlar	4	20
Türk dizileri ve televizyon programları	3	15
Türk arkadaşlarla günlük konuşma	2	10
İnternet siteleri ve mobil uygulamalar	1	5
Toplam	20	100

Katılımcıların yarısı (%50), Türkçeyi öğrenme sürecinde ders kitapları ve TÖMER kaynaklarını temel araç olarak kullandıklarını belirtmiştir. Bu bulgu, kurumsal materyallerin hâlâ dil öğretiminde en güvenilir kaynak olarak görüldüğünü göstermektedir. Ancak sosyal medya, dijital platformlar ve televizyon dizileri gibi görsel-işitsel araçların toplam %35 oranında tercih edilmesi, öğrencilerin sınıf dışı öğrenmeye açık olduklarını göstermektedir. Türk arkadaşlarla günlük konuşma (%10) ve mobil uygulamalar (%5) gibi yöntemlerin azlığı, öğrencilerin iletişimsel ve deneyimsel öğrenme fırsatlarına yeterince erişemediğine işaret etmektedir. Bu durum, öğretim süreçlerinde ders dışı etkileşimlerin desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 7. Alanya'ya Geldiklerinde Kültürel Şok Yaşama Durumu

Kültürel Şok Yaşama Durumu	Katılımcı Sayısı (n)	Yüzde (%)
Evet, başlangıçta kültürel farklılık zorlayıcıydı	8	40
Kısmen, bazı durumlarda zorluk yaşadım	7	35
Hayır, kısa sürede uyum sağladım	5	25
Toplam	20	100

Katılımcıların %40'ı, Türkiye'ye ilk geldiklerinde kültürel farklılıklardan kaynaklı zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu zorluklar genellikle iletişim biçimleri, toplumsal alışkanlıklar ve günlük yaşam düzenine alışma süreciyle ilgilidir. %35'lik bir kesim "kısmen" kültürel şok yaşadığını ifade etmiş, özellikle yemek kültürü, sosyal ilişkiler ve ifade tarzları gibi alanlarda farklılık hissettiklerini dile getirmiştir. Kalan %25'lik grup ise Alanya halkının misafirperverliği sayesinde kısa sürede uyum sağladığını belirtmiştir. Bu bulgular, Türkiye'nin güneyinde yaşayan toplumların açık ve kapsayıcı kültürel yapısının uyum sürecini kolaylaştırdığını göstermektedir. Dolayısıyla kültürel şokun kalıcı bir

engel değil, öğrenciler için kültürel farkındalık ve öğrenme fırsatına dönüşen geçici bir deneyim olduğu sonucuna varılabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Türkiye’de öğrenim gören 20 yabancı uyruklu öğrencinin Türk dili ve kültürünü öğrenme sürecine ilişkin algı ve deneyimlerini ortaya koymuştur. Çalışmada, öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonları, karşılaştıkları güçlükler, kullandıkları öğrenme kaynakları ve kültürel uyum süreçleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin Türkçeyi yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda kültürel kimlik, aidiyet ve değer paylaşımının bir aracı olarak gördüklerini göstermektedir. Türkçe öğrenme süreci, öğrenciler açısından dilsel beceri kazanımının ötesinde, Türk kültürünü tanıma ve anlamlandırma süreci niteliği taşımaktadır.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçeyi akademik ve eğitimsel amaçlarla öğrenmektedir. Bununla birlikte, süreç içerisinde Türk kültürüne duydukları ilgi ve sempati artmakta; Türkçenin hem eğitim dili hem de kültürel etkileşim aracı olarak işlev gördüğü anlaşılmaktadır. Katılımcıların önemli bir bölümü Türk kültürünün misafirperverlik, yardımlaşma, saygı ve vefa gibi kök değerlerini fark etmiş ve bu değerlerin kendi kültürleriyle benzer yönler taşıdığını ifade etmiştir. Bu durum, dil öğretiminin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve kültürel bir öğrenme süreci olduğunu göstermektedir.

Çalışmada elde edilen bulgular, öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde dilbilgisel yapılar, konuşma pratiği eksikliği ve kültürel farklılıkların anlaşılması konularında zorlandıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgular, Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın güçlendirilmesi, ders içeriklerinde kültürel bağlamın artırılması ve öğretim yöntemlerinin öğrenci merkezli hâle getirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Özellikle TÖMER ve üniversite düzeyindeki öğretim merkezlerinde dramatizasyon, kültürel sunum, film analizi ve konuşma kulübü etkinliklerinin yaygınlaştırılması, öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirecektir.

Araştırmada ayrıca öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken en çok başvurdukları kaynakların ders kitapları ve TÖMER materyalleri olduğu belirlenmiştir. Bu durum, Türkçe öğretiminde geleneksel kaynakların hâlen temel başvuru aracı olduğunu göstermektedir. Ancak katılımcıların önemli bir kısmı, öğrenme süreçlerinde dijital ve görsel-ışitsel kaynaklardan (sosyal medya, televizyon, diziler, internet platformları) da faydalandıklarını belirtmiştir. Bu bulgu, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknoloji destekli, karma (blended) öğrenme modellerinin etkin biçimde kullanılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Kültürel uyum açısından bakıldığında, öğrencilerin %75’i Türkiye’ye ilk geldiklerinde kısmen veya tamamen kültürel şok yaşadıklarını, ancak bu durumun geçici nitelikte olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar, özellikle iletişim biçimleri, sosyal ilişkiler ve yemek kültürü gibi konularda başlangıçta farklılık hissetmiş; fakat Alanya halkının misafirperver tutumu sayesinde kısa sürede uyum sağladıklarını ifade etmiştir. Bu sonuç, Türk toplumunun kapsayıcı kültürel yapısının, öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırdığını göstermektedir. Dolayısıyla, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel farkındalık ve toplumsal etkileşim fırsatlarının artırılması, pedagojik bir gereklilik olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak, bu çalışma Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil-kültür bütünlüğünü merkeze alan bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Türkçe öğretimi, yalnızca dilsel bir aktarım süreci değil; aynı zamanda Türkiye’nin kültürel mirasının, insani değerlerinin ve uluslararası etkileşim gücünün yansıtıldığı bir eğitim alanıdır. Bu bağlamda, Türkçe öğretimi politikalarında kültürel içeriklerin zenginleştirilmesi, teknoloji tabanlı materyallerin artırılması ve kültürel uyum süreçlerinin öğretim programlarına entegre edilmesi önerilmektedir. Böylelikle Türkçe,

yalnızca öğrenilen bir dil değil, evrensel bir kültürel paylaşım alanı hâline gelecektir.

KAYNAKÇA

- Akdemir, A. (2023). Türk Dillilere Türkçe Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme: 1994-2022 Arası Yayınların İncelenmesi. Ankara: Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi Yayınları.
- Aksan, D. (1999). Her Yönüyle Dil 1-3. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alpar, M. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Unsurların Önemi. İstanbul: Akademi Basın.
- Bulut, S. (2014). İmla ve Telaffuz Sorununda Telefon İle İnternetin Rolü. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(17), 831-849.
- Can, U. (2024). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kültürel Etkileşimi Üzerine Bir Araştırma (Fenomenolojik Bir İnceleme). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları.
- Çakır, İ. (2011). Yabancı Dil Öğrenme Ortamlarında Kültürün Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 190, 249-253.
- Demiriz, H. N. (2024). Türkiye'nin 100. Yılında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. Ankara: TDK Yayınları.
- Dincel, Ö. & Bulut, S. (2024). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Batı Kaynaklı Sözcüklerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 10(41), 224-246.
- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 657-678.
- Gökalt, Z. (1976). Türkçülüğün Esasları. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Günday, F., & Aycan, Z. (2018). Yabancı Dil Öğreniminde Kültürlerarası İletişim Becerisi Edinimi. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 172, 138-147.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi ve Öğretiminde Kültürel Aktarım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 74-80.
- Mutlu, H., & Ayrancı, B. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Geçmişten Günümüze Süregelen Problemler. *TÜRK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 67-84.
- Şimşek, P. (2024). Türkiye'deki Uluslararası Öğrencilere Yönelik Akademik Türkçe Üzerine Düşünceler. *Akademik Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 5-10.
- Topal, Y. (2019). Değerler Eğitimi ve On Kök Değer. Ankara: Pegem Akademi.
- Türkan, H. K. (2017). Türkçe Öğretiminin Tarihsel Süreci ve Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretimine Dair Bazı Öneriler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, S. 60, 147-158.

Yabancıların Altı Şapkalı Düşünme Tekniğine Göre Türkçe Öğrenimlerini Değerlendirmeleri*

Öğr. Gör. Dr. Melike Erdil

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8146-2183>

Gebze Teknik Üniversitesi, Türkçe Hazırlık Bölümü, Kocaeli-TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 05.10.2025

Kabul: 25.12.2025

On-line Yayın: 31.12.2025

Anahtar Kelimeler

Yabancı Dil Olarak Türkçenin
Öğretimi

Yabancı Öğrenciler

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Araştırma Makalesi

* Bu makale, iThenticate.com tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için Gebze Teknik Üniversitesi'nden etik kurul onayı alınmıştır.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/isorej.87614>

Öz

Bu araştırmada, yabancı öğrencilerin altı şapkalı düşünme tekniğiyle Türkçe öğrenimlerine dair değerlendirmelerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretiminde altı şapkalı düşünme tekniğinin tercih edilmesinin nedeni, yerli ve yabancı her bireyin, düşünce performansını geliştirmeye yardımcı olan ve fikirlerini ortaya çıkarmalarını sağlayan bir teknik olmasıdır. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yapılan alanyazın taramasında, bu tekniğin öneri boyutunda kaldığı ve saha araştırması çalışmalarının yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu sebepten dolayı araştırmamız önem arz etmektedir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın modeli tarama, deseni olgu bilimidir. Araştırmada, amaçlı örnekleme tercih edilmiştir. Bu araştırmanın katılımcı grubunu, 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılında Gebze Teknik Üniversitesinde A1 düzeyinde Türkçe öğrenen 6 yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinin sonucunda "1 kod (altı şapkalı düşünme tekniği)", "6 kategori (beyaz, kırmızı, sarı, siyah, yeşil, mavi)", "6 temaya" ayrılarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda: 6 yabancı öğrenciden 2'si (%40) Türkçe öğrenim sürecini sarı şapkanın temsil ettiğini; diğer yabancı öğrenciler ise beyaz (%15), kırmızı (%15), siyah (%15) ve yeşil (%15) şapkanın temsil ettiğini belirtmişlerdir. Bu sonuca göre sarı şapkanın temsil ettiği "avantaj" öne çıkmaktadır. Katılımcıların hiçbirisi mavi şapkayı temsil eden bir görüş belirtmemiştir. Bu sonuç kapsamında yabancı öğrencilerin süreç değerlendirmesini arka planda tuttıkları görülmektedir. Araştırmanın genel sonucuna göre yabancı öğrenciler, Türkçe öğrenmenin kendileri için bir avantaj olduğunu düşünmekte ve Türkçe öğrenmeyi, iş bulabilmelerinin/ çalışabilmelerinin önünü açan bir fırsat olarak görmektedirler (%40).

Atıf Bilgisi / Reference Information

Erdil, M. (2025). Yabancıların Altı Şapkalı Düşünme Tekniğine Göre Türkçe Öğrenimlerini Değerlendirmeleri. *ISOREJ- Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi*, 9(12), 33-42.

*The Evaluation of Foreigners' Turkish Learning According to the Six Thinking Hats Technique**

Lect. Dr. Melike Erdil

Gebze Technical University, Turkish Preparation Department, Kocaeli-TÜRKİYE

Article History

Submitted: 05.10.2025

Accepted: 25.12.2025

Published Online: 31.12.2025

Keywords

Teaching Turkish as a Foreign
Language

Foreign Students

Six Thinking Hats Technique

Research Article

* This article was checked by
ithenticate.com. This article is under
the Creative Commons license.
Ethics committee approval was
obtained from Gebze Technical
University Rectorate for this article.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/isorej.87614>

Abstract

This research aims to determine the evaluations of foreign students regarding their Turkish language learning using the Six Thinking Hats technique. The reason for preferring the Six Thinking Hats technique in teaching Turkish to foreigners is that it is a technique that helps improve the thinking performance of both native and foreign individuals and enables them to express their ideas. A literature review in the field of teaching Turkish to foreigners revealed that this technique has remained at the suggestion level and that no field research studies have been conducted. For this reason, our research is of great importance. A qualitative research method was used in the study. The research model is survey, and the design is phenomenological. Purposive sampling was preferred in the research. The participant group of this research consists of 6 foreign students learning Turkish at the A1 level at Gebze Technical University during the 2024-2025 academic year. The data were subjected to content analysis. As a result of the content analysis, the data were examined by separating them into "1 code (Six Thinking Hats technique)", "6 categories (white, red, yellow, black, green, blue)", and "6 themes". The research results show that: 2 out of 6 foreign students (40%) stated that the yellow hat represented the Turkish learning process; the other foreign students stated that the white (15%), red (15%), black (15%), and green (15%) hats represented it. According to this result, the "advantage" represented by the yellow hat stands out. None of the participants expressed an opinion representing the blue hat. This result indicates that foreign students keep the evaluation of the process in the background. According to the overall result of the research, foreign students think that learning Turkish is an advantage for them and see learning Turkish as an opportunity that opens the way for them to find a job/employment (40%).

GİRİŞ

Türkçe eğitiminin alt bilim dallarından biri olan yabancılara Türkçe öğretimi alanında yürütülen akademik çalışmalar, son yıllarda hız kazanmıştır. Başta üniversiteler olmak üzere çeşitli kamu kurum ve kuruluşları bünyesinde yabancılara Türkçe öğretilmektedir.

Alanın son yıllarda artan popülerliği, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılması gereken yöntem ve tekniklerin belirlenmesine yönelik ihtiyacı da arttırmıştır. Bu ihtiyaçtan dolayı bu araştırmada öncelikle Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek öğretim ilke ve yöntemleri belirlenmiştir. Belirlenen öğretim ilke ve yöntemlerinden yabancı öğrencilerin farklı bakış açıları yürütebilmesine imkân veren bir tekniğin seçilmesine özen gösterilmiştir. Bu kapsamda farklı bakış açılarının geliştirilmesine olanak tanıyan altı şapkalı düşünme tekniği seçilmiştir.

Tekniğin belirlenmesinin ardından başlangıç düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle yönergeler kapsamında tekniğin uygulama safhasına geçilmiştir. Uygulama sürecinin sonunda Türkçe öğrenim sürecine yön veren şapkalar ve temsil ettikleri düşünceler tespit edilmiştir.

Bu araştırmaya ihtiyaç duyulmasının nedeni, yabancılara Türkçe öğretimi alanında altı şapkalı düşünme tekniğinin, bu güne kadar doküman incelemesi, belge tarama (Karbuç, 2020: 366) ya da akademik araştırmaların öneriler bölümünde yer alması ve uygulama safhasına geçilmemesiydi. Bu eksiklik, araştırmacı tarafından fark edilmiştir. Bu çalışmada, altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanıldığı bir saha araştırması yapılmıştır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde altı şapkalı düşünme tekniğinin tercih edilmesinin nedeni, yerli ve yabancı her bireyin, düşünce performansını geliştirmeye yardımcı olan ve fikirlerini ortaya çıkarmalarını sağlayan bir teknik olmasıdır.

Altı şapkalı düşünme tekniğine yönelik yapılan literatür taramasında tekniğin, fen bilimleri, sosyal bilimler, Türkçe eğitimi, Almanca öğretimi, coğrafya vb. eğitimin farklı alanlarında kullanıldığı tespit edilmiştir. Tespit edilen araştırmalar şunlardır: Altı düşünme şapkası ve nitelik sıralama tekniklerinin fen derslerinde uygulanmasına yönelik öğrenci görüşleri (Koray, 2004). Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarısına etkisi (Ayaz Can, 2005). Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi (Orhan, 2010). Almanca derslerinde altı şapkalı drama tekniğinin öğrencilerin başarısına etkisi (Kırmızı, 2012). Coğrafya derslerinde sürdürülebilir kalkınmaya yönelik konuların öğretiminde altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrenci başarısına etkisi (Kaya, 2013). Second life ortamında altı şapka düşünme tekniğinin dil öğretimi sürecine katkısı (Bezir ve Baran, 2014).

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, yabancı öğrencilerin altı şapkalı düşünme tekniğiyle Türkçe öğrenimlerine dair değerlendirmelerine yer verilecektir. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan alanyazın taramasında, bu tekniğin öneri boyutunda kaldığı ve saha araştırması çalışmalarının yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu sebepten dolayı araştırmamız önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, yabancı öğrencilerin, altı şapkalı düşünme tekniğiyle Türkçe öğrenimlerine dair değerlendirmelerini tespit etmek amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Sorusu

Araştırmada “Yabancı öğrencilerin, altı şapkalı düşünme tekniğiyle Türkçe öğrenimlerine dair değerlendirmeleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranılacaktır.

Araştırmanın Altı Soruları

Araştırma sorusu kapsamında, araştırmanın alt soruları ise aşağıda yer almaktadır:

1. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenimlerine dair değerlendirmelerinde beyaz şapka etkili midir?
2. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenimlerine dair değerlendirmelerinde kırmızı şapka etkili midir?
3. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenimlerine dair değerlendirmelerinde sarı şapka etkili midir?
4. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenimlerine dair değerlendirmelerinde siyah şapka etkili midir?
5. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenimlerine dair değerlendirmelerinde yeşil şapka etkili midir?
6. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenimlerine dair değerlendirmelerinde mavi şapka etkili midir?

YÖNTEM

Bu araştırmada, “nitel araştırma yöntemi” kullanılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, “tarama modeli” seçilmiştir. Tavşancıl Tarkun (2000: 29), “tarama modelindeki araştırmalar iki ana kategoriye ayrılabilir nicel ve nitel araştırma.” olarak tarama modelinin iki ana kategoriye ayrıldığını belirtmektedir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, Tarkun’un (2000), belirttiği gibi “tarama modeli” seçilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Araştırmada, “olgubilim deseni” kullanılmıştır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 78).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de üniversiteler bünyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler kapsamaktadır.

Araştırmanın örneklemini, 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılında Gebze Teknik Üniversitesinde A1-Türkçe kursunda öğrenim gören 6 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır.

Katılımcılar, 2 kız ve 4 erkek öğrencidir. 23-45 yaş aralığındadır. 5 ülkeden gelmektedir. Araştırmanın örneklem seçiminde, amaca yönelik örnekleme/ amaçlı örnekleme seçilmiştir.

Araştırmanın Tekniği

Araştırmanın verileri ‘görüşme tekniğiyle’ elde edilmiştir. Bu araştırmada, ‘standartlaştırılmış açık uçlu görüşme’ tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 151).

Görüşme formunun hazırlanma sürecinde, yabancılar Türkçe öğretimi doktora programından mezun olan 3 uzman görüşüne başvurulmuştur.

Görüşme tekniği bazı kaynaklarda mülakat olarak da ifade edilmektedir. Bu tasvire göre, mülakat/görüşme iki ya da daha fazla sayıda kişi arasında belirli bir amaç etrafında ve belirli bir düzende gerçekleştirilen söyleşilerdir (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017).

Coşkun, Altunışık ve Yıldırım’a (2017) göre görüşme, iki ya da daha fazla sayıda kişiyle gerçekleştirilebilmektedir. Bu araştırma, ilgili bilimsel referansa dayanarak yürütülmüştür.

Özkan (2024: 546) Kayseri’de ilk ve ortaöğretimde devlet bünyesinde eğitim veren Özkar Özel Eğitim ve Uygulama Merkezinde zihinsel engelli çocuklarıyla birlikte bir yıl boyunca kursa devam eden beş anne ile görüşme yapmıştır.

Bu kapsamda araştırmamıza katılan altı yabancı öğrenci, görüşmenin gerçekleştirilebilmesi için yeterli ön koşulu sağlamaktadır.

Görüşme soruları, sağlıklı veriler elde edebilmek amacıyla kendi ana dillerine çevrilmiştir. Görüşme ile elde edilen verilerin kaydedilmesinde izlenen iki temel yöntem vardır: cihaz ile kaydetme ve not alma (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 175). Araştırma verileri, yabancı öğrencilerin yanıtları doğrultusunda ‘not alma’ yöntemi ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Geçerliliği

Bu araştırmanın geçerliği, bireylerin görüşlerine doğrudan yer verilerek sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 291).

Verilerin Güvenirliği

Araştırmanın güvenirliliği, zamana bağlı güvenirlilik yöntemi ile sağlanmıştır. Zamana bağlı güvenirlilik ölçülen olgunun geçen zaman içinde aynı biçimde ölçülebilmesi anlamına gelir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 294).

Verilerin Tutarlılığı

Araştırmanın tutarlılığı, “katılımcı teyidi” ile sağlanmıştır. Araştırma soruları, 2 hafta sonra yabancı katılımcılara tekrar sorulmuştur ve katılımcıların benzer cevaplar verdikleri tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri, kod, kategori ve tema boyutunda incelenmiştir. Temaların bulunması için önce kodlar bir araya getirilir ve incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 268).

Bu araştırmada, ‘standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formuyla’ elde edilen veriler, ‘içerik analizine’ tâbi tutulmuştur.

İçerik analizi sonucunda araştırma verileri; “1 kod (altı şapkalı düşünme tekniği)”, “6 kategori (beyaz, kırmızı, sarı, siyah, yeşil, mavi)” ve “6 temaya” ayrılarak incelenmiştir.

Katılımcıların isimleri gizli tutulmuş ve araştırmaya katılan yabancı kız öğrencilerin görüşleri (K1) erkek öğrencilerin görüşleri ise (E1) şeklinde kodlama yapılarak analiz edilmiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, Gebze Teknik Üniversitesi Rektörlüğü İnsan Araştırmaları Etik Kurulunda 10.03.2025 tarihli E-43633178-199-191671 sayılı 2025/06-07 oturum toplantısında alınan “Etik Uygunluk” onay kararı ile yürütülmüştür.

BULGULAR

Bu bölümde, yabancı öğrencilerin, altı şapkalı düşünme tekniğiyle Türkçe öğrenimlerine dair değerlendirmeleri yer almaktadır. Bono (1997), tarafından yayımlanan Altı Şapkalı Düşünme Tekniği isimli kitapta şapkaların temsil ettiği özellikler, Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Beyaz Şapka	Kırmızı Şapka	Sarı Şapka	Siyah Şapka	Yeşil Şapka	Mavi Şapka
					
Boş Sayfa	Ateş	Güneş	Yargıç Cübbesi	Bitki	Gökyüzü
Tarafsız	Duygusal şapka	İyimser	Kötümser	Yaratıcılık	Serinkanlı
Net bilgi	Dayanaksız düşünceler	Avantaj	Tehlike, risk	Yenilikçi	Analiz
Rapor	Sezgisel	Olumlu görüşler	Olumsuz görüşler	Her şeye uyar	Gözden geçirme

Tablo 1'e göre 6 şapkanın her biri farklı bir görüş ve düşüncüyü temsil etmektedir. Beyaz şapka tarafsızlığı, kırmızı şapka duygusallığı, sarı şapka iyimserliği, siyah şapka kötümserliği, yeşil şapka yaratıcılığı ve mavi şapka ise analiz etme düşünce yapılarını temsil etmektedir.

Altı düşünme şapkasının her biri farklı renktedir: Beyaz, kırmızı, siyah, sarı, yeşil, mavi. Şapkaların renkli olmasının sebebi; renklerin birtakım şeyleri bireyin hayalinde canlandırabilmesini kolaylaştırıyor olmasındandır. Altı değişik şapkanın oluşturduğu sembolik yapı, bir kişiden (kendimiz dâhil) olaya farklı bir açıdan bakmasını istemek için, kolayca kullanılabilir, uygun bir yöntem sunmaktadır. Ayrıca, bu yöntemle, kişinin olumlu ya da olumsuz düşünmesi, yaratıcı olması ya da duygusal bir tepki vermesi istenebilir. Renkler, her şapkanın işlevi ile bağlantılıdır (Erginer, 2000).

Bu araştırmada, uygulamaya başlamadan önce yabancı öğrencilerin kendilerinden 6 şapkanın her birini denemeleri istenilmiştir. Örneğin, beyaz şapkayı takan (net bilgi veren) yabancı öğrenciye "Beyaz şapkayı çıkarıp bir süre kırmızı şapkayı takalım ve yönergeler kapsamında kırmızı şapkaya dair düşüncelerimizi söyleyelim..." şeklinde Bono (1997), tarafından belirtilen yönlendirmelerde bulunulmuştur.

6 katılımcıya da aynı formatta sorular yöneltilmiştir. Uygulama öncesi, yabancı öğrencilerin, Türkçe öğrenimlerine dair düşünce sistemlerinde değişikliğe gitmeleri teşvik edilmiştir.

Bu süre zarfında, 6 katılımcı, her şapkanın rolüne girmiştir ve şapkalara uygun farklı görüşlerini dile getirmişlerdir. Ardından denedikleri şapkalardan hangisinin "kendi düşüncelerine daha uygun olduğu" sorusu yöneltilmiştir. Alınan nihai yanıtlar, bu akademik çalışmanın bulgularını oluşturmaktadır.

Bu kapsamda Tablo 2'ye yabancıların, altı şapkalı düşünme tekniğiyle Türkçe öğrenimlerine dair değerlendirmeleri yer almaktadır.

Tablo 2. Yabancıların, Türkçe Öğrenimlerine Yönelik Değerlendirmeleri

Beyaz Şapka		
Katılımcılar	Frekans	Oran
"Adımı, soyadımı, yaşıma, nereli olduğumu Türkçe söyleyebiliyorum." (Net bilgi)	E2	%15
Kırmızı Şapka		
Katılımcılar	Frekans	Oran
"Türkçe konuşurken yanlış konuşmaktan korkuyorum. İnsanların bana güleceğini düşünüyorum." (Duygusal)	E4	%15
Sarı Şapka		
Katılımcılar	Frekans	Oran
"Türkçe öğrenmenin bana birçok avantaj sağlayacağını düşünüyorum. Türkiye'de iş bulabilmemin/çalışabilmemin yolunu açacaktır." (Avantaj)	E1, E3	%40
Siyah Şapka		
Katılımcılar	Frekans	Oran
"Türkçeyi hiçbir zaman Türkler kadar iyi konuşamayacağımı düşünüyorum bu yüzden ne kadar çok çabalasam da aksanım onlar kadar iyi olamayacaktır." (Olumsuz düşünce)	K2	%15
Yeşil Şapka		
Katılımcılar	Frekans	Oran
"Yeni yaklaşım metotlarıyla Türkçe öğrenmeliyim. Örneğin, Türklerle röportaj yapabilirim. Türkçe konuşarak tarihi ve turistik yerlerin videosunu çekebilirim. Videomu izleyen Türklerden, Türkçe konuşma hatalarımı bulmalarını isteyebilirim. Farklı yollar ve alternatiflerle Türkçe öğrenme serüvenime zenginlik katmalıyım." (Yenilikçi)	K1	%15
Mavi Şapka		
Katılımcılar	Frekans	Oran
"..." (Gözden geçirme)	---	---

Tablo 2'ye göre 6 yabancı öğrenciden 2'si (%40) Türkçe öğrenim sürecini sarı şapkanın temsil ettiğini; diğer yabancı öğrenciler ise beyaz (%15), kırmızı (%15), siyah (%15) ve yeşil (%15) şapkanın temsil ettiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların hiçbiri mavi şapkayı temsil eden bir görüş belirtmemiştir. Halbuki mavi şapka, yabancı öğrencilerin şu ana kadar öğrendikleri bilgileri gözden geçirme sürecini temsil etmektedir. Elde edilen bu bulguya göre yabancı öğrenciler, süreç yerine sonuç odaklı, pragmatik felsefeye dayalı bir yaklaşımla Türkçe öğrenmektedir.

Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre yabancı öğrenciler, Türkçe öğrenmenin kendileri için bir avantaj olduğunu düşünmekte ve Türkçe öğrenmeyi, iş bulabilmelerinin/çalışabilmelerinin önünü açan bir fırsat olarak görmektedirler (%40).

TARTIŞMA

Yabancıların, altı şapkalı düşünme tekniğiyle Türkçe öğrenimlerini değerlendirdikleri bu araştırmada, farklı düşünceler ortaya çıkarılmıştır.

Orhan, Kırbaz ve Topal (2012: 1907), görsellerle desteklenmiş altı şapka düşünme tekniğinin konuşma eğitimini geliştirici bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Bu tekniğin, Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerince diğer dil becerilerinde de kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da altı şapkalı düşünme tekniğinin, yabancılar Türkçe öğretimi üzerinde etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Şahin ve Çakmak (2016: 47), tarafından yürütülen araştırmanın sonucunda, siyah, yeşil ve mavi şapka gruplarının, diğer şapka renklerine göre sistematiklik alt faktöründe daha fazla görüş

belirttiklerini tespit etmişlerdir. Aynı zamanda beyaz-sarı şapka gruplarının açık fikirlilik ve sarı-siyah şapka gruplarının meraklılık alt faktörlerine yönelik düşüncelerini günlüklerinde yazmış olmalarını dikkate aldıklarında, altı şapkalı düşünme uygulamalarında her bir grubun şapka renginin dönüşümlü olarak değiştirilmesi ile bütün grupların eleştirel düşünmenin tüm alt faktörlerine yönelik düşünme becerileri geliştirebileceklerini belirtmişlerdir.

Yılmaz, Arıcı ve Dilber (2017: 128), istatistiksel olarak altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarında geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada ise avantaj (sarı) düşünce yapısının yabancıların, Türkçe öğrenim sürecine yön verdiği tespit edilmiştir (%40).

Tekniğe dair son yıllarda yapılan güncel araştırmalar incelendiğinde, Aydın Çınar (2024: 357), istatistiksel olarak altı şapkalı düşünme tekniğine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin eleştirel okuma başarı puanlarını anlamlı bir şekilde arttırdığı tespit etmiştir. Araştırmada, altı şapkalı düşünme tekniğine göre yapılan okuma etkinliklerinin öğrencilere önemli katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ

Yabancı öğrencilerin, altı şapkalı düşünme tekniğiyle Türkçe öğrenimlerine dair değerlendirmelerini tespit edebilmek amacıyla bulgular toplanmıştır ve bu bulgular ışığında elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

1. 6 yabancı öğrenciden 2'si (%40) Türkçe öğrenim sürecini sarı şapkanın temsil ettiğini; diğer yabancı öğrenciler ise beyaz (%15), kırmızı (%15), siyah (%15) ve yeşil (%15) şapkanın temsil ettiğini belirtmişlerdir. Bu sonuca göre sarı şapkanın temsil ettiği "avantaj" öne çıkmaktadır.

2. Katılımcıların hiçbiri mavi şapkayı temsil eden bir görüş belirtmemiştir. Bu sonuç kapsamında yabancı öğrencilerin süreç değerlendirmesini arka planda tuttukları görülmektedir.

3. Araştırmanın genel sonucuna göre yabancı öğrenciler, Türkçe öğrenmenin kendileri için bir avantaj olduğunu düşünmekte ve Türkçe öğrenmeyi, Türkiye'de iş bulabilmelerinin/ çalışabilmelerinin önünü açan bir fırsat olarak görmektedirler (%40).

Öneriler

Bu çalışmada, yabancı öğrencilerin, altı şapkalı düşünme tekniğini kullanarak Türkçe öğrenimlerine dair değerlendirmeleri tespit edilmiştir.

Gelecekte yapılacak olan araştırmalar için öneriler şunlardır:

1. Bu araştırma, başlangıç düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle yürütülmüştür. Sağlıklı veriler elde edebilmek amacıyla çeviri yardımına ihtiyaç duyulmuştur. Bu kapsamda orta ve ileri düzeyde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle de altı şapkalı düşünme tekniğine dair araştırmalar yürütülebilir.

2. Öğretim ilke ve yöntemleri kapsamında; jigsaw tekniği, öğrenme halkası, Slavin'in etkili öğretim modeli, 3E-5E-7E öğretim modeli, istasyon tekniği, öğrenme halkası, Johari penceresi, görüş geliştirme vb. yöntem ve tekniklerin kullanıldığı araştırmalar da yapılabilir.

3. Yalnızca yabancılar Türkçe öğretimi alanında değil diğer yabancı dil öğretimlerinde de kullanılan yöntem ve tekniklerin uygulandığı çalışmaların karşılaştırmalı sonuçlarına yer veren akademik araştırmalar yürütülebilir.

<i>“COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri” beyanları:</i>	
Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma, Gebze Teknik Üniversitesi Rektörlüğü İnsan Araştırmaları Etik Kurulunda 10.03.2025 tarihli E-43633178-199-191671 sayılı 2025/06-07 oturum toplantısında alınan “Etik Uygunluk” onay kararı ile yürütülmüştür.
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:	This study was carried out with the “Ethical Appropriateness” approval decision taken at the session meeting of Gebze Technical University Rectorate Human Research Ethics Committee, numbered E-43633178-199-191671, dated 10.03.2025, and numbered 2025/06-07.
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

- Ayaz Can, H. (2005). Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarısına Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nuriye Semerci). Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın Çınar, B. (2024). Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Başarılarına Etkisi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 0(16), 357-368.
- Bezir, Ç. & Baran, B. (2014). Second Life Ortamında Altı Şapka Düşünme Tekniğinin Dil Öğretimi Sürecine Katkısı. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 392-406.
- Bono, E. D. (1997). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Coşkun, R., Altunışık, R., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Erginer, E. (2000). *Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karbuş, A. (2020). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Görev Temelli Öğretim Yöntemine Yönelik Etkinlik Önerileri. *International Journal of Language Academy*, 8(5), 366-381.
- Kaya, M. F. (2013). Coğrafya Derslerinde Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Konuların Öğretiminde Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1125-1139.
- Kırmızı, B. (2012). Almanca Derslerinde Altı Şapkalı Drama Tekniğinin Öğrencilerin Başarısına Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(10), 265-290.
- Koray, Ö. (2005). Yaratıcı Düşünme Tekniklerinden Altı Düşünme Şapkası ve Nitelik Sıralama Tekniklerinin Fen Derslerinde Uygulanmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 0(43), 379-400.
- Orhan, S. (2010). *Altı şapkalı Düşünme Tekniğinin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmesine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Halit Dursunoğlu). Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Orhan, S., Kırbaş, A. & Topal, Y. (2012). Görsellerle Desteklenmiş Altı Şapka Düşünme Tekniğinin Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirmesine Etkisi. *Turkish Studies*, 7(3), 1893-1909.
- Özkan, F. (2024). Ruhumun Sesi; Bağlama ve Ebru Sanatı: Özel Annelerle Nitel Bir Çalışma. (Haz. D. Atik ve H. B. Kaya). *Sağlık Bilimleri Alanında Gelişmeler*, (3. Cilt) İçinde (s. 544-555). Ankara: Platanus Publishing.
- Şahin, Ç. & Çakmak N. (2016). Altı Şapkalı Düşünmeye ve Örnek Olaya Dayalı Çalışma Yapraklarının Eleştirel Düşünme Becerisi Açısından İncelenmesi: Isı ve sıcaklık. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 1(1), 31-62.
- Tavşancıl Tarkun, E. (2000). Nitel Araştırmalar. *Öneri Dergisi* 3(14), 29-34.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M., Arıcı, F. A. & Dilber, R. (2017). Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi. *Researcher: Social Science Studies*, 5(8), 128-139.

Effects of Action Research on Students' Different Seating Arrangements and Their Academic Achievement*

Pembe Töngel

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

Ordu University, Institute of Social Sciences, Department of English Language and Literature, Ordu-TÜRKİYE

Dr. Öğr. Üyesi Ercan Tomakin

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5692-3352>

Ordu University, Faculty of Arts and Sciences, Department of English Language and Literature, Ordu-TÜRKİYE

Article History

Geliş: 21.11.2025

Kabul: 25.12.2025

On-line Yayın: 31.12.2025

Keywords

Action Esearch

EFL

Seating Arrangement

Friend Groups

Learning Styles

Araştırma Makalesi

* 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 an improved version of a Master's thesis prepared by the first author with contribution from the second author and presented in 2023.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/isorej.89006>

Abstract

This study aims to examine the effects of action research (AR) based on Jack Whitehead's (1989) AR model on different seating arrangements (row seating, friends group seating, and learning group seating) and academic achievement in the foreign language classroom. A total of 26 female 9th graders at a high school in Türkiye were selected through convenience sampling and participated in the study for 15 weeks. Data were collected after the Covid-19 period in 2022. Qualitative data obtained through questionnaires, observations, semi-structured interviews, and diary entries were analyzed using grounded theory. The effects of action steps were also measured quantitatively through achievement tests. The quantitative data were collected through sit-down written exams based on the English course books. The F1-LD-F1 design was used to analyze the repeated measurements collected from participants. A rank-based non-parametric method developed by Brunner and Puri (2001) was applied for the analysis of longitudinal data in the factorial design. An analysis of variance (ANOVA)-type test statistic based on ranks (Brunner & Puri, 2001) was used to examine the group effect, the time effect, and their interaction. The study found that groups formed by friends were less effective in performing activities due to side conversations and free riders, while groups determined by learning styles promoted students' self-awareness and improved academic performance. The statistical analyses indicated that students who believed seating arrangements and academic achievement were related performed significantly better than those who believed otherwise.

Reference Information / Atıf Bilgisi

Töngel, P. & Tomakin, E. (2025). Effects of Action Research on Students' Different Seating Arrangements and Their Academic Achievement. *ISOREJ-Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi*, 9(12), 43-56

Eylem Araştırması Yönteminin Öğrencilerin Farklı Oturma Düzenleri ve Akademik Başarılarına Etkileri*

Pembe Töngel

Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ordu-TÜRKİYE

Dr. Öğr. Üyesi Ercan Tomakin

Ordu Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ordu-TÜRKİYE

Article History

Submitted:21.11.2025

Accepted: 25.12.2025

Published Online: 31.12.2025

Keywords

Eylem Araştırması

EFL

Oturma Düzeni

Arkadaş Grubu

Öğrenme Grubu

Research Article

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

** Bu makale, 1. yazar tarafından 2. yazar danışmanlığında hazırlanıp 2023 yılında sunulan Yüksek Lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/isorej.89006>

Abstract

Bu çalışma, Jack Whitehead'in (1989) eylem araştırması (AR) modeline dayalı eylem araştırmasının (AR), yabancı dil sınıfında farklı oturma düzenleri (geleneksel-sıra oturma, arkadaş grubu oturma ve öğrenme grubu oturma) ve akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Türkiye'deki bir lisede 9. sınıf öğrencisi olan toplam 26 kız öğrenci, kolay örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve 15 hafta boyunca çalışmaya katılmıştır. Veriler, Covid-19 dönemi sonrasında, 2022 yılında toplanmıştır. Anketler, gözlemler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve günlük kayıtları yoluyla elde edilen nitel veriler, temellendirilmiş teori kullanılarak analiz edilmiştir. Eylem adımlarının etkileri, başarı testleri yoluyla nicel olarak da ölçülmüştür. Nicel veriler, İngilizce ders kitaplarına dayalı olarak yapılan yazılı sınavlar yoluyla toplanmıştır. Katılımcılardan toplanan tekrarlanan ölçümlerin analizinde F1-LD-F1 tasarımı kullanılmıştır. Faktöriyel tasarımda boylamsal verilerin analizi için Brunner ve Puri (2001) tarafından geliştirilen sıralamaya dayalı parametrik olmayan bir yöntem uygulanmıştır. Grup etkisini, zaman etkisini ve bunların etkileşimini incelemek için sıralamalara dayalı varyans analizi (ANOVA) tipi bir test istatistiği (Brunner & Puri, 2001) kullanılmıştır. Çalışma, arkadaşlardan oluşan grupların yan konuşmalar ve bedavacılık nedeniyle etkinlikleri gerçekleştirme konusunda daha az etkili olduğunu, öğrenme stillerine göre belirlenen grupların ise öğrencilerin öz farkındalığını artırdığını ve akademik performansı iyileştirdiğini ortaya koymuştur. İstatistiksel analizlere göre, oturma düzeni ile akademik başarı arasında bir ilişki olduğuna inanan öğrenciler, aksini düşünenlere göre önemli ölçüde daha iyi performans göstermiştir.

GİRİŞ

This section briefly explains the meaning of “seating arrangement.” It is not possible to quote a full 126-page Master’s thesis (MA) in an article. It is also important to note that, since this study is an abridged version of an MA thesis, this short paper does not include studies on seating arrangements published after 2023. The review of studies in the full text indicates that no previous research has used three types of seating arrangements in a single study, which is the novelty of this research. Additionally, it offers important observations about seating arrangements in the research context (Türkiye).

Seating arrangement affects student behavior, participation, and academic achievement (Higgins et al., 2005; Picchierri & Guido, 2016). To use seating arrangements as a means of influence, teachers need to understand the characteristics and benefits of different seating arrangements. This section first introduces the traditional, cluster, horseshoe, and herringbone seating arrangements. Next, seating arrangements in the language classroom are explained with examples from the researcher. Finally, a review of the literature is provided to show that, to our knowledge, a study like ours has not yet been conducted. The following descriptions cover the most common seating arrangements, excluding less common ones such as cabaret, banquet, and T-shape.

Traditional Row Seating

Traditional row seating consists of rows and columns, with students usually sitting in pairs from the front desk to the back desk. Multiple desks in a row form a column, and there are typically two or three columns in a classroom (see Figure 3.1). This row seating is the most common classroom layout at all educational levels in the research context and in Türkiye. The study began collecting data during the row seating arrangement because the pre-stage of AR needs to be explained to show the difference in the post-stage of AR (Ebbutt, 1985). In this context, the data collected during this period can be called fieldwork (pilot study).

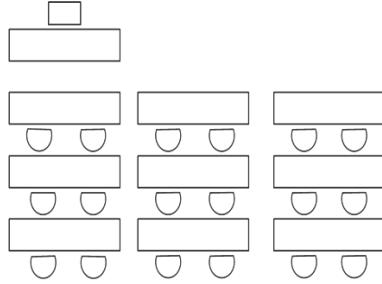


Figure 1. Traditional row arrangement

Cluster Seating

Cluster seating usually consists of two desks or tables placed together, allowing students to sit in groups of four, as shown in Figure 3. Because it creates a supportive learning environment by encouraging collaboration and social interaction rather than competition in classes (Fernandes et al., 2011), we used this seating arrangement as an action plan in two cases: to measure the effects of friendship and to measure learning style. Close friends sat together in one cluster, resulting in seven clusters in the classroom. This was the first action plan. In the second action plan, students were grouped in clusters according to their learning styles. This study was based on the belief that awareness of students’ characteristics and seating them according to a specific logic may prevent off-task behavior and distraction. See sections 5.4.2, Sociometric Nominations, and 5.4.3 for further information about the clusters in the full text.

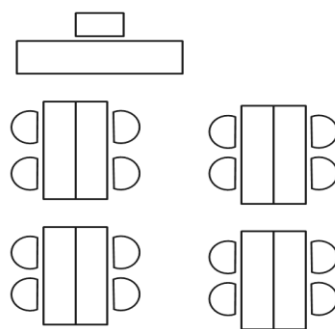


Figure 2. Cluster seating

Since the two models mentioned above were used in this study, brief information about them is provided. In addition to these two, the MA also explained the horseshoe and herringbone arrangements. Now, the seating types used in language teaching are explained briefly.

Seating Arrangement in Language Classrooms

Seating in language classrooms and its effects are described in terms of rows, circles (clusters), horseshoes, and action zones. Harmer (2007: 41-44) notes that, despite its restrictive appearance, an orderly rows arrangement may offer advantages for language classrooms. For example, the rows and columns arrangement is preferable for grammar lessons, teaching language functions, vocabulary acquisition, and pronunciation. In such lessons, the teacher addresses the whole class, and eye contact plays an important role. The orderly rows arrangement (ORA) is also useful for lessons in which the teacher uses classroom technologies such as the board (interactive or not) or overhead projector. ORA is most suitable, or even necessary, when classrooms are crowded. However, the teacher must remember not to neglect interaction with students in the back rows. As a solution, walking around and between the rows gives the teacher the opportunity to observe students' actions and reactions.

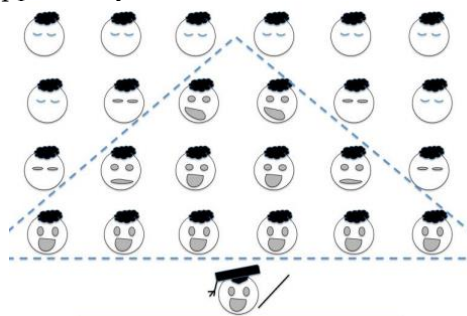


Figure 3. Action zone in rows and columns arrangement (Falout, 2014)

Falout also asserts that the action zone affects students' academic achievement because teachers tend to neglect students outside this zone, resulting in disinterest and demotivation. Due to its benefits in enhancing belonging and extending the action zone (see Figure 7), a circular seating arrangement is proposed for language classrooms, especially when the number of students is between 20 and 25.

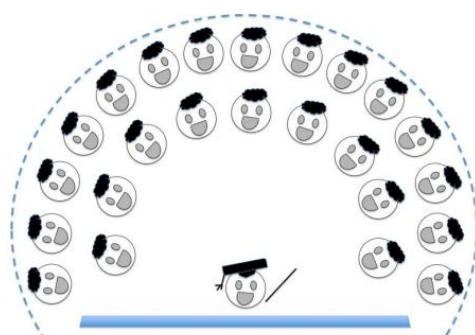


Figure 4. Action zone in circular seating arrangement (Falout, 2014).

The last two, among others, are separate table and solowork seating. The separate table arrangement, also called cluster seating, is beneficial for collaborative work on tasks. Harmer states that it supports the teacher's role as a facilitator by allowing the teacher to assist small groups of students while others work independently. However, separate tables are not favorable when lecturing to the whole class. According to Harmer (2007), the solowork arrangement (students sitting individually) allows students to work independently without relying on others. This type of seating is rarely seen in the research context (Türkiye), possibly due to special cases among students, such as illness or behavioral issues.

1. LITERATURE REVIEW

Seating arrangement has been considered a key element of student learning, and several studies have investigated classroom layout and seating patterns from different perspectives. There appear to be three studies conducted in EFL: two from outside (Philpott, 1993; Yaang et al., 2021) and one from Türkiye (Salma, 2020).

For example, Philpott (1993) conducted an action research study by implementing action plans related to seating arrangements in EFL classes in a Spanish context. Foreign language teaching took place in one classroom, so students attended the U-shaped language classroom according to the weekly schedule and sat where they preferred. The teacher-researcher modified the seating arrangement in two ways. First, the teacher moved to different places during the lessons. In the second stage, the teacher assigned seats so that students could not sit in their usual places. In both cases, it was observed that students did not have difficulty adjusting to the new seating plans and did not become anxious about the new situation. Notably, the teacher-researcher did not inform the students about the study at the beginning in order to collect data in a natural environment. As students' engagement in lessons increased during the implementation, it was concluded that an intervention was necessary if a positive change in the level of students' participation in lessons was desired.

Additionally, Yang et al. (2021) examined students' preferences for seating arrangements during cooperative learning activities in EFL blended learning classrooms. The study involved 94 students at a university in China. It focused on semicircle and row-and-column arrangements, with data collected through questionnaires and observations of videotaped cooperative activities. Results indicated that students preferred semicircular arrangements in EFL blended learning courses.

In addition, Salma (2020) conducted a case study involving 16 students, 4 assistant principals, and 7 caretakers at four secondary schools. The participants' perceptions of different seating arrangements, specifically in English classes, were explored through observations and interviews. Although the traditional row arrangement was described as disadvantageous for group work and

engagement in English classes, it was found to be the most frequently used seating plan. The distance between the back rows and the teacher or the board was identified as another drawback of this arrangement. Clusters and U-shaped arrangements were found to be more suitable for adopting the constructivist approach in foreign language learning due to improved classroom interaction and higher participation.

The seating arrangement studies can be analyzed from different perspectives. First, the studies can be categorized as those conducted in language classrooms and those in non-language classrooms. Second, they can be classified as studies conducted within Türkiye and those conducted elsewhere. Third, they can be examined based on the methods used. Fourth, they can be considered according to the objectives of the studies. Finally, the contexts, data collection tools, school types, and seating styles employed can serve as points of analysis. A broad and narrative analysis of the studies is presented in the following section.

As a result, most of the reviewed studies in the MA thesis that investigated seating arrangements in different contexts could not be included here due to space limitations. These studies focused on seating arrangements in non-language classrooms, the American context, the Chinese context, the Turkish context, and other contexts such as Canada and the Netherlands.

2. AIMS

Traditionally, teachers determine where and how students sit (Kinahan, 2017), regardless of students' preferences. Similarly, our experience and observations of seating in schools in Türkiye support this view. The seating arrangement has a noticeable impact on classroom interaction and academic achievement (Downer et al., 2007). In addition to basic classroom elements such as lighting, temperature, acoustics, and color, seating arrangement also affects students' learning experiences and behavior (Lewinski, 2016). Research on seating arrangements suggests that students in the front rows are more engaged in class, while distraction and low academic achievement are more common in the back rows (Benedict & Hoag, 2004). Accordingly, the current study investigated students' perceptions of three types of seating arrangements and their academic performance, considering factors that can play a crucial role in the EFL context.

1. Does AR have an effect on EFL students' perceptions of different seating arrangements and their academic achievements?

1.1. What are students' perceptions of different seating arrangements in English courses?

In terms of

1.1.1. traditional row seating

1.1.2. cluster seating according to friend groups

1.1.3. cluster seating according to learning styles

1.2. Do different seating arrangements affect students' academic achievement?

3. METHOD

This action research (AR) adopted a mixed-methods approach, utilizing both qualitative and quantitative research methods. Specifically, the qualitative data were triangulated with the quantitative data, and vice versa. This AR also employed the case study method. The distinction between the AR component and the case study (CS) component is explained as follows. According to Elliott (1991), AR combines teaching and research; therefore, the use of three types of seating arrangements and the investigation of their effects constitute the AR aspect. In contrast, Adelman et al. (1984) state that bounding the study by a specific entity (such as a person, group, or issue) defines a case study. Punch (1998) notes that cases can include a school, pupil, teacher, group, organization, or phenomenon. Thus,

the cases in this study are the students who participated in the classroom and the school in which the study was conducted.

Twenty-six female students in the 9th grade at a high school were included in the study, and three types of teaching were tested on them. They participated in the study voluntarily, and their parents' consent was obtained through the ethics committee. The textbooks were used as study materials.

Data were mainly collected using the researcher's diary notes, observations, interviews, and achievement tests. The teacher-researcher kept a diary to record her observations, as reflection is an important part of action research. Semi-structured interviews were used to explore students' perceptions of different seating arrangements. Each seating arrangement was used for about one month, and an exam-based test was administered to determine the effects of each arrangement after it ended. In row seating, students chose their friends. In friend-group seating, the peer nomination method, developed by Moreno in the 1930s, was used to evaluate peer relationships and gather information on personal characteristics. In this arrangement, five to six students sat together by combining desks. In learning group seating, the Perceptual Learning Style Preference Questionnaire (PLSPQ) (Reid, 1987) was used to identify types of learning groups. Most students (N=11) were kinesthetic learners, followed by those who preferred to learn individually (N=7), those who preferred to learn in groups (N=4), and tactile learners (N=3).

Qualitative data were analyzed using grounded theory (Glaser & Strauss, 1967, p. 101) and the constant comparative method. Open, axial, and selective coding techniques were applied. For quantitative data analysis, due to the small sample size and skewed data distribution, non-parametric tests were used to test the study's hypotheses. The Mann-Whitney U test compared the demographic characteristics of the participants. Additionally, the F1-LD-F1 design was used to analyze repeated measurements administered to the participants. A rank-based non-parametric method developed by Brunner and Puri (2001) was employed for the analysis of longitudinal data in the factorial design. An analysis of variance (ANOVA)-type test statistic based on ranks (Brunner & Puri, 2001) was used to examine the group effect, the time effect, and their interaction.

4. FINDINGS

4.1. Row Seating

Data collected from participants were triangulated with observational data and diary entries from the teacher. Results indicated that the traditional row arrangement did not promote social learning in English classes. The classes were teacher-centered, and student-student interaction rarely occurred in the traditional row arrangement. Research suggests that seating affects academic performance because students who sit in the front rows are more likely to participate in class and achieve better grades (Benedict & Hoag, 2004; Shernoff et al., 2017). Similarly, observations in the present study revealed that students who sat in the back rows seemed isolated from class interaction. Students liked the traditional row arrangement, especially because it allowed them to sit across from the teacher and listen well. As disadvantages of the traditional row arrangement, students mentioned the lack of opportunity for group work, distraction caused by chatter in the back rows, and the distance to the teacher and the blackboard in the back rows. Despite these disadvantages, the results of the questionnaire on traditional row seating showed that the majority of students were satisfied with it. This discrepancy may be explained by the fact that students may not want to leave their "comfort zone" (Maag, 2009). The questionnaire also indicated that most students had no experience with other seating arrangements, which could be another reason. The findings suggest that while the traditional row arrangement offers a sense of familiarity and comfort for students, it falls short in supporting interactive and socially

oriented language learning. Students' satisfaction appears to stem more from habit and perceived convenience than from pedagogical effectiveness. Given the limited opportunities for interaction and collaboration observed, reliance on traditional row seating may restrict the development of communicative skills in English classes. Therefore, exposing students to alternative seating arrangements could help move them beyond their comfort zones and promote more active engagement and social learning.

4.2. Cluster Seating (Friends Group)

In the first action plan, students sat in groups with their friends, and the change in classroom layout was overwhelmingly viewed as positive by students. According to sociocultural theory, collaboration can enhance learning and motivation (Sainsbury & Walker, 2009). Collaborative learning also contributes to the development of personal and social skills (Alfonseca et al., 2006). Because friendship is associated with more effective collaboration and higher motivation (Sainsbury & Walker, 2009), this AR investigated students' perceptions of FGS. The general opinion was that sitting with friends for group work has a beneficial effect on participation in English classes. As the teacher acted as a facilitator, students were more actively involved in activities due to the positive class atmosphere. However, excessive talking among friends, limited visibility of the board, and unequal participation in activities were unfavorable aspects of this arrangement.

4.3. Cluster Seating (Learning Group)

Students were grouped according to their learning styles in the second action plan. The group members changed by 70 percent in the transition from FGS to LGS. To determine students' learning styles, the PLSPQ developed by Reid (1987) was used, as it matched the scope of the study. Interestingly, the most common predominant learning style among students in this class did not align with the rates usually reported in educational science books. Although it is generally assumed that students are mostly visual learners, most students in this study were kinesthetic learners. The students appreciated becoming aware of their learning styles and completing appropriate tasks. Furthermore, they indicated that knowing how they learn best increased their motivation. However, they were not happy to be separated from their friends.

Previous studies suggest that considering learning styles may be an effective way to group learners (Kuo et al., 2015; Pasina et al., 2019; Wang et al., 2007). Given its importance for foreign language learning (Ehrmann et al., 2003), the next action plan involved clustering by learning styles. "Learning to learn" as a metacognitive strategy contributes to learners' self-awareness and has a positive impact on foreign language learning (Nunes, 2018). Additionally, data obtained through the questionnaire about LGS and interviews showed that self-awareness increased students' motivation and on-task behavior in EFL courses. Furthermore, students appreciated being given tasks that matched their learning styles, which significantly reduced free-riding and side-talking. In summary, educational resources aligned with students' learning styles and the acquisition of knowledge through collaborative activities with classmates contribute to student learning (Alfonseca et al., 2006).

4.4. Seating Arrangement and Academic Achievement

Students' scores on the first achievement test were lower than on the second and third tests. However, quantitative data from the first questionnaire, which explored students' perspectives on the traditional row arrangement, showed that students who believed seat location and seating arrangement impact academic achievement had higher grades on the first achievement test than those who did not believe in interaction. Further analysis of the initial questionnaire and students' grades by the teacher-researcher revealed that students who sat in the front and middle rows in the traditional seating arrangement believed in interaction and had better grades. Consistent with previous studies, it can be concluded that higher-performing students generally prefer to sit in the front rows (Will et al., 2020)

and that students choose their seats based on their desire for engagement and learning (McCroskey et al., 1978; Shernoff et al., 2017). In summary, students who believe that seating arrangements affect academic performance tend to choose seats in the front rows, which in turn positively affects their academic performance.

In FGS, students were less dependent on the teacher (Xi et al., 2017), and student interaction increased when seating arrangements were based on friend groups. However, data analysis showed that this arrangement was not beneficial for all students. For example, the results of the second achievement test indicated that a significant number of students received lower scores than on the first achievement test. Specifically, students who did not perceive a connection between sitting in friend groups and academic performance showed a statistically significant decline. These students felt that the seating arrangement and academic performance were unrelated. An important point raised by two students during interviews should be noted here. In their view, although the traditional row arrangement did not promote collaboration, it was beneficial for individual work. They emphasized that sitting with close friends made the classroom atmosphere friendlier but resulted in lower academic achievement. Similarly, Simmons et al. (2015) found that, compared to the traditional row and horseshoe arrangements, group seating caused the most conversations. Previous studies indicated that using a student-centered approach to seating arrangements, such as clusters, does not always lead to higher academic achievement (Byers et al., 2018; Tobia et al., 2020). Moreover, it may be better if close friends do not sit together. Instead, it was found to be more effective to adjust the seating arrangement according to the nature of the tasks and the characteristics of the students.

The criteria used for clustering in the subsequent action plan were learning styles. Groups composed of students with similar learning preferences were often assigned activities that matched their learning styles. Previous studies indicated that the more teachers accommodate diverse instructional approaches, the better they can meet students' needs, which in turn improves classroom learning (Fleming, 1995). FGS was changed after identifying students' learning styles, and the change in groups was calculated as 70 percent. When group members changed, side-talk decreased, and self-awareness positively influenced student motivation. Additionally, results showed a significant difference between groups on the final academic achievement test. Students who believed that LGS affected academic achievement in English courses outperformed those who did not believe in such an interaction. In summary, data analyses revealed that students who believed that seating arrangements and academic performance were related performed significantly better than those who held the opposite view. Although all students appreciated knowing their predominant learning styles, it remains unclear whether they used this information to change their learning strategies in other subjects.

5. CONCLUSIONS

The purpose of this study was to examine the effects of conducting action research to solve practical problems in the EFL context, focusing on seating arrangements. This action research provided evidence that reflection is a prerequisite for change. The teacher-researcher reflected in and on practice, identified the problem, and sought ways to improve. This action research was empirical, as action plans were created to find the most effective method or technique related to the identified problem. The data obtained during the study showed that most students appreciated the action plans because these plans were based on their thoughts and feelings. Since this action research was based on collaboration and all participants were given a voice during the study, it can also be defined as practical (or participant) action research. Furthermore, the study explicitly describes which part is teaching and which part is research.

Traditionally, teachers prioritize academic factors when designing the classroom. However,

previous studies have shown that, beyond learning objectives, seating arrangements that encourage classroom interaction and social learning are preferable for classroom learning. The results of the present study also suggest that using seating arrangements as an effective tool and changing the action zone in the classroom can promote student engagement and participation during EFL courses. Although the traditional row arrangement has advantages for individual work, it has been criticized mainly for its emphasis on the action zone. In fact, the quantity, but not the quality, of student work increases when students are seated in rows and columns.

In general, group seating increased student motivation and social interactions in English classes. However, free-riding and side-talking negatively affected academic performance when groups were formed based on friendships. These issues decreased when groups were organized by learning styles in the second action plan. One reason side-talking decreased in the learning style groups may be that students were more engaged in activities that matched their learning styles. Another reason could be that 70 percent of group members changed. This rate also indicates that most close friends in the class had different learning styles. The goal of this action plan was to address students' English learning preferences, so groups were formed according to learning styles. Addressing students' individual differences and increasing self-awareness led to higher achievement gains, especially for students who recognized the impact of seating arrangements on academic performance. As noted earlier, the most common learning styles among students in this class differed from those typically reported in educational science literature. Although students are often described as primarily visual learners, most students in this study were kinesthetic learners. This discrepancy shows that each educational setting is unique and that one must be cautious when making and accepting generalizations about individual differences.

Indeed, students may display different characteristics in various contexts. Therefore, instead of relying solely on existing knowledge about learning and teaching, teachers should critically reflect on their practice to effectively address students' needs and enhance their learning. In conclusion, EFL teachers can use the AR method as "[...] a resolution to the theory-practice issue" to improve practice while addressing students' needs and interests related to the learning objectives.

6. IMPLICATIONS

First, the results of this study could help language teachers who encounter challenges related to classroom design during English language instruction. If teachers wish to create a more positive classroom atmosphere, they can consider making changes to the classroom design.

Second, although this action research was conducted in the context of EFL, teachers of other subjects can also experiment with different seating arrangements during various activities. They can investigate which type of seating arrangement best suits the topic being taught and apply the most effective arrangement in future lessons.

Third, a reflective teaching approach and the use of action research can help EFL teachers address practical problems in their classes. Teachers should view reflective thinking as a fundamental part of teaching, as it allows them to reconstruct their pedagogical theories by trying new actions that contribute to their professional development (Elliot, 1994).

Finally, teaching in Türkiye is based on the constructivist approach, and teachers are expected to address students' individual differences. To achieve this, teachers should first identify students' learning styles. It should also be noted that the learning environment plays a crucial role in the learning process.

7. FURTHER RESEARCH

The seating arrangement was adjusted due to limited time in the weekly schedule for a certain period. If more time becomes available, other types of seating arrangements can be explored. In doing so, teachers must consider factors such as classroom size and the number of students.

Further research could involve a larger sample or include male students to increase the effectiveness of the data and obtain more statistically meaningful results. Future researchers could conduct an AR study on seating arrangements with students of different ages or English proficiency levels.

Including other school subjects would contribute to colleagues' perspectives on implementation and should be considered when drawing conclusions. In general, extending the time, involving other teachers and subjects, and conducting research in different locations provide very useful outcomes.

<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:	Asst. Prof. Dr. Ercan Tomakin
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:	Dr. Öğr. Üyesi Ercan Tomakin
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Adelman, G., Jenkins, D. & Kemmis, S. (1984). Rethinking Case Study. Bell, J. et al. (eds.). In *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management* (p. 93-102). London: P. C. P.
- Alfonseca, E., Carro, R.M., Martin, E., Ortigosa, A. & Paredes, P. (2006). The impact of learning styles on student grouping for collaborative learning: A case study. *User Modeling and User Adapted Interaction*, 0(16), 3-4. 377-401. <http://doi.org/10.1007/s11257-006-9012-7>
- Benedict, M.E. & Hoag, J. (2004). Seating location in large lectures: Are seating preferences or location related to course performance?, *The Journal of Economic Education*, 35(3), 215-231. <https://doi.org/10.3200/JECE.35.3.215-231>
- Bennett, N. & Blundell, D. (1983). Quantity and quality of work in rows and classroom groups. *Educational Psychology*, 3(2), 93-105.
- Brunner, E., & Puri, M. L. (2001). Nonparametric methods in factorial designs. *Statistical Papers*, 42(1), 1-52.
- Byers, T., Mahat, M., Liu, K. & Knock, A. & Imms, W. (2018). *Systematic Review of the Effects of Learning Environments on Student Learning Outcomes*. Melbourne: University of Melbourne, LEARN. Retrieved from: <http://www.ilet.com.au/publications/reports>.
- Douglas, D. & Gifford, R. (2001). Evaluation of the physical classroom by students and professors: a lens model approach, *Educational Research* <http://dx.doi.org/10.1080/00131880110081053>.
- Downer, J.T., Rimm-Kaufman, S.E. & Pianta, R.C. (2007). How do classroom conditions and children's risk for school problems contribute to children's behavioral engagement in learning? *School Psychology Review*, 6(3), 413-432.
- Ebbutt, D. (1985) 'Educational Action Research: Some General Concern and Specific Quibbles' in Burgess, R. G.(ed.) *Issues in Educational Research Qualitative Method*, London: The Falmer Press, 145-172.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Elliot, J. (1994). Research on Teachers' Knowledge and Action Research. *Educational Action Research*, (2)1, 133-137. <http://dx.doi.org/10.1080/09650799400200003>.
- Ehrman, M.E., Leaver, B.L. & Oxford, R.L. (2003). A brief overview of individual differences in second language, *System*, 31(3), 313-330. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00045-9](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00045-9)
- Falout, J. (2014). Circular seating arrangements: Approaching the social crux in language classrooms. *Studies in Second Language Learning and Teaching* <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.6>.
- Fernandes, A. C., Huang, J., & Rinaldo, V. (2011). Does where a student sits really matter? The impact of seating locations on student classroom learning. *International Journal of Applied Educational Studies*, 10(1), 66-77.
- Fleming, N. D. (1995). I'm different; not dumb. modes of presentation (vark) in the tertiary classroom. In Zelmer, A., (ed.) *Research and Development in Higher Education*. Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australia (HERDSA), 308-313.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gremmen, M.C., van den Berg, Y.H.M., Segers, E. & Cillessen, A.H.N. (2016). Considerations for classroom seating arrangements and the role of teacher characteristics and beliefs. *Soc Psychol Educ* 19, 749-774. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9353-y>
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. United Kingdom: Pearson Education Limited.
- Higgins, S., Hall, E.; Wall, K., Woolner, P. & McCaughey, C. (2005). *The Impact of School Environments: A*

- literature review. Callaghan, NSW: University of Newcastle. <http://www.cfbt.com/PDF/91085.pdf>.
- Kinahan, M. P. (2017). *Teachers and seating arrangements and assignments: A qualitative study*. (Order No. 10264447). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1892454534). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/teachers-seating-arrangements-assignments/docview/1892454534/se-2?accountid=25093>.
- Kuo, YC., Chu, HC. & Huang, CH. (2015). A learning style-based grouping collaborative learning approach to improve EFL students' performance in English courses. *Educational Technology & Society*, 18(2), 284–298.
- Lewinski, P. (2016). Effects of classrooms' architecture on academic performance in view of telic versus paratelic motivation: A review. *Frontiers in Psychology*, 6, 746. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00746>.
- Leitch, R. & Day, C. (2000). Action research and reflective practice: towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8(1), 179-193. <https://doi.org/10.1080/09650790000200108>.
- Maag, J.W. (2009). Resistance to change: Overcoming institutional and individual limitations for improving student behavior through PLCs. University of Nebraska-Lincoln. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*. 41-57.
- McCroskey, James, C., McVetta & Rod, W. (1978). *Classroom seating arrangements: Instructional communication theory versus student preferences*. Annual Meeting of the International Communication Association, Chicago, Illinois.
- Nunes, V.M.D. (2018). *Learning to learn – using self-awareness of learning styles to promote language learning*. (Master's thesis, Nova University, Lisbon).
- Pasina, I., Bayram, G., Labib, W., Abdelhadi, A. & Nurunnabi, M. (2019). Clustering students into groups according to their learning style. *MethodsX*, 6, 2189–2197, <https://doi.org/10.1016/j.mex.2019.09.026>.
- Philpott, P. (1993) Seating Patterns in Small Language Classes: An example of action research. *British Educational Research Journal*, 19(2), 191-210, <https://doi.org/10.1080/0141192930190206>.
- Pichierri, M. & Guido, G. (2016). When the row predicts the grade: Differences in marketing students' performance as a function of seating location. *Learning and Individual Differences*, 49, 437–441. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.04.007>.
- Reid, J. M. (1987). The Learning Style Preferences of ESL Students. *TESOL Quarterly*, 21, 87-111. <http://dx.doi.org/10.2307/3586356>
- Sainsbury, E. & Walker, R. (2009). Motivation, learning and group work – the effect of friendship on collaboration. *Motivating Science Undergraduates: Ideas and Interventions*, 2009 UniServe Science Proceedings. 118-124.
- Salma, C. (2020). *İngilizce Öğretim Programlarının Uygulandığı Sınıf Ortamlarının Çoklu Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi*. (Master's thesis, Pamukkale University, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Shernoff, D.J., Sannella, A.J., Schorr, R.Y., Sanchez-Wall, L., Ruzek, E.A, Sinha, S., et al. (2017). Separate worlds: The influence of seating location on student engagement, classroom experience, and performance in the large university lecture hall. *Journal of Environmental Psychology*, 49, 55–64.
- Simmons, K., Carpenter, L., Crenshaw, S. & Hinton, V.M. (2015.) *Exploration of Classroom Seating Arrangement and Student Behavior in a Second Grade Classroom*, Georgia Educational Researcher (12)1 , Article 3. <https://doi.org/10.20429/ger.2015.120103>. Available at: <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/gerjournal/vol12/iss1/3>.

- Tobia, V., Sacchi, S., Cerina, V., Manca, S. & Fornara, F. (2020). The influence of classroom seating arrangement on children's cognitive processes in primary school: the role of individual variables. *Current Psychology*, Springer <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01154-9>.
- Xi, L, Yuan, Z., Yun Qui, B. & Chiang, F.K. (2017). An investigation of university students' classroom seating choices. *Journal of Learning Spaces*, 6(3), 13-22.
- Yang, X., Zhou, X. & Hu, J. (2021). Students' preferences for seating arrangements and their engagement in cooperative learning activities in college English blended learning classrooms in higher education. *Higher Education Research & Development*, 41(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1901667>.
- Wang, D., Lin, S.S.J., & Sun, C. (2007). DIANA: A computer-supported heterogeneous grouping system for teachers to conduct successful small learning groups. *Computers in Human Behavior*, 23, 1997– 2010.
- Whitehead, J. (1989) 'Creating a living educational theory from questions of the kind, 'How do I improve my practice? *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41-52.
- Will, P., & Bischof, WF. & Kingstone A (2020) The impact of classroom seating location and computer use on student academic performance. *PLoS ONE* 15(8): e0236131. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236131>.

Aynı Şarkının Farklı Mikslerinin Dinleyici Deneyimi Üzerindeki Etkisi: Ses Mühendisliği Perspektifinden Bir İnceleme* **

Mehmet Hulusi Yurdanur

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-0137-9460>

Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, Müzik ve Güzel Sanatlar Enstitüsü, Müzik Teknolojileri
Anabilim Dalı, Ankara-TÜRKİYE

Doç. Dr. Hasan Delen

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6202-2211>

Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, Müzik Bilimleri ve Teknolojileri Fakültesi, Müzik
Teknolojisi Bölümü, Ankara-TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 27.11.2025

Kabul: 25.12.2025

On-line Yayın: 31.12.2025

Anahtar Kelimeler

Müzik Teknolojileri

Ses Mühendisliği

Müzik Prodüksiyonu

Miks

Dinleyici Deneyimi

Araştırma Makalesi

* Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır. Bu makale için Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmıştır.

** Bu makale, 1. yazarın, 2. yazar danışmanlığında hazırladığı Yüksek Lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/isorej88619>

Öz

Müzik prodüksiyonunda miks süreci, bir eserin dinleyici tarafından nasıl algılandığını doğrudan etkileyen kritik aşamalardan biridir. Bu çalışma aynı şarkının üç farklı ses mühendisi tarafından hazırlanan miksleri sonucunda ortaya çıkan teknik farklılıkların dinleyici deneyimine nasıl yansıdığını incelemektedir. Bu kapsamda, hazırlanan her miks LUFS, LRA, TP ve frekans spektrumu gibi ölçütler üzerinden teknik olarak analiz edilmiş; ardından miksler, müzik teknolojileri ve müzik bilgisi akademik olarak farklı düzeylerde olan üç farklı dinleyici grubuna dinletilerek algısal değerlendirmeler toplanmıştır. Çalışma karma araştırma yöntemine dayanmaktadır. Nicel veriler mikslerin teknik analizlerinden oluşurken nitel veri toplama aracı olarak da yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan veri analizinde dinleyici görüşleri, müzik eğitim düzeyine bağlı olarak, teknik unsurlara yönelim, müzikal bütünlüğün değerlendirilmesi ve kişisel beğeni olmak üzere üç temel odak üzerinden kategorize edilmiştir. Araştırmanın bulguları, genel frekans dengesi ve yüksek frekanslarda oluşan yoğun enerjiden kaynaklı parlaklığı ile öne çıkan Miks 3'ün üç grubun ikisinde büyük oranlarla tercih edildiğini ve bu bağlamda teknik ve estetik bileşenlerin dinleyici deneyimi üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Bulgular ayrıca, lisans düzeyinde müzik eğitimi almamış olan dinleyicilerin küçük bir farkla Miks 1'i tercih etme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, ses mühendislerinin miks süreci boyunca aldıkları teknik ve estetik kararların, dinleyici deneyimi üzerinde anlamlı farklılıklar yaratabildiğini ortaya koymaktadır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Yurdanur, M. H. & Delen, H. (2025). Aynı Şarkının Farklı Mikslerinin Dinleyici Deneyimi Üzerindeki Etkisi: Ses Mühendisliği Perspektifinden Bir İnceleme. *ISOREJ-Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi*, 9(12), 57-74.

The Impact of Different Mixes of the Same Song on Listener Experience: An Examination from the Perspective of Sound Engineering* **

Mehmet Hulusi Yurdanur

Ankara University of Music and Fine Arts, Institute of Music and Fine Arts, Department of Music Technologies, Ankara-TÜRKİYE

Assoc. Prof. Dr. Hasan Delen

Ankara University of Music and Fine Arts, Faculty of Musicology and Technology, Department of Music Technology, Ankara-TÜRKİYE

Article History

Submitted: 27.11.2025

Accepted: 25.12.2025

Published Online: 31.12.2025

Keywords

Music Technology

Sound Engineering

Music Production

Mix

Listener Experience

Research Article

* This article was checked by Intihal.net. This article is under the Creative Commons license. This article has received ethical approval from the Ankara University of Music and Fine Arts Ethics Committee.

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

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/isorej88619>

Abstract

The mixing stage in music production is a critical process that directly influences how a musical piece is perceived by the listener. This study examines how the technical differences emerging from three mixes of the same song, each prepared by a different sound engineer, are reflected in the listener experience. In this context, each mix was technically analyzed using criteria such as LUFS, LRA, TP and frequency spectrum; subsequently, the mixes were presented to three listener groups with varying levels of academic background in music technology and music knowledge and perceptual evaluations were collected. The study is based on a mixed methods research design. While the quantitative data consist of the technical analyses of the mixes, the qualitative data were obtained through a semi structured interview form. During data analysis, listener responses were categorized into three main focuses, attention to technical elements, evaluation of musical coherence, and personal preference, depending on their level of music education. The findings indicate that Mix 3, characterized by overall frequency balance and a bright tonal character resulting from pronounced high frequency energy, was strongly preferred by two of the three groups, suggesting that technical and aesthetic components play a decisive role in shaping listener experience. The results also show that listeners without formal undergraduate level music education exhibited a slight tendency to prefer Mix 1. Overall, the study demonstrates that the technical and aesthetic decisions made by sound engineers throughout the mixing process can create meaningful differences in listener perception.

GİRİŞ

Müzik prodüksiyonunun günümüzde ulaştığı noktayı anlayabilmek için, bu alanın tarihsel gelişimini incelemek gerekmektedir. Ses kaydı tarihinin ilk yıllarında “prodüktör” kavramı henüz kullanılmamaktaydı. Fakat buna rağmen kayıt yapan kişi kaydın teknik ve estetik boyutlarını üstlenmekteydi. Bu dönemde “director of recording” veya “recorder” gibi farklı unvanlar kullanılmıştır. Scott’un 1857’de icat ettiği ve sesleri görselleştirmeye olanak sağlayan fonotograf ve sonrasında 1877’de Edison’un hem ses kaydı yapabilen hem de bu kayıtları oynatabilen fonografi icat etmesi sebebiyle Scott ve Edison modern prodüktörlüğün öncüsü olarak kabul edilmektedir. Daha sonrasında ise Gaisberg bu teknolojiyi müzik endüstrisine dönüştüren, gerçek anlamda ilk müzik prodüktörü olarak tarihe geçmiştir (Burgess, 2014, s. 212).

1920’lerle birlikte elektrikli kayıt teknolojisinin yaygınlaşması, prodüksiyon sürecini köklü bir biçimde değiştirmiştir. Bu dönemde mikrofönlar oyuna dahil olmuş ve artık geniş bir frekans aralığına ve dinamik çeşitliliğe ulaşılmıştır. Bu süreçlerin devamında 1950’lerde Amerikan Kayıt Endüstrisi Birliği’nin geliştirdiği standartlar ile müzik prodüktörlerinin kayıt esnasındaki kararları dinleyiciye doğru biçimde aktarılmaya başlanmıştır (Burgess, 2014, s. 12-15).

Tüm bu gelişmeler sonrasında doğal bir sonuç olarak kaydedilen sesler düzenlemeye ihtiyaç duymaya başlamıştır. Çok kanallı kayıt öncesinde miks işlemleri canlı icra esnasında yapılmaktaydı. Ses dengesi müzisyenlerin kayıt cihazına olan uzaklıklarıyla belirlenmekteydi. Daha sonrasında çok kanallı kayıt dönemi ile birlikte miks, postprodüksiyon aşamasına kaydı ve mühendislerin sorumluluğu haline geldi. 1960’lara kadar denge mühendisi (balance engineer) kavramı kullanılmıştır (Burgess, 2014, s. 112).

Modern kayıt tekniklerinin şekillenmesinde entegre devrenin icadı önemli bir rol oynamış, bu gelişme ses mühendisliği süreçlerinde kullanılan devrelerin daha küçük, ucuz ve ulaşılabilir olmasını sağlamıştır (Huber & Runstein, 2010, s. 617). Bu bağlamda, kayıt ve miks mühendisleri çoğu zaman tüm unsurları bir araya getirip bütünlüklü bir ses yaratabilen “sihirbazlar” olarak görülmektedir (Maz, 2024, s. 2).

Günümüzde müzik prodüksiyonu, tarihsel gelişim süreciyle kıyaslandığında çok daha sistematik şekilde ilerlemektedir. Bu süreç, öncelikle icracı müzisyenlerin belirlenmesi ve aranjenin oluşturulması ile başlamaktadır. Ardından gerçekleştirilen deneme kayıtları, aranjenin nihai halini almasına katkı sağlar. Nihai düzenlemelerin ardından asıl kayıt aşamasına geçilir. Kayıtların tamamlanmasıyla birlikte proje, miks aşamasına aktarılır. Miksin ardından mastering süreci gerçekleştirilerek prodüksiyon tamamlanır. Son aşamada ise eser, yayınlama, tanıtım ve pazarlama süreçlerine hazırlanır (Ziyagil, 2025, s. 67-69).

Bu üretim zinciri içerisinde miks aşamasının konumunu daha net anlamak için öncelikle kavramsal çerçevesini tanımlamak gerekmektedir. Önen (2007)’e göre miks, müzik prodüksiyonunda tüm bileşenlerin bir araya getirildiği ve sürecin son aşamasını oluşturan bir aşama olup “indirgeme” olarak da adlandırılmaktadır. Gallagher (2009)’a göre miks, bir müzik performansının ya da kaydının bileşenlerinin uyumlu biçimde duyulmasını sağlamak ve onları bir bütün haline getirme sürecidir. Izhaki (2008)’ye göre miks, çok kanallı bir müzik materyalinin en yaygın haliyle stereo formatta birleştirilmesidir. Moylan (2002)’ya göre ise miks aşaması, bir müzik prodüksiyonunun nihai halini oluşturmada ve bir aranjenin detayları ile duygusunu dinleyiciye aktarmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda aranjenin bileşenlerinin ses kalitesi kaybı olmadan bir arada duyulması miksin temel hedefi olarak görülmektedir.

Miksin literatürdeki çeşitli tanımları, sürecin prodüksiyon zincirindeki belirleyici konumunu daha görünür hâle getirmektedir. Bu bağlamda besteledikten kayda uzanan aşamaların ardından eserin son halini belirleyen kritik adımlardan birinin miks olduğu düşünülmektedir. Tarihsel sürecini

incelediğimizde, gelişen teknoloji ile birlikte miks aşaması ihtiyaçtan doğmuş ve bu ihtiyaçları karşılayabilmek için süreç içerisinde çokça gelişmiştir. Miks mühendislerinin görevi bir eserin duygusal içeriğini dinleyiciye kayıpsız olarak ulaştırmaktır. Miks mühendisi, miks aşamasında hangi duyguyu öne çıkartacağını öncesinden planlamalı ve dinleyicinin bu işlemlere nasıl dönüt vereceğini öngörmelidir (Izhaki, 2008, s. 4). Burgess (2014)'ın The History of Production kitabında da anlaşılabileceği üzere müzik prodüksiyonunun gelişiminde en baştan günümüze uzanan bu süreçte yaşanan gelişmeler ile birlikte ortaya çıkan stereo alan, EQ, dinamik aralık, efektler gibi parametreler dinleyici algısını doğrudan şekillendirmektedir. Bu bağlamda dinleyicilerin dinleme alışkanlıkları ve tercihleri de çeşitlenmiş ve öznel estetik anlayışları oluşmuştur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, aynı şarkının farklı ses mühendisleri tarafından yapılan mikslerinin dinleyici deneyimi üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, miks aşamasında gerçekleştirilen teknik ve estetik tercihlerin, dinleyicilerin algı ve duygusal tepkilerini nasıl şekillendirdiğine yönelik öngörüler sunulması hedeflenmektedir.

Bu çalışmanın bulgularının, ses mühendislerinin daha bilinçli ve yaratıcı kararlar almalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Dinleyici deneyimini etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılması, müzik prodüksiyon süreçlerinde kaliteyi artırmakla kalmayıp aynı zamanda müzikal anlatımın etkisini de derinleştirebilir. Bu yönüyle araştırmanın, ses mühendisliği ile dinleyici deneyimi arasında köprü kuran bir yaklaşım sunduğu ve bu alandaki üretim süreçlerine yönelik farkındalık geliştirmeyi amaçladığı ifade edilebilir.

Mevcut literatür incelendiğinde, aynı şarkı üzerinde uygulanan farklı miks yaklaşımlarının dinleyici deneyimi üzerindeki etkilerini sistematik olarak ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle ses mühendislerinin teknik tercihleri ile dinleyici deneyimi arasındaki ilişkinin yeterince araştırılmamış olması, bu çalışmanın literatüre sağlayacağı katkısı önemli kılmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışmadan elde edilecek bulguların hem ses mühendisliği uygulamalarına hem de müzik endüstrisine yönelik değerli bilgiler sağlayacağı; ayrıca dinleyici deneyimini merkeze alan yeni yaklaşımların gelişmesine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Problem Durumu

Araştırmanın temel problemi şu soruyla ifade edilebilir: “Bir şarkının, farklı ses mühendisleri tarafından yapılan mikslerinin dinleyiciler üzerinde etkisi nedir?”

Bu temel problem çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına da yanıt aranacaktır:

- Aynı şarkının farklı ses mühendisleri tarafından yapılan mikslerinin, frekans spektrumları ve gürlük değerleri arasındaki farklılıklar nelerdir?
- Müzik teknolojisi bilgisi farklı düzeylerde olan dinleyiciler aynı şarkının farklı ses mühendisleri tarafından yapılan mikslerini nasıl değerlendirmektedir?

Varsayımlar

- Bu araştırma için hazırlanan aranjenin ve kayıtlarının teknik kalite bakımından çalışmanın gerekliliklerini karşıladığı,
- Bu çalışmada kullanılan miksleri yapan ses mühendislerinin alanında yetkin olduğu,
- Bu çalışmaya katılan dinleyicilerin, aynı şarkının farklı mikslerini kendilerinin alışık oldukları ses sistemleri aracılığıyla gerekli dikkat ve özenle dinledikleri,
- Katılımcıların kullandıkları ve alışık oldukları dinleme aygıtlarının, araştırmanın amacına uygun sonuçlar elde edebilmek için yeterli olduğu,

- Bu araştırma için belirlenen dinleyici gruplarının örneklem büyüklüğü ve çeşitliliğinin, araştırma amaçları açısından karşılaştırmalı değerlendirmeye elverişli olduğu,
- Bu araştırma için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruları cevaplayan dinleyicilerin yanıtlarının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

- Bu araştırma yalnızca alternatif rock türüne ait tek bir müzik eseriyle,
- Bu eserin yalnızca 3 farklı ses mühendisi tarafından yapılan miksleriyle,
- Araştırmaya katılan 10 lisans düzeyinde müzik teknolojileri eğitimi almış, 10 lisans düzeyinde müzik eğitimi almış (müzik teknolojileri hariç) ve 10 müziksever yani lisans düzeyinde müzik eğitimi almamış katılımcılardan oluşan 30 kişilik çalışma grubuyla ve bu katılımcıların görüşme formunda verdikleri yanıtlarla,
- Yapılan mikslerin teknik verileri, spektrum analizleri ve belirli gürlük ölçümleriyle sınırlıdır.

İlgili Yayınlar

Hoşcan (2012) tarafından nitel araştırma yöntemiyle yapılan çalışmada, bestecilerin aktarmak istediği duygular ile dinleyicinin algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, dinleyici algılarının kimi zaman besteci niyetiyle örtüştüğünü, kimi zaman ise tamamen farklılaştığını göstermektedir. Dinleyici deneyiminin bireysel özellikler (kültürel geçmiş, müzikle ilgili deneyimler) ve müziğin tempo, ritim gibi unsurlarından etkilendiği ortaya konmuştur.

Köse (2016) tarafından yapılan çalışmada, dijitalleşmenin ve Web 2.0 teknolojilerinin müzik üretim ve tüketim yöntemleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma bulguları, bağımsız müziğin gelişiminde dijital müzik teknolojilerinin ve dijital platformların önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Özellikle düşük maliyetli kayıt imkânları ve sosyal medya aracılığıyla bağımsız müziğin görünürlüğü artmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın bağımsız müziğin üretim ve tüketim süreçlerini dönüştüren teknolojilerin dinleyici deneyimi üzerinde dolaylı etkiler oluşturduğunu göstermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Özkeleş (2018)'in araştırmasında miks sürecinde kullanılan tekniklerin kulaklık ile dinlemede ses kaynaklarının mekânsal konumlandırılması üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bulgular, frekans bölgeleri, panorama değerleri ve derinlik yaratıcı tekniklerin dinleyicilerin algısal yerleşimlerini doğrudan etkilediğini göstermiştir. Çalışma, miksın yalnızca teknik değil, aynı zamanda algısal bir süreç olduğunu ve dinleyici deneyimini belirgin şekilde şekillendirdiğini ortaya koymaktadır.

Tarako (2019)'un karma yöntem kullanarak hazırladığı surround miks ve 3D kulaklık teknolojileri üzerine yaptığı çalışmada, farklı mikseleme ve kayıt yöntemlerinin dinleyici deneyimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, dinleyicilerin 3D kulaklıkla dinleme deneyimini, hoparlörle dinleme deneyimine en yakın bulduklarını göstermiştir. Bu sonuç, miks aşamasında kullanılan teknik tercihlerin (örneğin mekânsal boyutlandırma) dinleyicinin algısını doğrudan şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, gelişen kulaklık teknolojilerinin dinleyici alışkanlıklarını dönüştürerek, miksın estetik ve algısal etkilerini daha belirgin hale getirdiği görülmüştür.

Okuyucu (2024)'nın karma yöntem kullanarak hazırladığı tez çalışmasında miks sürecinde kültürel bağlamın etkisini incelemiştir. Araştırmada, aynı şarkının farklı kültürel arka planlara sahip ses mühendisleri tarafından mikslendiğinde kültürel tını üzerinde belirgin farklılıkların oluşabileceği tartışmaya açılmıştır. Ancak bulgular, Türk Halk Müziği parçasının, yabancı ses mühendisleri tarafından yapılan mikslerinin de dinleyiciler tarafından beğenildiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, kültürel bağlamın miks sürecinde etkili olmakla birlikte, tek başına belirleyici bir faktör olmadığını

ortaya koymaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma hem nitel hem de nicel verilerin birlikte değerlendirileceği bir karma yöntem çalışması olup betimsel analiz yaklaşımına dayanmaktadır. Araştırmamanın kapsamı dolayısıyla ve literatüre sağlayacağı katkı da göz önünde bulundurularak dinleyici deneyimi verilerinin değerlendirilmesi ve farklı ses mühendisleri tarafından hazırlanan mikslerin teknik analizleri yapılacağı için detaylı inceleme gerektirmektedir. Araştırılan konuda teknik analizlerden elde edilen veriler ile dinleyicilerden toplanacak olan veriler bir arada değerlendirileceği için bu yöntem tercih edilmiştir.

Nitel ve nicel yöntemler ayrı ayrı, tek başlarına kullanıldığında doğaları gereği çeşitli eksiklikler barındırdığından dolayı bu iki yöntemin birlikte kullanılmasının bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Sadece nicel veya sadece nitel bir yöntemle yürütülen araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik sorunlarıyla karşılaşılması, karma yöntemin ortaya çıkışındaki temel sebeplerden biridir. Bu bağlamda, karma yöntemin amacı bu potansiyel sorunları en aza indirmektir. Karma yöntem ile çalışan araştırmacılar verilerin anlamını daha derinlemesine inceleyebilmekte ve bir yöntemin bulgularını diğer yöntemle doğrulayabilmektedir (Onwuegbuzie & Johnson, 2004, s. 408).

Bu araştırmada hem dinleyici deneyimine ilişkin veriler hem de teknik ses verileri toplanmıştır. Bu bağlamda üç temel veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; miks materyali, yarı yapılandırılmış görüşme formu, çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın ana materyalini, aynı şarkının üç farklı ses mühendisi tarafından hazırlanan miksleri oluşturmaktadır. Bu mikslere, aynı çok kanallı kayıt üzerinden yapılmıştır. Mikslerin teknik analizleri Studio One 7 yazılımı ile gerçekleştirilmiştir. Gürlük (loudness) analizleri, Studio One 7'nin mastering ekranında yer alan loudness Information (gürlük bilgisi) bölümünden alınmış; spektrum analizleri ise Voxengo Span eklentisi aracılığıyla elde edilmiştir. Bu yöntemle, farklı ses mühendislerinin miks tercihlerinin dinleyici deneyimi üzerindeki yansımaları daha sistematik biçimde değerlendirilebilmiştir. Miks materyalinin oluşturulmasında 4 Sayılı Hareket adlı alternatif rock grubunun henüz yayımlanmamış Zararsız Nefretim adlı şarkısı kullanılmıştır. Aranje ve kayıt süreçlerinde grup üyeleri aktif rol almış ve nihai düzenleme bu iş birliği sonucunda ortaya çıkmıştır. Kayıtlar ev stüdyosunda yapılmış olup kullanılan ekipmanlar aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

Tablo 1. Stüdyo Kaydında Kullanılan Ekipmanlar

Ekipman	Marka-Model	Özellikler
Dijital Ses İstasyonu (DAW)	Presonus Studio One 7 Pro	Dijital ses işleme yazılımı
Ses Kartı	SSL 2	24-Bit/192kHz, USB 2.0 Type-C
Gitar Mikrofonu	Shure SM-57	Dinamik mikrofonu kardiod polar yapı
Vokal Mikrofonu	Shure SM7B	Dinamik mikrofon, kardiod polar yapı
Bas Gitar Amfisi	Laney RB3	1x12" kabin, 65 Watt, DI çıkışı
Elektro Gitar Amfisi	Blackstar IDCORE40V4	2x6,5" kabin, 40 Watt

Aranjedeki tüm kayıtlar tamamlandıktan sonra, gerçekleştirilen edit işlemleriyle olası teknik sorunlar giderilmiş, kayıtlar standart bir formata kavuşturularak ses mühendislerinin miks sürecine hazır hale getirilmiştir. Ardından, ilgili dosyalar ses mühendislerine ulaştırılmıştır.

Aynı şarkının farklı mikslarını yapan 3 farklı ses mühendisi, çalışmanın amaçları doğrultusunda bölümün mezunları arasından seçilmiştir. Söz konusu mühendisler ve hazırladıkları

miksler maddeler halinde belirtilmiştir:

- Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, Müzik Teknolojisi Bölümü mezunu olan ses mühendisi Miks 1'i,
- Dokuz Eylül Üniversitesi, Müzik Teknolojisi Bölümü mezunu olan ses mühendisi Miks 2'yi,
- Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, Müzik Teknolojisi Bölümü mezunu olan bir diğer ses mühendisi Miks 3'ü hazırlamıştır.

Nitel veriler için araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form, yapılan görüşmeler aracılığıyla uygulanmıştır. Formun amacı, aynı şarkının üç farklı ses mühendisi tarafından hazırlanan mikslerinin dinleyiciler üzerinde oluşturduğu deneyimi belirlemektir.

Görüşme formu 30 katılımcıya uygulanmıştır. Görüşme formunda katılımcılardan kendi alışkın oldukları ses çıkış cihazları ile miksleri dinlemeleri, dinleyici gruplarını belirtmeleri ve dinledikleri miksler hakkında yorumlar yapmaları istenmiştir. Bu yaklaşım, dinleyicilerin deneyimlerini serbestçe ifade etmelerine olanak sağlamıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, farklı müzik geçmişlerine sahip toplam 30 dinleyici oluşturmaktadır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre çalışmaya dahil edilmiştir.

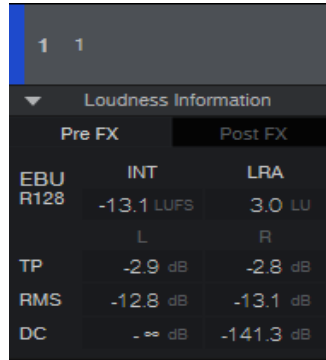
Dinleyiciler üç alt gruba ayrılmıştır. Alt gruplar 10'ar kişiden oluşmaktadır:

- Lisans düzeyinde müzik eğitimi almış dinleyiciler: Konservatuvar veya müzik bölümlerinde öğrenim görmüş olan dinleyiciler.
- Lisans düzeyinde müzik teknolojileri eğitimi almış olan dinleyiciler: Müzik teknolojileri eğitimini lisans düzeyinde alan veya almakta olan dinleyiciler.
- Lisans düzeyinde müzik eğitimi almamış dinleyiciler, müzikseverler: Profesyonel ya da akademik düzeyde müzik eğitimi bulunmayan müzik dinleyicileri.

BÜLGULAR

Teknik Analizler

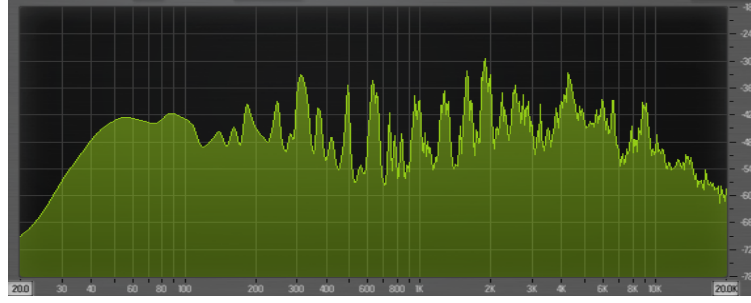
Miks 1'in teknik analizleri incelendiğinde,



	Pre FX	Post FX
EBU R128	INT	LRA
	-13.1 LUFS	3.0 LU
	L	R
TP	-2.9 dB	-2.8 dB
RMS	-12.8 dB	-13.1 dB
DC	-∞ dB	-141.3 dB

Görsel 1: Miks 1 Gürlük (Loudness) Verileri

Entegre gürlük değeri -13.1 LUFS, dinamik aralığı (LRA) 3.0 LU, true peak değerleri -2.9 dB (L) ve -2.8 dB (R), RMS seviyeleri ise -12.8 dB (L) ve -13.1 dB (R) olarak ölçülmüştür. Bu değerler, mastering sonrası parçanın streaming platformlarının ses standartlarına uygun biçimde hazırlandığını göstermektedir. Dinamik aralık dar tutulmuş olup (3 LU), bu durum parçanın genel ses yoğunluğunu tutarlı kılmakla birlikte, bölümler arası kontrastı sınırlamaktadır.



Görsel 2: Miks 1 Spektrum Analizi Verileri

Spektrum analizine göre Miks 1'in enerji dağılımı özellikle 1-5 kHz bandında yoğunlaşmaktadır. Bu durum vokal ve ritmik unsurların öne çıkmasını sağlayarak parçanın anlaşılabilirliğini artırmaktadır. 200-500 Hz bandındaki yükselmeler miksin gövdesini güçlendirmiş ancak bu bölgedeki yoğunluk yer yer boğukluk riskini de beraberinde getirmiştir. Tiz frekansların (8-10 kHz) dengeli tutulması, parçanın parlaklık algısını korurken dinleme konforunu arttırmaktadır. Fakat 10kHz üzerindeki frekanslar üzerinde yapılan azaltma ses mühendisinin kapalı bir ton tercih ettiğini ortaya koymaktadır.

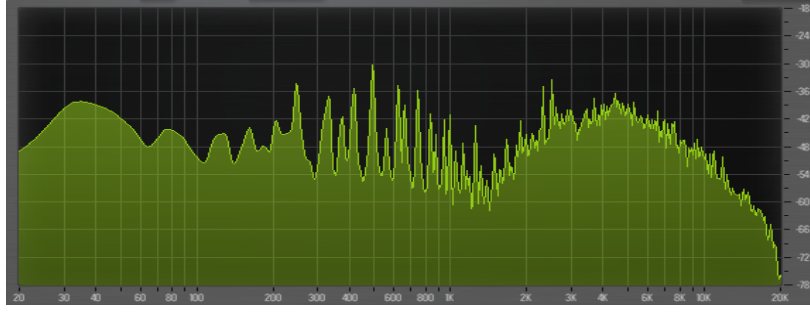
Sonuç olarak Miks 1, yüksek ses seviyesinin dijital platformlara uyumluluğu, dar ama tutarlı olan dinamik aralık ve orta frekanslarda yoğunlaşma ile karakterize edilmiştir.

Miks 2'nin teknik analizleri incelendiğinde,

2 2		
▼ Loudness Information		
Pre FX		Post FX
EBU	INT	LRA
R128	-11.6 LUFS	3.9 LU
	L	R
TP	-0.3 dB	-0.3 dB
RMS	-10.1 dB	-10.5 dB
DC	-∞ dB	-∞ dB

Görsel 3: Miks 2 Gürlük (Loudness) Verileri

Entegre gürlük değeri -11.6 LUFS, dinamik aralığı (LRA) 3.9 LU, true peak değerleri -0.3 dB (L) ve -0.3 dB (R), RMS seviyeleri ise -10.1 dB (L) ve -10.5 dB (R) olarak ölçülmüştür. Bu değerler, mastering sonrası parçanın yüksek ses seviyesine sahip olduğunu ve dijital platformların hedeflenen ortalama değerlerinin (-14 LUFS) üzerinde konumlandığını göstermektedir. Dinamik aralığın 3.9 LU olması, birinci mikse göre daha geniş bir dinamizm sunduğunu, bu durumun da parçanın bölüm geçişlerinde daha belirgin farklılıklar yarattığını ortaya koymaktadır.



Görsel 4: Miks 2 Spektrum Analizi Verileri

Spektrum analizine göre Miks 2'nin enerji dağılımı özellikle 20-100 Hz bandında yoğunlaşmakta, bu da bas frekansların güçlü bir şekilde öne çıkmasına neden olmaktadır. 1-2 kHz bölgesindeki ses seviyesinin düşüklüğü parça içerisinde orta frekanslarda tercihe dayalı bir kesme işlemi yapıldığını ortaya koymaktadır. Bu durum vokal ve orta frekans enstrümanların Miks 1'e kıyasla daha geride hissedilmesine yol açmaktadır. 8 kHz ve üzerindeki frekanslarda belirgin bir düşüş gözlenmekte, bu da miksin parlaklık düzeyini azaltarak daha sıcak fakat daha kapalı bir ton karakteri oluşturmuştur.

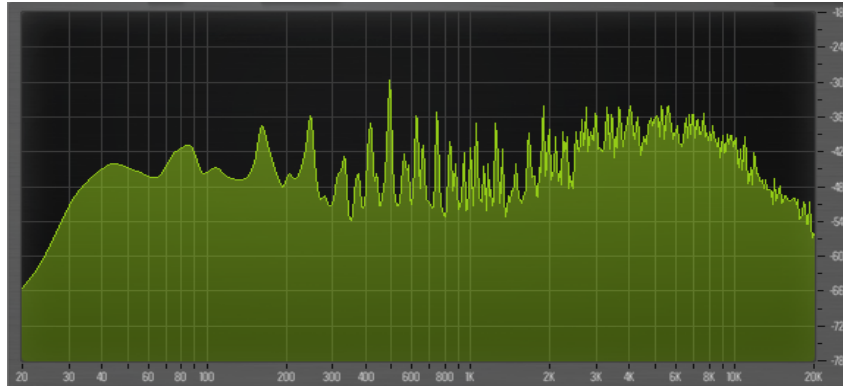
Sonuç olarak Miks 2, yüksek ses seviyesi, birinci mikse göre daha geniş dinamik aralık ve alt frekanslarda yoğunlaşma ile karakterize edilmiştir.

Miks 3'ün teknik analizleri incelendiğinde,

3 3		
Loudness Information		
Pre FX		Post FX
EBU R128	INT	LRA
	-11.1 LUFS	3.2 LU
	L	R
TP	0.0 dB	-0.6 dB
RMS	-10.9 dB	-11.4 dB
DC	-∞ dB	-∞ dB

Görsel 5: Miks 3 Gürlük (Loudness) Verileri

Miks 3 teknik analiz bulgularına göre, entegre gürlük değeri -11.1 LUFS, dinamik aralığı (LRA) 3.2 LU, true peak değerleri 0.0 dB (L) ve -0.6 dB (R), RMS seviyeleri ise -10.9 dB (L) ve -11.4 dB (R) olarak ölçülmüştür. Bu değerler, mastering sonrası parçanın oldukça yüksek bir ses seviyesine sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle true peak değerlerinin 0 dB'e yaklaşması, dijital platformlarda olası distorsiyon riskini artırabilecek bir durum olarak dikkat çekmektedir. Dinamik aralığın 3.2 LU düzeyinde olması ise parçanın gürlük değişimlerini parçanın diğer mikslerine nazaran daha sınırlı ancak fark edilir ölçüde sunduğunu ortaya koymaktadır.



Görsel 6: Miks 3 Spektrum Analizi Verileri

Spektrum analizine göre Miks 3'ün enerji dağılımı geniş bantlara dengeli şekilde yayılmaktadır. 60-200 Hz aralığında güçlü bir bas yoğunluğu bulunmakta, bu da parçanın alt frekanslarını belirgin kılmaktadır. 1-3 kHz bölgesinde yeterli bir enerji bulunması, vokal ve orta frekanslı enstrümanların net biçimde duyulmasını sağlamaktadır. Ayrıca 3-10 kHz bandındaki belirgin enerji artışı miksin parlaklık ve açıklık algısını kuvvetlendirmiş, önceki mikslerde daha kontrollü olan tiz bölge üçüncü mikste daha ön planda yer almıştır.

Sonuç olarak Miks 3, yüksek ses seviyesi, dengeli frekans dağılımı ve özellikle üst frekanslardaki parlaklık ile karakterize edilmiştir.

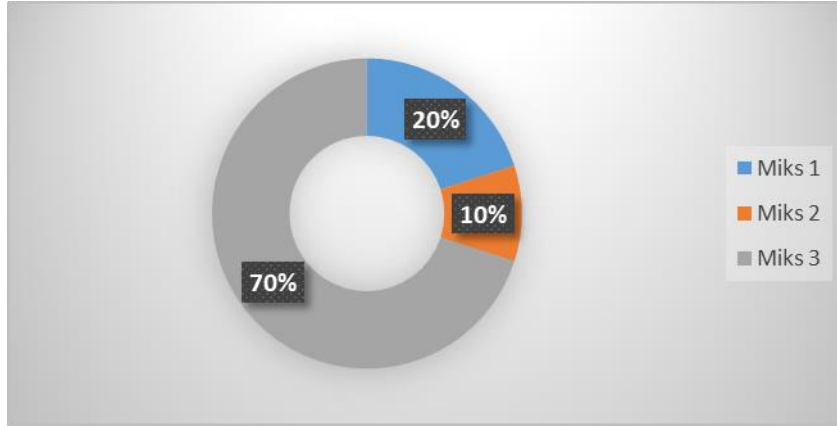
Tablo 2: Aynı Şarkının Farklı Mikslerinin Gürlük (*Loudness*) Verileri

	LUFS	LU	RMS	TP (L/R)
Miks 1	-13.1	3	-12.8	-2.9/-2.8
Miks 2	-11.6	3.9	-10.1	-0.3/-0.3
Miks 3	-11.1	3.2	-10.9	0.0/-0.6

Tablo 2'de görüldüğü üzere, Miks 1, -13.1 LUFS değeri ile dijital platform standartlarına en yakın ses seviyesini sunarken, Miks 2 daha yüksek RMS değeri ile yüksek ses yoğunluğu ve 3.9 LU ile en geniş dinamik aralığına sahiptir. Miks 3 ise en yüksek gürlük değerini göstermektedir ve true peak değerinin 0.0 dB'e ulaşması nedeniyle de distorsiyon riski taşımaktadır. Genel olarak, Miks 1 dengeli, Miks 2 dinamik, Miks 3 ise yüksek gürlük ile karakterize edilmiştir.

Dinleyici Tercihleri

Lisans Düzeyinde Müzik Teknolojileri Eğitimi Alan Dinleyiciler

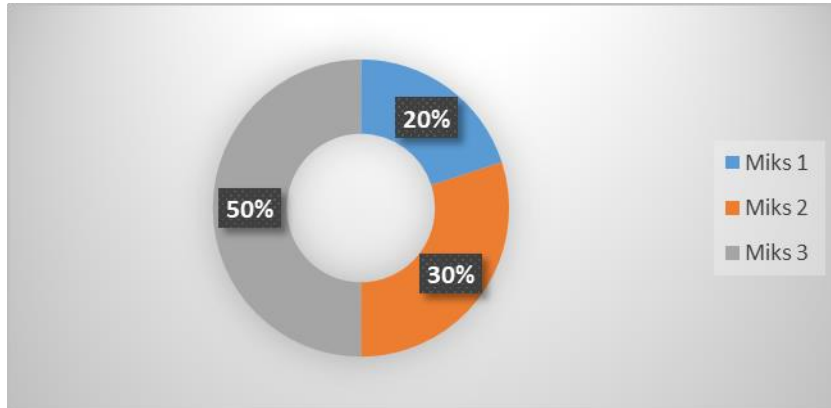


Grafik 1: Lisans Düzeyinde Müzik Teknolojileri Eğitimi Alan Dinleyicilerin Miks Tercihleri

Müzik teknolojileri eğitimi almış 10 katılımcının tercihlerine bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğunun Miks 3'ü tercih ettiği görülmektedir. Katılımcıların %70'i (7 katılımcı) Miks 3'ü seçerken, %20'si (2 katılımcı) Miks 1'i tercih etmiştir. Bu grupta Miks 2 yalnızca %10 (1 katılımcı) oranında seçilmiş ve en düşük beğeni oranına sahip olmuştur.

Bu gruptaki katılımcılar, stereo panorama dağılımı, tonal denge ve enstrümanların anlaşılabilirliği açısından en çok Miks 3'ü tercih etmiştir. Miks 1 ve Miks 2 ise yoğun alt frekansların baskınlığı ve yüksek frekanslardaki yetersizlik nedeniyle daha az beğeni toplamıştır. Ayrıca katılımcılar, bu iki miks için enstrümanların anlaşılabilirliğinin düşük olduğunu ve genel ses bütünlüğünün karmaşık bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. Miks 3, Miks 1'e göre yedi kat daha fazla tercih edilmiş olması, bu gruptaki katılımcıların belirgin bir eğilimi olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, müzik teknolojileri eğitimi almış dinleyicilerin tercihlerini belirgin bir şekilde Miks 3'ün teknik ve estetik özelliklerinden yana kullandıklarını göstermektedir.

Lisans Düzeyinde Müzik Eğitimi Alan Dinleyiciler (Müzik Teknolojileri Hariç)



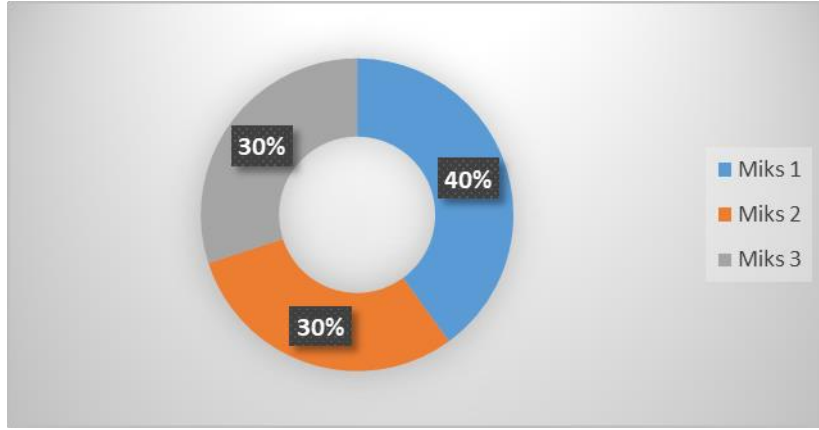
Grafik 2: Lisans Düzeyinde Müzik Eğitimi Alan Dinleyicilerin Miks Tercihleri

Lisans düzeyinde müzik eğitimi almış 10 katılımcının tercihlerine bakıldığında, en çok tercih

edilen miksin Miks 3 olduğu görülmektedir. Katılımcıların %50'si (5 katılımcı) Miks 3'ü seçerken, %30'u (3 katılımcı) Miks 2'yi, %20'si (2 katılımcı) ise Miks 1'i tercih etmiştir. Bu sonuç, bu gruptaki katılımcıların tercihlerini büyük oranda Miks 3 yönünde kullandığını ortaya koymaktadır.

Bu gruptaki katılımcılar, enstrümanların ayrı ayrı duyulabilirliği ve vokalin dengesi açısından değerlendirme yapmış ve tercihlerinin büyük çoğunluğunu Miks 3'ten yana kullanmıştır. Buna karşılık Miks 1 ve Miks 2, enstrümanların anlaşılabilirliğinin düşük olması nedeniyle olumsuz görüşlerle ifade edilmiştir. Bu sonuç müzik eğitimi almış katılımcıların yarısının Miks 3 yönünde bir tercih göstermesiyle söz konusu grubun teknik ve estetik beklentilerinde bu miksin daha baskın bir şekilde öne çıktığını ortaya koymaktadır.

Lisans Düzeyinde Müzik Eğitimi Almayan, Müziksever Dinleyiciler



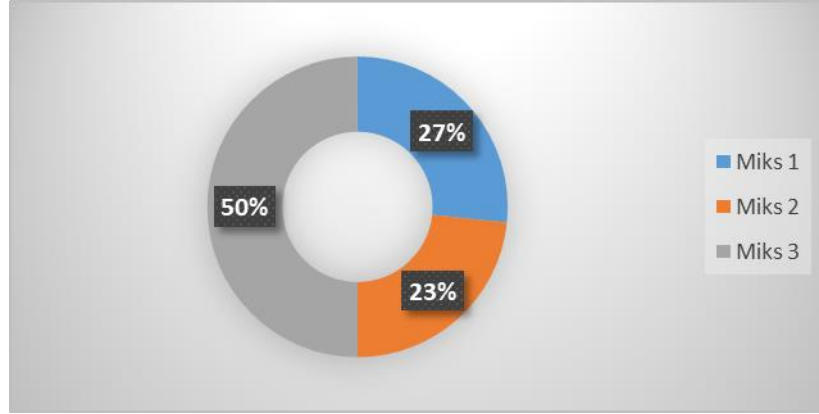
Grafik 3: Lisans Düzeyinde Müzik Eğitimi Almayan, Müziksever Dinleyicilerin Miks Tercihleri

Müzik eğitimi almamış müzikseverlerde ise dağılım daha dengelidir. Katılımcıların %40'ı (4 katılımcı) Miks 1'i seçerken, %30'u (3 katılımcı) Miks 2'yi, %30'u (3 katılımcı) ise Miks 3'ü tercih etmiştir. Bu grupta Miks 1'in diğerlerine göre hafif bir üstünlüğü olsa da genel olarak belirgin bir ağırlıktan söz etmek mümkün değildir.

Bu gruptaki katılımcılar, çoğunlukla vokalin duyulabilir olup olmadığına odaklanmıştır ve yorumlarını büyük ölçüde öznel beğeni ifadeleriyle dile getirmişlerdir. Enstrüman-vokal dengesi gibi unsurlara dikkat etmiş olsalar da diğer dinleyici gruplarında olduğu kadar belirgin bir ayrışma göstermemişlerdir.

Genel karşılaştırmaya bakıldığında, müzik teknolojileri eğitimi almış katılımcılarda Miks 3 belirgin biçimde öne çıkarken, diğer müzik bölümlerinde eğitim almış katılımcılarda da benzer bir eğilim gözlenmiştir. Buna karşın, müzik eğitimi almamış müziksever katılımcılar arasında tercihler daha dengeli dağılmış ve herhangi bir miks belirgin üstünlük göstermemiştir. Bu durum, lisans düzeyinde müzik eğitimi almamış dinleyicilerin tercihlerinde öznel beğeni farklarının daha güçlü bir etken olabileceğini düşündürmektedir.

Dinleyici Gruplarının Genel Değerlendirmesi



Grafik 4: Tüm Dinleyicilerin Miks Tercihleri

Araştırmaya katılan toplam 30 katılımcının tercihlerine göre en çok beğenilen Miks 3 olmuştur. Katılımcıların %50'si (15 katılımcı) Miks 3'ü tercih ederken %27'si (8 katılımcı) Miks 1'i seçmiştir. En az tercih edilen miks ise %23 (7 katılımcı) oranı ile Miks 2 olmuştur.

Bu bulgular, katılımcıların tamamında Miks 3'ün açık ara bir üstünlüğe sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcıların yarısı tarafından tercih edilen Miks 3, frekans spektrumundaki parlaklık ve dengeli enerji dağılımı ile öne çıktığı gözlemlenmektedir. Miks 1 %27'lik oranla ikinci sırada yer almış, daha dar dinamik aralığına rağmen özellikle orta frekans yoğunluğuyla belirli bir katılımcı grubunun dikkatini çekmiştir. Miks 2 ise %23 ile en az tercih edilen miks olmuş, yüksek ses seviyesi ve güçlü bas frekansları ile genel beğenide diğer mikslerin gerisinde kalmıştır.

Genel değerlendirme yapılacak olursa, tüm katılımcıların bulguları alt gruplarla paralellik göstermektedir. Müzik teknolojileri eğitimi almış ve müzik eğitimi almış gruplarda Miks 3 öne çıkarken, müzik eğitimi olmayan dinleyiciler arasında tercihler daha dengeli dağılmıştır. Bu tablo, Miks 3'ün hem teknik hem de estetik açıdan geniş katılımcı kitlesine hitap ettiğini ortaya koyarken, diğer mikslere ise daha çok belirli dinleyici profilleri tarafından tercih edildiğini düşündürmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç

Miks tekniklerinin ve seçeneklerinin zaman içinde gelişip çeşitlenmesiyle birlikte, miks sürecinde sanatsal ifadenin önemi artmış ve üretilen müzik eserlerinin karakterinde göz ardı edilemez bir parametre haline gelmiştir. Bu gelişime paralel olarak, dinleyici alışkanlıkları da çeşitlenmiş ve öznel farklılıklar daha belirgin bir boyuta ulaşmıştır.

Her ne kadar bu çalışmanın odağını dinleyicilerin miks tercihlerine ilişkin değerlendirmeleri oluştursa da müzik prodüksiyon tarihinin erken dönemlerinden itibaren ihtiyaç temelli bir aşama olarak ortaya çıkan miks sürecinin önemini kavramak da gereklidir. Miks aşamasında her ses mühendisinin tercihleri ve yöntemleri farklılık gösterdiğinden, dinleyicilerin hangi tür mikslere tercih ettiği sorusu dikkat çekici bir araştırma alanı haline gelmiştir.

Bu bağlamda araştırmanın problem durumu şu şekilde ifade edilebilir:

“Aynı şarkının farklı mikslarının dinleyici deneyimi üzerindeki etkileri nelerdir?”

Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

- Aynı şarkının farklı ses mühendisleri tarafından yapılan mikslarının frekans spektrumları ve gürlük değerleri arasındaki farklılıklar nelerdir?

- Müzik teknolojisi bilgisi farklı düzeylerde olan dinleyiciler, aynı şarkının farklı mikslarını nasıl değerlendirmektedir?

Birinci alt probleme ilişkin elde edilen bulguları incelediğimizde, araştırmada incelenen üç farklı miks, frekans spektrumları ve gürlük değerleri açısından belirgin farklılıklar göstermiştir.

Miks 1, -13.1 LUFS entegre gürlük değeri ve 3.0 LU dinamik aralığıyla ve -2,8dB TP değerleriyle Miks 2 ve Miks 3' ile karşılaştırıldığında daha düşük ses seviyesine ve nispeten daha dar bir dinamik aralığa sahiptir. Orta frekanslarda, 1,5kHz-4kHz aralığında yoğunlaşan enerji, vokal ve ritmik unsurları öne çıkarmıştır. Aynı zamanda 9kHz üzerinde kalan frekanslarda görülen düşük ses seviyeleri ile Miks 3'e nazaran kapalı bir duyuma sahiptir.

Miks 2, -11.6 LUFS değeri ve 3.9 LU dinamik aralığıyla ve -0.3 dB TP değerleriyle, Miks 1'e kıyasla daha yüksek ses seviyesi ve daha geniş bir dinamik aralık sunmuştur. Bununla birlikte alt frekanslardaki, 20-100Hz aralığındaki belirgin yoğunluk, parçaya güçlü bir bas karakteri kazandırırken; 7kHz ve üzeri frekans aralığındaki düşük ses seviyesi, genel parlaklığı azaltarak Miks 3'e nazaran daha kapalı bir ton yaratmıştır. Bas frekanslarındaki yoğunluk ve brilliance frekans aralığındaki zayıflığın kombinasyonu göz önünde bulundurulduğunda önemli seviyede bir kapalı duyum tespit edilmiştir diyebiliriz.

Miks 3 ise -11.1 LUFS değeri ve 3.2 LU dinamik aralığı ve 0.0 dB TP değeri ile Miks 1 ve Miks 2'ye nazaran oldukça yüksek bir ses seviyesine sahiptir diyebiliriz. Frekans spektrumundaki dengeli dağılım ve özellikle 3-10 kHz bandındaki enerji artışı, parçaya açıklık ve parlaklık kazandırmıştır. Bu yönüyle Miks 3, diğer mikslardan ayrılarak daha geniş bir tonal denge ortaya koymuştur. Miks 3'ün Miks 1 ve Miks 2'den frekans spektrumu bazında en büyük farkı presence ve brilliance frekans aralıklarında daha yüksek bir ses seviyesine sahip olmasıdır diyebiliriz.

Genel olarak birinci alt probleme ilişkin sonuçlar üç ses mühendisinin farklı teknik tercihlerinin mikslarda belirgin farklılıklar yarattığını ortaya koymuştur. Ses seviyesi, dinamik aralık ve frekans spektrumu açısından gözlemlenen bu farklılıklar, miksların karakterlerini doğrudan etkilemiş ve dinleyicilerin aynı şarkıyı farklı tonal dengelerde ve dinamiklikte deneyimlemesine sebep olmuştur diyebiliriz.

İkinci alt probleme ilişkin elde edilen bulguları incelediğimizde, lisans düzeyinde müzik teknolojileri ve müzik eğitimi alan dinleyiciler ile lisans düzeyinde müzik eğitimi almayan dinleyici gruplarının tercihleri açısından belirgin farklılıklar göstermiştir. Lisans düzeyinde müzik teknolojileri eğitimi almış katılımcıların büyük çoğunluğu yani %70 oran ile 7 dinleyici, gürlük olarak en yüksek seviyeye ve en dar dinamik aralığa sahip olan Miks 3'ü tercih ederek bu miksin teknik ve estetik özelliklerini daha başarılı bulmuştur. Katılımcılar, enstrümanların ve vokalin anlaşılabilirliği ve frekans spektrumundaki dengeyi öne çıkartmışlardır. Diğer mikslarda ise özellikle alt ve yüksek frekanslardaki dengesizlikleri eleştirmişlerdir. Lisans düzeyinde müzik eğitimi almış ancak müzik teknolojileri eğitimi almamış katılımcılar da büyük oranda yani %50 oran ile 5 dinleyici, Miks 3'ü tercih etmiş. Bu grupta %30 oran ile 3 dinleyicinin Miks 2'yi tercih etmesi de dikkat çekmiştir. Dinleyiciler tercihlerini ağırlıklı olarak enstrümanların ayrı ayrı duyulabilirliği ve vokalin dengeli konumlandırılması üzerinden yapmış ve buna bağlı olarak Miks 3'ü daha başarılı bulurken, diğer mikslardaki anlaşılabilirlik sorunlarını olumsuz değerlendirmişlerdir. Lisans düzeyinde müzik eğitimi almamış olan dinleyicilerde tercihlerin daha dengeli dağıldığı görülmüştür. Bu grupta Miks 1 %40 oran ile 4 dinleyici tarafından tercih edilerek öne çıkarken Miks 2 ve Miks 3 eşit olarak %30 oranda 3'er dinleyici tarafından tercih edilmiştir. Bu gruptaki dinleyiciler, değerlendirmelerinde daha çok vokalin duyulabilirliği ve parçanın genel hissiyatı üzerine yoğunlaşmış, tercihlerini ise teknik ölçütlerden ziyade öznel beğenilerine dayandırmışlardır.

Bu sonuçlar, müzik teknolojileri bilgisine sahip dinleyicilerin daha belirgin bir biçimde teknik açıdan güçlü özellikler sergileyen miksları tercih ettiğini, müzik eğitimi olan fakat müzik teknolojileri

altyapısı sınırlı olan katılımcıların ise farklı estetik unsurlara da yönelebildiğini göstermektedir. Müzik eğitimi almamış olan dinleyicilerin tercihlerinde ise öznel beğeni farklılıklarının belirginleştiği ve herhangi bir miksin açık bir üstünlük sağlayamadığı görülmektedir. Bu durum söz konusu grubun miksin teknik özelliklerinden ziyade parçanın genel duygusal etkisine ve bireysel dinleme alışkanlıklarına daha fazla odaklandığını düşündürmektedir.

Genel olarak bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan tüm dinleyiciler tarafından Miks 3'ün açık ara en çok tercih edilen miks olduğu görülmüştür. Katılımcıların çoğunluğu, %50 oran ile 15 dinleyici Miks 3'ü seçmiştir. Bu miks, dengeli frekans dağılımı, geniş dinamik aralığı ve diğer mikslere nazaran yüksek frekanslarda sağladığı parlaklık sayesinde hem teknik hem de estetik açıdan en geniş kabul gören çalışma olmuştur. Miks 1 ise %27 oranıyla 8 dinleyici tarafından tercih edilerek ikinci sırada yer almıştır. Daha dar dinamik aralığı, orta frekans yoğunluğu ve Miks 3 ile karşılaştırıldığında, yüksek frekansların düşük tutulması nedeniyle kapalı bir ton karakteri sergilemiş olsa da belirli bir dinleyici kitlesinin ilgisini çekmiştir. Miks 2 ise %23 oranla 7 dinleyici tarafından tercih edilerek en az tercih edilen miks olmuştur. Güçlü bas frekanslarına karşı yüksek frekansların zayıf kalması, bu mikste kapalı bir ton algısı yaratmış ve bu durumun genel beğenide diğer mikslerin gerisinde kalmasına neden olduğu söylenebilir.

Genel sonuç olarak, katılımcıların tamamı dikkate alındığında, Miks 3'ün frekans dağılımındaki denge ve üst frekanslardaki parlaklığının dinleyicilerin büyük çoğunluğu tarafından olumlu karşılandığı görülmektedir. Dinleyici yorumları da bu durumu desteklemekte olup enstrümanların ve vokalın anlaşılabilirliği öne çıkan ortak görüşler arasında yer almaktadır. Buna karşılık, Miks 1 ve Miks 2'nin tercih edilme oranları birbirine yakın olması ve frekans spektrumlarından da anlaşılacağı üzere daha kapalı duyuma sahip olmaları sebebiyle kendi aralarında yeterince ayrışmadıkları düşünülmektedir. Miks 1'in belirli gruplara hitap eden daha sınırlı bir tercih alanı bulduğu, Miks 2'nin ise geniş kitleye ulaşmakta yetersiz kaldığı sonucuna varılmıştır.

Tartışma

Hoşcan (2012)'nin bestecinin niyeti ile dinleyici algısı arasındaki farklılıklara işaret eden bulguları, bu araştırmada da kısmen paralellik göstermektedir. Benzer biçimde, ses mühendislerinin teknik tercihlerinin dinleyici değerlendirmeleriyle her zaman örtüşmediği görülmüştür. Teknik bilgiye sahip katılımcılar dengeli frekans dağılımı ve parlaklık nedeniyle Miks 3'ü daha çok tercih ederken, müzik eğitimi almamış katılımcıların seçimleri kişisel beğenilere dayalı olarak daha dengeli dağılmış ve bu grupta Miks 1 sınırlı bir üstünlük göstermiştir. Bu yönüyle araştırmamız, Hoşcan (2012)'nin dinleyici farklılıklarına ilişkin vurgusuyla örtüşen sonuçlar da ortaya koymaktadır.

Köse (2016) çalışmasında, dijitalleşme ve Web 2.0 teknolojilerinin müzik üretim ve tüketim biçimlerini dönüştürdüğünü vurgulamaktadır. Dijital platformların yaygınlaşmasıyla birlikte dinleyici alışkanlıklarının da değiştiği, müziğin daha çok bireysel ve taşınabilir cihazlar üzerinden tüketildiği ifade edilmiştir. Bu sonuç, araştırmamızda dinleyicilerin kendilerinin alışık olduğu çıkış cihazı üzerinden yapılan dinleme tercihleriyle paralellik gösteriyor diyebiliriz. Katılımcıların miks değerlendirmelerini alışık oldukları çıkış cihazları aracılığıyla gerçekleştirmesi, Köse'nin işaret ettiği dijitalleşme sürecinin dinleyici deneyimini yeniden şekillendirdiği ile ilişkilidir. Dolayısıyla araştırmamızın sonuçları, dijitalleşmenin dinleyici odaklı etkilerini teknik ve algısal boyutta somutlaştırarak Köse'nin çalışmasına tamamlayıcı bir katkı sunmaktadır diyebiliriz.

Özkeleş (2018)'in çalışmasında, miks tekniklerinin kulaklıkla yapılan dinlemelerde ses kaynaklarının mekânsal konumlandırmasını etkilediği belirtilmiştir. Bu araştırmada da benzer biçimde, mikslar arasındaki frekans spektrumu farklılıkları katılımcıların tercihlerini ve miks algısını doğrudan etkilemiştir. Miks 1'in orta frekans yoğunluğu vokali ön plana çıkarırken, Miks 2'nin bas vurgusu daha

derin bir alan algısı yaratmış, Miks 3 ise dengeli dağılımıyla en geniş kabul gören konumlandırmayı sağlamıştır. Miks tekniklerinin önemi ve kulaklıkla yapılan dinlemelerde mekân algısı üzerine yapılan bu çalışma ile frekans spektrumu bulgularını içeren çalışmamız paralellik gösteriyor diyebiliriz.

Tarako (2019) tarafından yapılan çalışmada, farklı miksleme tekniklerinin dinleyici deneyimini doğrudan şekillendirdiği ve kulaklık teknolojilerinin dinleme alışkanlıklarını dönüştürdüğü ortaya konmuştur. Bu çalışmada da benzer şekilde, miks mühendislerinin frekans ve gürlük tercihleri dinleyici algısını doğrudan etkilemiştir. Özellikle Miks 3'ün dengeli frekans dağılımı ve parlaklığı, dinleyiciler tarafından daha başarılı bulunmuştur. Bu bulgu, mekânsal boyutlandırma ve teknik tercihlerin dinleyici deneyimi üzerindeki rolünü vurgulayan literatürle uyumludur diyebiliriz.

Son olarak, Okuyucu (2024)'nın miks sürecinde kültürel bağlamın etkisini ele aldığı çalışmada, kültürel arka plan farklılıklarına rağmen yabancı mühendisler tarafından yapılan mikslerin de dinleyiciler tarafından beğenildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, kültürel faktörlerin miks süreci üzerinde tek başına belirleyici olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, bu çalışmada da katılımcıların tercihlerinde belirleyici olan unsurun miks teknik ve estetik özellikleri olduğu görülmüştür. Özellikle Miks 3'ün iki farklı katılımcı grubunda açık biçimde öne çıkması, miks sürecinde verilen teknik ve estetik kararların önemini vurgulaması açısından bu araştırma ile örtüşmektedir diyebiliriz.

Öneriler

Araştırma sonuçları, alternatif rock türünde dinleyicilerin frekans spektrumu yoğun alt frekanslar ve düşük yüksek frekanslar içeren miksler yerine vokalin ve enstrümanların anlaşılır biçimde sunulduğu, dengeli miksleri tercih ettiğini göstermektedir. Bu doğrultuda ses mühendislerinin frekans dengesini gözetmeleri ve netlikten ödün vermemeleri önerilmektedir.

Eğitim alanında, öğrencilerin yalnızca teknik becerileri değil, miks sürecindeki teknik tercihlerinin dinleyici algısına etkilerini de değerlendirebilmeleri; ayrıca teknik yetersizliklerin “artistik tercih” adı altında gerekçelendirilmesini eleştirel biçimde tartışmaları önemlidir.

Gelecek araştırmalarda, farklı dinleyici gruplarının ve farklı müzik türlerinin incelenmesiyle miks tercihlerine ilişkin çeşitliliğin daha geniş ve bütüncül bir perspektiften değerlendirilmesi önerilmektedir.

“COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri” beyanları:	
Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma için Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi Etik Kurulu’nun 13.08.2025 tarih ve 8 sayılı oturumunda almış olduğu 2025/46 sayılı kararı ile 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: %50 – 2. yazar: %50
Destek ve Teşekkür Beyanı:	-
Sorumlu Yazar:	Doç. Dr. Hasan Delen
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 received ethical approval from the Ankara University of Music and Fine Arts Ethics Committee, with decision number 2025/46, taken at its session number 8 on August 13, 2025.
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:	Assoc. Prof. Dr. Hasan Delen
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- Burgess, R. J. (2014). *The history of music production*. Oxford University Press.
- Gallagher, M. (2009). *The music tech dictionary: a glossary of audio-related terms and technologies*. Cengage Learning PTR.
- Hoşcan, C. (2012). *Müzik ve duygu: besteci ve dinleyici arasındaki ifade ve algı farklılıkları*. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Huber, D. M., & Runstein, R. E. (2010). *Modern recording techniques*. Focal Press.
- Izhaki, R. (2008). *Mixing audio: concepts, practices and tools*. Focal Press.
- Köse, M. C. (2016). *Yeni iletişim ve müzik teknolojilerinin müzik endüstrisindeki dönüştürücü etkisi: Türkiye’de bağımsız müzik*. İstanbul Bilgi Üniversitesi.

- Maz, A. (2024). *Music technology essentials: a home studio guide*. Focal Press.
- Moylan, W. (2002). *The mix: performing the recording. The art of recording: understanding and crafting the mix*. Focal Press.
- Okuyucu, D. (2024). *Kayıtlı müzik üretiminde miks aşamasının kültürel tını algısı perspektifinden incelenmesi*. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Onwuegbuzie, A. & Johnson, R. B. (2004). *Mixed research. Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Ally&Bacon.
- Önen, U. (2007). *Ses kayıt ve müzik teknolojileri*. Çitlembik Yayınları.
- Özkeleş, M. (2018). *Miks aşamasında boyut kavramı ve boyutu etkileyen faktörler*. İnönü Üniversitesi.
- Tarako, B. (2019). *Surround miks ve 3D kulaklık teknolojilerinin çağdaş müzik prodüksiyon teknikleri ve dinleme deneyimi ile etkileşiminin incelenmesi: "The Flaming Lips-Zaireeka" albümünün belirtilen kriterlerde yeniden tasarlanması*. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Ziyagil, H. E. (2025). *Bir müzik prodüksiyonu oluşumu, aşamaları ve hayata geçirilmesi ("Konservatuvarın Sesi" adlı BAP proje örneği)*. International Journal of Social Sciences, 9(1), 63-85.

Kazanlı Müderris Numan b. Zeyni'l-Fettâh'ın İlmî Faaliyetleri ve Tasavvufî Görüşleri*

Doç. Dr. Mehmet Mansur Gökcan

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9366-7266>

Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Tasavvuf Ana Bilim Dalı

Makale Geçmişi

Geliş: 27.11.2025

Kabul: 23.12.2025

On-line Yayın: 31.12.2025

Anahtar Kelimeler

Tasavvuf

Medine

Mescid-i Nebvî

Verâ

Muhabbet

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.88625>

Öz

Numan b. Zeyni'l-Fettah, Tataristan'ın Ufa Vilayetine bağlı Çuvalkib isimli köyde doğmuş, Medine'de ve memleketi Tataristan/Ufa'da en meşhur hocalardan ders alarak yetişmiş, Ufa/Yumran'da müderris olarak eğitim vermiş olan âlim ve zâhid bir kişidir. İmam-ı Rabbanî'nin (ö. 1034/1624) torunlarından olan Şeyh Muhammed Mazhar (ö. 1301/1883), Numan'ın Medine'deki en büyük medrese olan "Mahmudiye Medresesi'nde" ders görerek mezun olduğu ve icazet aldığı meşhur hocasıdır. Numan b. Zeyni'l-Fettâh, Medine'de Mescid-i Nebvî'de, Medresetü'l-Kazaniyye'de, Hatay-Erzin'de Medresetü'l-İlmiyye'de müderrislik yapan ve Adana-Hatay yöresinde "Kazanlı Hoca" olarak tanınan Muhammed Mansur'un babasıdır. Bu makale, Mansur'un *Hatıralar* ve *er-Rihletü'l-Hicaziyye* isimli eserleri bağlamında babası Numan'ın ilmî faaliyetlerini ve tasavvufî görüşlerini kapsamaktadır. *Hatıralar* isimli eserdeki mektuplar, Numan'ın Kazan'dan Medine'deki oğlu Mansur'a gönderdiği mektuplardır. Peygamber sevgisinin öne çıktığı bu mektuplar, gurbetteki evlâdın hasretini dindirmede etkin olduğu gibi onun yetişmesinde ve ilme teşvik edilmesinde de son derece etkin olan sûfiyane nasihatlerle bezenmiştir. Numan, 10 yaşındaki oğlu Ahmet'le 16 yaşındaki oğlu Mansur'u Rus'a asker vermemek ve dinî eğitim yaptırmak amacıyla Medine'ye götürürken Mekke-Medine yolunda vefat eden oğlu Ahmed'i toprağa vermiş ve tek oğlu Mansur'u da Medine'ye bırakarak Rusya'ya dönmüştür. O günün şartlarında bir çocuğun gurbette tek başına kalması ve okuması çok zor bir hadisedir. Fakat bir babanın, tek oğlunun hasretine katlanarak onu binlerce kilometre uzakta yalnız başına bırakması daha da zor bir hadisedir. Numan'ın her bir mektubunun hem bu açıdan hem de ilmî-tasavvufî açıdan incelenmesi önem arz etmektedir. Makalemizde, Numan'ın mektupları ve oğlu Mansur'un hatıraları bu açılardan incelenmiş, Numan b. Zeyni'l-Fettâh'ın, takva, verâ, emr-i bi'l-ma'rûf nehy-i ani'l-münker, azimet, ruhsat, îsâr, gaflet, muhabbet ve peygamber sevgisi gibi konulardaki tasavvufî görüşlerine yer verilmiştir.

Atf Bilgisi / Reference Information

Gökcan, M. M. (2025). Kazanlı Müderris Numan b. Zeyni'l-Fettâh'ın İlmî Faaliyetleri ve Tasavvufî Görüşleri. *ISOREJ-Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi*, 9(12), 75-94.

The Scholarly Activities and Sufi Views of Kazanlı Muderris Numan b. Zeyni'l-Fettâh*

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Mansur Gökcan
Osmaniye Korkut Ata University, Faculty of Theology, Department of Sufism

Article History

Submitted: 27.11.2025
Accepted: 23.12.2025
Published Online: 31.12.2025

Keywords

Sufism
Madina
The Prophet's Mosque
Scrupulousness (Verâ')
Love

Research Article

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

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/isorej.88625>

Abstract

Numan b. Zeyni'l-Fettah was a scholar and ascetic (zâhid) born in the village named Çuvalkib in the Ufa Province of Tataristan. He was educated by studying under the most prominent teachers in Medina and his homeland, Tataristan/Ufa, and served as a professor (müderris) providing education in Yumran, Ufa. His famous teacher, Sheikh Muhammed Mazhar (d. 1301/1883) a descendant of Imam-i Rabbani (d. 1034/1624) was the one from whom Numan graduated and received his license to teach (icazet) at the "Mahmudiye Medrese," the largest medrese in Medina. Numan b. Zeyni'l-Fettâh is the father of Muhammed Mansur, who taught as a professor at the Prophet's Mosque (Mescid-i Nebevî) in Medina, at the Medresetü'l-Kazaniyye, at the Medresetü'l-İlmiyye in Hatay-Erzin, and was known as Kazanlı Hoca in the Adana-Hatay region. This article, within the context of Mansur's works titled *Hatıralar* (Treatises-Memoirs) and *er-Rihletü'l-Hicaziyye* (The Hejazi Journey), covers the scientific activities and Sufi views of his father, Numan. The letters in the work titled *Hatıralar* are those sent by Numan from Kazan to his son Mansur in Medina. These letters, in which love for the Prophet is prominent, are adorned with Sufistic advice that was effective not only in alleviating the longing of his child abroad but also extremely influential in his upbringing and encouragement towards knowledge. While taking his 10-year-old son Ahmet and 16-year-old son Mansur to Medina to avoid giving them as soldiers to Russia and to provide them with religious education, Numan buried his son Ahmed, who passed away on the Mecca-Medina road, and returned to Russia after leaving his only remaining son, Mansur, in Medina. Under the conditions of that time, a child staying alone abroad to study was a very difficult situation. However, a father enduring the longing for his only son and leaving him alone thousands of kilometers away is an even more challenging circumstance. Examining each of Numan's letters is important both from this perspective and from a scientific-Sufi perspective. In our article, Numan's letters and his son Mansur's memoirs are examined from these angles, and the Sufi views of Numan b. Zeyni'l-Fettah on topics such as piety (taqwa), scrupulousness (verâ'), enjoining good and forbidding evil (amr bi'l-ma'rûf nahy ani'l-munkar), strict adherence (azimet), dispensation (rukhsat), self-sacrifice (îsâr), heedlessness (ghaflah), love (muhabbet), and love for the Prophet are presented.

GİRİŞ

Kazanlı müderris, Numan b. Zeyni'l-Fettah, Tataristan'ın Ufa Vilayetine bağlı Çuvalkib isimli köyde doğmuştur. Ufa/İstersterlibaş'ta ve Medine'de en meşhur hocalardan ders almış, Ufa'nın Yumran köyünde 18 yıl imam ve müderris olarak görev yapmıştır.¹ Zeki Velidi Togan (1890-1970), Numan'ın, Yumran adlı Başkırt köyünün imamı ve babasının dostu olduğunu söylemiştir.² Tataristan'daki Başkırt Türklerinden olan Numan, Medine'de Mescid-i Nebevî'de, Medresetü'l-Kazaniyye'de ve Hatay'ın Erzin ilçesinde Medresetü'l-İlmiyye'de müderrislik yapan ve Adana-Hatay yöresinde "Kazanlı Hoca" olarak tanınan Muhammed Mansur'un babasıdır.

Numan'ın oğlu Muhammed Mansur, *Hatıralar* isimli eserinde kendisinin ve babasının tercüme-i halinden bahsetmektedir. 43 sayfadan oluşan bu eser, Mansur'un hatıralarından ve babası Numan'ın mektuplarından oluşmaktadır. Eser, Osmanlıca olarak yazılmış, bazı mektuplar ve ifadeler de Arapça olarak kaleme alınmıştır. Eser, ilk defa tarafımızca tercüme edilmiş, sadeleştirmiş ve bu çalışmaya esas teşkil etmiştir. Eser, Numan'ın oğlu Muhammed Mansur'un telif ettiği; *Fi Beyanı Ümera-i Mekketi'l-Müşerrefeti'l-Muazzmati Min Bağdi Fethi Resulallah İla Yevmina Heza ve Er-Rihletü'l-Hicaziyye Fi Beldeti Hayri'l-Beriyye Fi Eyyami'l-Hükümeti't-Türkiyye* isimli eserlerle birlikte ciltlenmiş el yazması halindeki bir kitap içerisinde yer almaktadır.³

Künyesi, Numan b. Zeyni'l-Fettah b. Zeynüddin b. Kurban Ali b. Velid'dir. Doğum tarihi ile ilgili bir bilgiye rastlanmamıştır. Fakat, en büyük çocuğu Mansur 1879/1296 tarihinde doğduğuna göre 1859/1276 yılından önce doğduğu düşünülebilir. 1330/1912 tarihinde Ufa/Yumran'da vefat etmiştir.⁴

Babası Zeynü'l-Fettâh'tır. Mansur'un ifadesine göre 1312/1895 tarihinden önce vefat ettiği anlaşılmaktadır.⁵

Eşi Sûfiye'dir, 1307/1889 yılında vefat etmiştir. Eşinin babası Muhammed ve Kardeşi Fahreddin Ufa Kantonu olarak görev yapmışlardır.⁶

İki kız ve iki erkek olmak üzere 4 çocuğu vardır. Oğlu Ahmed, Medine'ye giderlerken 1311/1893 tarihinde henüz 10 yaşında iken vefat etmiştir. Oğlu Mansur, 1952 yılında Hatay/Erzin'de vefat etmiştir. Mansur, pederinin kız çocuklarının da vefat ettiğini söylemiş fakat tarih vermemiştir.⁷

1. Eğitimi ve İlmî Faaliyetleri

Numan ilk eğitimini memleketi Ufa da yaptı. Babası Zeynü'l-Fettâh, okur yazar olup memleketin salih ve belli kimselerinden biriydi. Numan'ı 11 yaşında iken eğitim görmesi için Ufa Vilayetinin İsterlitamak kazasının İsterlibaş köyüne götürdü. Bu köyde, 60 kadar medrese vardı ve bu medreselerde, Buhara'da tahsil yapmış olan büyük âlimler bulunmaktaydı. Rusya'daki en meşhur âlimler bu medreselerde yetişirdi. Büyük hoca "Nimetullah" burada hoca oldu ve kendisine "Ülken Hazret" diye lakap verildi. "Haras Hâris Hoca" da buradaki önemli hocalardan biridir. Haras Hâris Hoca ve diğer hocalar, "oğlunu ne kadar okutacaksın?" diye sorduklarında babası, "sizin gibi hazret olana kadar" diye cevap verir. Medrese sahibi hocalara orada "Hazret" denilir. Hazretten aşağı kademede olan hocalara da "Melâ" denilir. Numan, medresenin müfredatında olan dinî derslerin eğitimini tamamlayana kadar o

¹ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 1b, vr. 5b.

² Zeki Velidi Togan, *Hatıralar Türkistan ve Diğer Müslüman Doğu Türklerinin Milli Varlık ve Kültür Mücadelesi* (İstanbul: Tan Matbaası, 1969), 88.

³ Ciltli kitap halinde olan el yazması eser, tek nüsha olup aslı müellifin torunu Arife Karataş'tadır. Fotokopisi elimizde mevcuttur.

⁴ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 1b, vr. 22b.

⁵ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 1b.

⁶ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 5ab.

⁷ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 5b, vr. 6a.

medreseye devam etmiş ve oradan mezun olmuştur.⁸

İsterlibaş kasabasında 60 civarında medrese olması ve Rusya'nın en büyük âlimlerinin bu medreselerde yetişmesi, buranın önemli bir eğitim merkezi olduğunu göstermektedir. Numan'ın küçük yaşlardan itibaren böyle bir eğitim merkezinde, Buhara'da yetişmiş önemli âlimlerden ders görmesi onun aldığı eğitimin kalitesini ve seviyesini ortaya koymaktadır. Kazan yöresinde, en üst seviyedeki âlime "Hazret", denilirken bir aşağı kademedeki âlime de "Melâ" denildiği görülmektedir. Numan'ın da babasının isteğine göre "Hazret" olana kadar okuduğu düşünülebilir. Fakat Numan bununla da yetinmemiş ve eğitimini Medine'de tamamlamaya karar vermiştir.

Numan, hadis ve diğer dini ilimlerde tahsilini tamamlamak için Medine'ye gittiğinde ilk önce "Hüseyin Ağa" medresesine girer. Medresenin müderrisi Yozgatlı Ahmed Efendi'ye ders esnasında bir mesele hakkında itiraz eder ve soru sorar. Müderris, her ne kadar cevap verse de onu ikna edemez ve bu meseleyi "Mahmudiye Medresesi" müderrisine soracağını söyler. Mahmudiye Medresesi Medine'deki en büyük medrese olup Bâbu's-selâm ile Bâbu'r-rahme'nin ortasındadır. Orada bulunanlar odalarından Harem-i şerifte namaz kılan cemaate katılırlar. Medresenin 35 odası vardır ve (vakfî) gelirleri de talebeyi idare eder. Hüseyin Ağa Medresesine bir adam gelir ve "Burada Kazanlı bir talebe varmış. Mahmudiye Medresesinde bir oda boşaldı; Mahmudiye Medresesi bu talebeyi oraya yerleştirmek istiyor" der. Halbuki o medrese, İstanbul'dan vasıtalar/refaranslar olsa bile çetin imtihanlarla girilebilen bir medresedir.⁹

Numan, Hüseyin Ağa Medresesi müderrisinden izin alarak Mahmudiye Medresesine geçer ve eğitimine orada devam eder. Bu Medresenin müderrisi Yusuf Efendi'nin derslerine devam ederek ondan icazet alır. Bu medresede aynı zamanda İmam-ı Rabbânî'nin sülalesinden olan Şeyh Muhammed Mazhar Hazretlerinden Hadis-i Şerif dersleri alır ve ondan da mezun olarak icazet alır. Derslerde hadis ibarelerini hep kendisi okur. Medine'de iki sene ikamet ettikten sonra memleketine döner.¹⁰

Rusya'nın Kazan vilayetinden ilim tahsili için Medine'ye gelen bir talebenin girdiği ilk medresenin müderrisine ilmî konularda itiraz etmesi ve onunla mübahaseye girmesi büyük bir cesaret ister. Bu hadise Numan'ın cesaretini gösterdiği gibi Kazan'daki medreselerde ulaştığı ilmi seviyeyi de göstermektedir. Onun, Medine'nin en önemli medresesi olan Mahmudiye Medresesine sınavsız olarak davetle girmesi de bu sebeptendir. Şeyh Muhammed Mazhar gibi bir âlimin genellikle hadis ibarelerini ona okutması, onun hem hoca nezdindeki değerini hem de Mahmudiye Medresesindeki öğrenciler arasındaki konumunu ortaya koymaktadır.

Şeyh Muhammed Mazhar, İmam-ı Rabbânî'nin torunu ve Nakşibendî Şeyhi olan Ahmed Saîd'in (1277/1860) oğludur. Babasıyla birlikte Hindistan'dan gelerek Medine'ye yerleşmiştir. Onun müritleri; Türkiye, Kazan, Orta Asya ve Hindistan gibi Hanefî nüfusunun yoğun olduğu bölgelerdendir.¹¹ Numan'ın, Nakşibendî Şeyhi olan bu veliden sadece hadis dersleri almakla kalmadığı aynı zamanda tasavvuf dersleri de aldığı düşünülebilir. Kendisinden sonra Medine'de eğitim gören oğlu Muhammed Mansur, Şeyh Muhammed Mazhar'ın hânegâhlarına giderek orada teravih namazlarını kıldığını, yapılan hatm-i hâcegân ve zikirlerle iştirak ettiğini söylemiş, bu tekkede üç katta 70 kadar oda olduğunu belirtmiştir.¹² Oğlunun bu ifadeleri, Şeyh Muhammed Mazhar'ın sadece Mahmudiye Medresesinde ders vermekle kalmadığını, 70 odası olan muazzam bir tekkesi olduğunu ve burada tasavvuf eğitimi de

⁸ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 1b, vr. 2a.

⁹ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 2b, vr. 3ab.

¹⁰ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 3b.

¹¹ Hamdi Algar, "Nakşibendiyye", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2006), 32/340.

¹² Muhammed Mansur b. Nu man, *er-Rihletü'l-Hicaziyye Fi Beldeti Hayri'l-Beriyye Fi Eyyami'l-Hükümeti't-Türkiyye*, vr. 21b, vr. 22a. Basılmamış el yazması kitap. Eser, tek nüsha halinde olup aslı müellifin torunu Arife Karataş'tadır. Fotokopisi elimizde mevcuttur.

verdiğini göstermektedir.

Numan Medine'den döndükten sonra hocası İbrahim Hoca'yı ziyarete gittiğinde kendisine, "Artık senin Şeyhü'l-İslam-ı ziyaret etmen lazım" derler. O zaman Şeyhü'l-İslam Selim Giray'dır. Ufa Vilayetindeki bu Şeyhü'l-İslam, Kırım ve Türkistan'dan başka Rusya'nın tamamındaki Müslümanların dinî lideridir. Rusya'da en ufak bir köye dahi imam tayin edilecek olsa, bu merkeze gelip imtihan olması mecburidir. Fakat Şeyhü'l-İslam, "Senin okuduğun yerler de belli hocaların da belli. Haydi senin imtihanın tamam. Ancak şuradaki deftere okuduğun şeyleri yaz ve imza et" diyerek Numan'ı imtihan etmeyi gereksiz görmüş, Ufa yakınlarındaki Yumran köyüne imam ve müderris olarak atamıştır. Numan, burada Hacı Fahreddin Kanton'un kız kardeşi Sûfiye ile evlenmiştir. Numan'ın kayınpederi Muhammed, Ufa Vilayeti Kantonu olarak görev yapmıştır. Numan'ın oğlu Mansur'un ifadesine göre; Kanton demek hükümdar demektir. Önce Rus hükümeti her kazaya yahut vilayete bir Kanton bırakmış. Bunlar gayri mes'ul (bağımsız) bir hükümdar hükmünü almışlar. Sonra Rus hükümeti kuvvet bulduktan sonra Kantonları lağvetmiş. Bu durumda Hacı Fahreddin Ufa'nın en son Kantonudur. Numan, Yumran köyünde 18 yıl imam ve müderris olarak görev yapmıştır.¹³

Bu müftülük, II. Katerina'nın 1789'da Ufa şehrinde Orenburg Müftülüğü adıyla kurduğu dinî bir idare merkezidir. Rusya'nın tamamındaki din görevlileri bu müftülük tarafından atanmaktadır. Baskıyla Hristiyanlaştıramadıkları ve asimile edemedikleri Müslüman Türkleri barışla Rusya'ya itaat ettirmek maksadıyla II. Katerina tarafından yürürlüğe giren bu politikada dinî ve iktisadî serbestlik tanındığı gibi¹⁴ "Kantonlar" adıyla zaman zaman iç işlerinde özerk fakat dışişlerinde Rusya'ya bağlı bir yapıya da müsaade edildiği görülmektedir. Fakat merkezî hükümet kuvvetlendiğinde kantonların lağvedildiği ve baskıların arttığı da anlaşılmaktadır. Bütün bunlara rağmen Rusya'nın hakimiyetindeki Tataristan'da ve Türklerin bulunduğu diğer bölgelerde 1789 tarihinden 1917 tarihine kadar dinî ve iktisadi yaşantı bakımından ılımlı bir ortam meydana gelmiş ve bu sayede Tatarların ticaret yaparak zenginleştikleri, her köyde cami ve medrese yapabildikleri, yurt dışındaki eğitim merkezlerine öğrenci göndererek memleketlerinde ilmi seviyenin yükselmesine ve İslam'ın yayılmasına vesile oldukları anlaşılmaktadır. Numan'ın yaşadığı zaman da bu dönem içerisinde bulunmaktadır.

Numan, Rus'a asker olmaktan kurtarmak ve üst seviyede dinî eğitim almasını sağlamak niyetiyle 1312/1894 senesinde 16 yaşındaki oğlu Mansur'la 10 yaşındaki oğlu Ahmed'i Hicaz'a götürdü. Ahmed, Mekke'den Medine'ye giderlerken yolda öldü. Numan, oğlu Mansur'u "Medresetü'l-Kazaniyye'ye" yerleştirdi ve bir sene onunla kaldıktan sonra memleketine döndü. Daha sonra bir kere daha oğlunun yanına geldi ve Medine'de dört sene kaldı. Oğlu Mansur'da babasını ve akrabalarını ziyaret maksadıyla iki defa memleketine gidebildi.¹⁵ Mansur'un arkadaşı Zeki Velidi Togan'ın ifadesine göre ikinci ziyareti 1910 yılında gerçekleşmiştir.¹⁶ Mansur, bu ziyaretten sonra Medine'ye ulaştığında 1330/1912 yılında babasının vefat haberini almıştır.¹⁷

2. Tasavvufî Yönü ve Sûfiyane Öğütleri

Numan b. Zeyni'l-Fettâh, Ufa ve Medine'nin önde gelen medreselerinde en meşhur hocalardan ders alarak yetişmiş, Ufa/Yumran'da müderris olarak eğitim vermiş âlim ve zâhid bir kişidir. Oğlu Muhammed Mansur, babası Numan'ın ilmiyle amel eden ve dini konularda son derece hassas olan muttaki kişiliğini hatıralarında şu sözlerle dile getirmiştir:

Pederimin diyanet yanı da gayet sağlamdı. Takva, verâ yönünden de emsali görülmemiştir.

¹³ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 5ab.

¹⁴ İsmail Türkoğlu, "Tataristan". *TDV İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2011), 40/165,166.

¹⁵ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 5b, vr. 6ab.

¹⁶ Togan, *Hatıralar*, 88.

¹⁷ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 7ab, vr. 22b.

Şeran, münkir, muhalif birini gördüğünde hiç tahammül eylemez, kimsenin hatırını saymazdı. Yaşlı kadınlarla konuşmaktan bile kaçınır, keman gibi çalgı aletlerinin kullanılmasından hoşlanmazdı. Pederimin kavlen ve fiilen şeriata muhalif gördüğü şeyleri izale ve tağyir ettiği çoktur. Şeriata muhalif olan bir şeyi duyduğunda asabiyeti pek fazla artardı. Taat, ibadet konusunda da gayet devamlı idi. Teheccüd, evvabîn, işrak ve duha namazlarını hiç bırakmazdı. Cömertlik ve misafirperverlikte de emsali yoktu. Medine'den ziyaretine gittiğimde etraftan çok misafir gelirdi. Özellikle cuma akşamları büyük kalabalık olurdu. Cemaat namazını imkânı oldukça terk etmezdi.¹⁸

2.1. Takva ve Verâ

Oğlu Mansur, Numan b. Zeyni'l-Fettâh'ı "takva ve verâ" yönünden emsalsiz olarak nitelemişti. Bu bakımdan takva ve verâ terimlerini kısaca açıklayalım.

Lügatte takvâ, salih amellerle günahattan ve azaptan korunmak;¹⁹ emirleri yerine getirerek ve yasaklardan uzaklaşarak Allah'tan sakınmak ve korkmak²⁰ anlamlarına gelmektedir. Kuşeyrî (ö. 465/1072), "Takva, bütün iyilikleri kendisinde toplar. Gerçek takva, Allah'a itaat ederek azabından sakınmaktır. Takvanın aslı, şirkten sakınmak, sonra kötü ve günah olan şeylerden sakınmak, sonra şüphelilerden sakınmak, daha sonra da fuzuli ve lüzumsuz şeylerden sakınmaktır"²¹ diyerek takvaya geniş bir çerçeve çizmiş ve verâyı da bu çerçeve içerisine dahil etmiştir. Kuşeyrî, *Risâle*'sinde, "Verâ, şüpheli şeyleri terk etmektir." diyerek verâyı ayrıca tanımlamış, İbrahim b. Edhem'in (ö. 161/777), "Verâ şüpheli, fuzuli ve manasız (mâ-lâ yânî) şeyleri terk etmektir." şeklindeki tanımını da naklederek²² verâyı ayrıca bir kavram olarak ele almıştır. Bu durumda verâyı takvanın en üst derecesi olarak da değerlendirmek de mümkündür.

Verâ, ihtiyatlı olmayı ve haramlardan uzakta kalmayı gerektirir. Hz. Peygamber, "Dikkat edin! Her hükümdarın bir sınırı vardır. Allah'ın sınırları da haramlarıdır. Kim bir şeyin sınırında dolaşırsa ona düşebilir."²³ diyerek haramın kıyısına bile yaklaşmamak gerektiğini ifade etmiştir. Hz. Ömer'in, "Harama düşme korkusuyla helalin onda dokuzunu terk ederdik." demesinde ve Hz. Ebû Bekir'in, "Günaha düşme korkusuyla yetmiş çeşit mubahı terk ederdik"²⁴ demesinde bu ihtiyatlı davranışı görmekteyiz. Bu durumda haramdan mümkün olduğu kadar uzakta kalmanın verânın gereği olduğu anlaşılmaktadır.

Numan'ın, yaşlı kadınlarla bile konuşmaktan kaçınması, keman gibi çalgı aletlerinin kullanılmasından hoşlanmaması, ilk bakışta birçok kimse tarafından, haram olmayan bir hususta sergilenen koyu bir taassup davranışı olarak nitelenebilir. Fakat bu davranış, yaşlı kadınla konuşmayı ve keman çalmayı günah olarak görmekten ziyade günaha girmeye vesile olabileceği endişesinden kaynaklan bir tercih olarak görünmektedir. Bu davranış, oğlu tarafından takva ve verâ sahibi olarak nitelenen Numan'ın, şüpheli şeylerden bile uzak durarak verâ yolunu tercih etmesinin ve Hz. Ömer'in,

¹⁸ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 7b, vr. 8ab.

¹⁹ Muhammed b. Mükerrrem İbn Manzûr, *Lisânü'l- Arab*, nşr. Abdullah Ali el-Kebîr (Kahire: Dâru'l-meârif, 1979), "Vagiye", 6/4901, 4902.

²⁰ Ahmed el-Âyid vd., *el-Mu'cemü'l-Arabiyyi'l-esâî* (Tunus: Larousse Yayınları, 1988), "Vagiye", 1328.

²¹ Kuşeyrî, Ebû'l-Kâsım Abdülkerîm b. Hevâzin, *er-Risâletü'l-Kuşeyriyye* (Beyrut: Dâru'l-Hayr, 1997), 105.

²² Kuşeyrî, *er-Risâletü'l-Kuşeyriyye*, 110.

²³ Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâil el-Cu'fî el-Buhârî, *Sahîhu'l-Buhârî*, thk. Mustafâ Dîb el-Buğâ, 7 cilt (Beyrut: Dâru İbn Kesîr, 1993), "İman", 37; Ebû'l-Huseyn Müslim b. el-Haccâc el-Kuşeyrî, *Sahîh*, nşr. Muhammed Fuâd Abdülbâkî, 5 cilt (Kahire: Dâru İhyâi'l-kütübü'l-Arabiyye, 1991), "Müsâkât", 107.

²⁴ Abdülkerîm Kuşeyrî, *el-Cevâhiru'l-Mensûre*, thk. ve trc. M. Mansur Gökcan (Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı, 2017), 106; Takva ve verâ için bk. Hâris Muhâsibî, *er-Riaye li hukukullah*, haz. Abdülhalîm Muhammed (Kahire: Dâru'l-meârif, 1990), 43, 44; M. Mansur Gökcan, *Kuşeyrî'nin "El-Cevâhiru'l-Mensûre" İsimli Eseri Bağlamında Tasavvufî Görüşleri* (Ankara: Harf Eğitim Yayınevi, 2019), 156-163.

“Harama düşme korkusuyla helalin onda dokuzunu terk etmesindeki” hassasiyetle hareket etmesinin neticesi olsa gerektir.

Mutasavvıflar, semânın “ölü bir nefis ve diri bir kalp” ile yapılması gerektiği üzerinde hassasiyetle durmuşlar ve Hakk’a götüren semâ’nın mübah, nefsin isteklerini tatmine götüren semânın da mübah olmadığını söylemişlerdir. Şehvî duyguları körükleyen şarkı ve türkü türünden olan semâ reddedilirken, bazı âlimler tarafından, insanın ruhunu ve zihnini dinlendiren şarkı ve türkü mübah görülmüştür.²⁵

2. 2. Emr-i Bi'l-Ma'rûf ve Nehy-i Anî'l-Münker

Mansur, “Pederimin kavlen ve fiilen şeriata muhalif şeyleri izale ve tağyir ettiği çoktur. Şeriata muhalif şeyi duyduğunda asabiyeti pek fazla artardı” diyerek babası Numan’ın şer’i konulardaki cesaretine ve hassasiyetine dikkat çekmiştir.

Numan, köyünden uzak bir yerde iken cuma namazından sonra imamın tavsiyesi üzere bir kişi tarafından misafir edilir. Bu kişi, Esterhan Vilayetinin Han’ı Cabir Cihangir Han’ın oğlu Şahin Giray’dır. Şahin Giray çok hürmet ederek Numan’ı misafir eder. Numan her gün, “Be Kur’ân” isminde nasihatler içeren Türkçe manzum bir kitabı sırasıyla Şahin Giray’a okutur. “Beynamazlar hakkındaki kabahatlerin” zikredildiği bir konuyu okurlarken Şahin Giray, “Hoca! Burasını bırakalım, kalsın” der. Numan, niye kalsın? Dediğinde Şahin Giray, “bana dokunuyor”, der. Numan da “dokundurma! Namaz kılarısan dokunmaz”, der. Şahin Giray namaz kılmazmış. Numan böyle deyince ona, “Sen benim başıma hâkim mi oldun da böyle söylüyorsun” der. Numan da “Eğer hâkim olsaydım seni her gün beş vakit namazı terk ettiğin için beş defa cezalandırırdım” der. Şahin Giray, bunun üzerine kızarak kitabı kapatır, ayağındaki çizme ile odanın tahtına sert bir şekilde vurur ve kapıyı şiddetle çarparak çıkar. Öyle ki oda sallanır. Numan, bunun üzerine şimdi hizmetçiler gelir “hoca kalk çık git” derlerse ben şimdi tedariksiz nereye giderim diye düşünerek o akşamı geçirir. Ama hizmetçiler yemeği, çayı her zamanki adetleri üzere odaya getirirler.”²⁶

Numan’ın, kendisini misafir edip ağırlayan zengin ve itibarlı bir kişiye dahi namaz kılmadığı için karşı çıkması ve “yetkim olsa, her gün beş vakit namazın her biri için seni cezalandırırdım” demesi, onun şer’i konulardaki hassasiyetini ve cesaretini ortaya koymaktadır. Bu davranış, ayrıca onun, “İçinizden hayra çağıran, iyiliği emredip kötülüğü meneden bir topluluk bulunsun.”²⁷ ayetinin ve “Kim bir kötülük görürse, onu eliyle değiştirsin. Şayet eliyle değiştirmeye gücü yetmezse, diliyle değiştirsin. Diliyle değiştirmeye de gücü yetmezse, kalbiyle düzeltme cihetine gitsin ki bu imanun en zayıf derecesidir”²⁸ hadisinin gereği olarak “Emr-i bi'l-ma'ruf ve nehy-i ani'l-münker” vazifesini şartlar ne olursa olsun yerine getiren bir kimse olduğunu göstermektedir.

2.3. Azimet ve Ruhsat

Ruhsat: Kolaylık demektir. Bazı mazeretlerle dini hükümlerin hafifletilmiş olarak uygulanmasıdır. Sûfi, kolay olana değil zor olana talip olur yani ruhsata değil azimete talip olur.

Azimet: Şer’i emir ve yasakların hem lafzına hem ruhuna uygun bir şekilde hareket etmek, te’villerden sakınmak ve ihtiyata en uygun yolu tutmaktır. Tasavvuf ve tarikat, bir azimet yoludur.

²⁵ M. Mansur Gökcan, *Temel Ahlâkî Prensipleriyle Tasavvuf* (Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı, 2017), 293; sema konusunda bk. Mahmud Esad Erkaya, *Kur’an Kaynaklı Tasavvuf Kavramları* (Ankara: Otto Yayınevi, 2017), 321.

²⁶ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 16b, 17a.

²⁷ Âl-i İmrân 3/104.

²⁸ Müslim, b. el-Haccâc, *el-Camiü's-Sahîh* (İstanbul: Çağrı Yayınları, 1992), “İmân”, 78; Ahmed b. Muhammed b. Hanbel eş-Şeybânî, *el-Müsne'd* (Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, 1420/1999), 17/127 (No. 110731); Tirmizî, Ebû İsâ Muhammed b. İsâ, *es-Sünen* (İstanbul: Çağrı Yayınları, 1992), “Fiten” 11 (4/469)

Sûfiler, başkalarının ruhsatla amel etmelerini hoş görürler fakat kendileri zaruret olmadıkça azimetten ayrılmazlar. Dinî görevleri cevaz haliyle değil kemâl haliyle yerine getirirler. Nafile ibadetleri farz imiş gibi eda ederek aksatmazlar. Tasavvuf, fetva yolu olmaktan çok takva yoludur.²⁹ Kuşeyrî'ye göre de verâ sahibi azimet yolundadır.³⁰

Bu açıklamalara göre; Numan'ın takva ve verâ yönünden emsalsiz olması; farzları daima cemaatle kılması, teheccüd, evvabîn, işrak ve duha gibi nafile namazları farz imiş gibi hiç bırakmaması, onun azimet sahibi olduğunu ve sûfî özellikleri taşıyan tasavvuf ehli bir kişi olduğunu göstermektedir.

2.4. Îsâr

Îsâr, lügatte "bir şeyi veya bir kimseyi diğerinden üstün tutmak, tercih etmek"³¹ anlamına gelmektedir. İstilahta ise "kendisi muhtaç olsa bile başkasını kendisine tercih ederek fedakarlıkta bulunmak; başkasının çıkarını kendi çıkarına tercih etmek veya bir zarardan öncelikle onu korumak" şekliyle tanımlanmış ve din kardeşliğinin en ileri derecesi olarak görülmüştür.³² Cömertliğin sehâ, cûd ve îsâr olmak üzere üç derecesi bulunduğu kabul edilmiş ve bir kimsenin elindeki şeyin yarısını başkasına vermesine sehâ, çoğunu başkasına vererek kendisine de biraz bırakmasına cûd, başkasını kendisine tercih etmesine yani tamamını vermesine de îsâr denilmiştir.³³ Gazzâlî (ö. 505/1111), cömertliğin de cimriliğin de dereceleri olduğunu söylemiş ve cömertliğin en üst derecesinin îsâr olduğunu belirtmiştir. Îsâr sahibi olan kimsenin eline bir mal geçtiğinde, kendisinin o mala ihtiyacı olsa bile onu ihtiyacı olan veya ihtiyacı olmayan birine vereceğini ifade etmiştir.³⁴

Tasavvufta îsâr" esasına dayanan "Nuriyye" isimli bir fırka bile vardır. Bu fırka Ebu Hüseyin b. Nuri'ye (ö. 295/908) tabi olanların fırkasıdır.³⁵ Ebu Hüseyin b. Nuri, sûfî tanımını da îsâr esasına dayandırarak yapmış ve "Sûfî, bulamadığı zaman sükûn ve huzur içinde, bulduğu zaman da başkasını kendisine tercih edendir."³⁶ demiştir. Aynı zamanda bu tanımla, Ensar'ın Muhacir'e karşı tavrını ifade eden "Kendileri zaruret içerisinde bulunsalar bile, onları kendilerine tercih ederler."³⁷ ayetinden çıkarmış ve sûfiyi Ensar ile özdeşirmiştir.

Mansur, babası Numan'ın cömertliğini şu sözlerle ifade etmiştir: "Pederimin cömertlik ve misafirperverlikte de emsali yoktu. Medine'den ziyaretine gittiğimde etraftan çok misafir gelirdi. Özellikle cuma akşamları büyük kalabalık olurdu. Her iki ziyaretimde de peder bir tosun boğazlayıp etraftaki âlimleri davet etti. Kapıda başka köylerden gelen hocaların, misafirlerin belki on beş kadar arabası bulunurdu."³⁸ Yukarıdaki açıklamalarda görüldüğü gibi, îsâr, cömertliğin en üst derecesidir. Numan'ın cömertlik ve misafirperverlikte emsalsiz olması da onun, îsâr mertebesinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Sûfiyane öğütler: Mansur, babasının Medine'ye göndermiş olduğu birçok mektubun yanında

²⁹ Süleyman Uludağ, *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü* (İstanbul: Marifet Yayınları, 1991), 77, 78.

³⁰ Kuşeyrî, *el-Cevâhiru'l-Mensûre*, 40.

³¹ Ebû'l-Kâsım Hüseyin b. Muhammed b. el-Mufaddal er-Râgıb el-İsfahânî, *el-Müfredât fî garîbi'l-Kur'ân*, thk. Muhammed Seyyid Keylânî (Beyrut: Dâru'l-meârif, ts.), 9.

³² Ali b. Muhammed b. Ali ez-Zeyn Şerif Cürcânî, *Ta'rîfât* (Beyrut: Dâru'l-kütübi'l-ilmiyye, 1403/1983), 40.

³³ Ebû'l-Kâsım Zeynülsîlâm Abdülkerîm b. Hevâzin b. Abdilmelik el-Kuşeyrî, *er-Risâletü'l-Kuşeyriyye*, thk. Abdülhalim Muhammed, Muhammed b. Şerif (Kahire: Müessesetü dâru's-sa'b, 1409/1989), 418.

³⁴ Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed b. Muhammed b. Ahmed el-Gazzâlî et-Tûsî, *İh yâ' ü' ulûmi'd-dîn* (Cidde: Dâru'l-minhâc, 1432/2011), 6/200. Îsâr konusu için bk. Mustafa Çağrıncı, "Îsâr", *TDV İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2000), 22/490-491.

³⁵ Ali b. Osman Cüllâbî el-Hucvirî, *Keşfu'l-Mahcûb*, haz. Süleyman Uludağ (İstanbul: Dergâh Yayınları, 1996), 283-388; M. Mansur Gökcan, *Temel Ahlâkî Prensipleriyle Tasavvuf*, 89.

³⁶ Abdülkerim Kuşeyrî, *Kuşeyrî Risalesi*, çev. Süleyman Uludağ (İstanbul: Dergâh Yayınları, 1978), 394.

³⁷ el-Haşr 59/9.

³⁸ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 7a, vr. 8a.

olduğunu ve nasihatlerden oluşan bazı sözleri burada bir araya getirdiğini belirtmiştir. Numan, Mektupların birinde şu nasihatlerde bulunmuştur:

Ey oğlum Muhammed Mansur! Gafil olma! Heva ve hevese aldanma! Dersine çok çalış! Âdap ve insaf üzere ol! İstikameti elden bırakma! Huzur-u Resulullah'ta olduğunu düşün! Edepsizlik yapma! İlm-i nâfi (faydalı ilim) talep eyle! Resulullah'a hem bizim hem de kendin için iltica et/sığın! Hep abdestli ol! Ululara hürmet et. Hem de şeriata göre hizmet et! Hayvan olma, insan ol! İnsan kimdir? İnsan, mahşer gününde mahcup ve rüsva olmayan kimsedir. Bizim bu Rusya diyarını hatırına getirme (kafana takma). Buranın soğukluğundan dolayı şimdi bizler elbise hamalı olup geziyoruz. Burada kaygıların büyüğü elbise ile odundur. Diğerlerini buna kıyasla. "Allah'ım! Bizi Resulullah'ın yanında istikamet üzere olmakla rızıklandır" deyip Resulullah'ın yanında çok yalvar. Ne dua edeceğini bilmezsen Hizbü'l-ağzam-ı çok oku. O, câmiu'd-duavâtıdır. Bizim bu yerlerde ömürler israftır (boşa geçmektedir).³⁹

Numan bu mektubu, oğlu Mansur'u Medine'ye götürdükten bir yıl sonra yazmıştır. Bu nasihatler, bir babanın binlerce kilometre uzaktaki⁴⁰ tek evladına yaptığı nasihatlerdir. Nasihatlerin içeriğine bakılacak olursa Numan'ın, çocuğu ile ilgili maddi konulardan hiç söz etmediği, sadece manevi konuları gündeme getirdiği görülecektir. Mektubun başlangıcında yer alan "gafil olma!" uyarısı gurbetteki evlada yapılan ilk ve en önemli tavsiyedir.

2.5. Gaflet

Gaflet kelimesi lügatte, unutmak, terk etmek, hevasına uymak, dalgınlık, dikkatsizlik, Allah'ı zikirden mahrum kalmak, vakti boşa geçirmek gibi anlamlara gelmektedir.⁴¹ Lügat anlamlarında da görüldüğü gibi "gaflet" ve "zikir" bir bakıma zıt anlamlı kelimelerdir. Zikir, hafızada tutmak, unutmamak, hatırlamak anlamlarına gelirken⁴² gaflet bunun tam zıddı olarak unutmak, zikirden mahrum olmak anlamlarına gelmektedir. Bu durumda Allah'tan gafil olmak, Allah'ı unutmak ve O'nu zikretmemek demektir.

Kelâbâzî (380/990), büyük sûfilerden birinin, "Zikir, gafleti tard etmektir. Gafleti ortadan kaldırdığın zaman sükût da etsen zikir halindesin" dediğini belirtmiştir. "Unuttuğun zaman Rabbini zikret."⁴³ ayetini de Allah'tan başkasını unuttuğun zaman O'nu zikretmiş olursun, diyerek açıklamış ve hakiki zikrin mâsivâyı yani Allah'tan başka her şeyi unutmak olduğunu söylemiştir.⁴⁴ Bu açıklamalara göre gafleti, Allah'tan gafil olmak ve Allah'ın dışındaki şeylerden/mâsivâdan gafil olmak üzere iki kısma ayırmak da mümkündür.

Numan'ın, "gafil olma!" dedikten hemen sonra "heva ve hevese aldanma!" demesi, gaflet terimini Allah'tan gafil olmak anlamına kullandığını göstermektedir. Allah'ı unutmak, nefsin isteklerinden olan heva ve hevesin peşinden giderek O'ndan uzaklaşmaya sebep olur. Allah'tan uzaklaşan kimse nefis vasıtasıyla şeytana yaklaşır ve onun emrine girer. Bütün hastalıkların sebebi Allah'tan uzak kalmaktır. Tedavisi ise tevbe ile O'na dönmek ve O'nunla olmaktır. Heva ve hevese aldanmak, adap ve insaftan uzaklaşmak, dersleri aksatmak, istikamet üzere olmamak gibi istenmeyen eylemlerin hepsinin sebebi Allah'tan gafil olmak ve O'ndan uzaklaşmak olduğu için bu uyarı nasihatlerin

³⁹ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 8b, vr. 9a.

⁴⁰ Ufa ile Medine arası 5268 kilometredir.

⁴¹ İbn Manzûr, *Lisânu'l-Arab*, "Gaflet", 5/3277; Seyyid Şerif Cürcânî, *Ta'rîfât*, trc. Abdülaziz Mecdi Tolun (İstanbul: Litera Yayıncılık, 2014), 60.

⁴² İbn Manzûr, *Lisânu'l-Arab*, "Zikr", 3/1507.

⁴³ el-Kehf 18/24.

⁴⁴ Kelâbâzî, Ebu Bekr Muhammed b. İshak, *et-Ta'âruf* (Beyrut: Dâru'l-kütübü'l-ilmiyye, 1993), 122.

başında yer almıştır.

Mektupta, Medine gibi kutsal bir şehirde ve Resulullah'ın huzurunda olma nimetinin unutulmaması ve bunun gereği olarak sürekli abdestli olmak, faydalı ilim talep etmek, edepli olmak, büyüklere hürmet etmek ve Resulullah'a sığınmak gerektiği vurgulanmıştır. Bu tavsiyelerin yerine getirilmesinin bir mü'min olmanın yanında insan olmanın da gereği olduğu belirtilmiş ve aksini yapmanın ahirette rezil rüsva olmaya ve hayvanlardan daha aşağı seviyeye düşmeye sebep olacağı ifade edilmiştir.

Numan'ın, oğlu Mansur'a nasihat tarzında yazmış olduğu beyitlerden örnekler:⁴⁵

يا بني لا تكسل وصدق مقالتي	وحرك قلوصل العزم في كل ساعة
و بادر وشمرو اجتهد كل لحظة	وجاوز فيافي الغي واقطع بهمة
وحج الي بيت عظيم مقدس	وطف في حوالبه تحز كل نعمة
وسر في طريق الحق وانهض بعزيمة	وقو بحب الحق كل مطية
ولا تجعلن زدا سوى الحب يا بني	فذاك الذي يغذيك في كل جوعة
وذاك الذي يرويك في كل مظلم	وذاك الذي يكفيك في كل شدة
وذاك الذي يعطيك ذوقا مقدسا	يجل عن التعبير في كل كلمة

Oğlum tembel olma ve sözüme güven
Her zaman azmini canlı tut
Hazırlan, hemen işe giriş ve her zaman çok çalış
Azgınlık çöllerini gayretle aş ve geç.
Mukaddes beytü'l-azimi haccet
Onun etrafını tavaf et bütün nimetleri elde edersin
Hak yolda yürü gayretle ayağa kalk
Hak sevgisiyle/muhabbetle bütün vasıtaları/vesileleri güçlendir.
Ey oğlum sevgiden başka azık edinme
O (sevgi), her açlığını doyurur
Her susadığında seni sular/susuzluğunu giderir
Her sıkıntıda/zorlukta sana yeter
Sana her sözdeki anlamı ortaya çıkaran manevi bir zevk verir

Örnek olarak verilen şiirler, Numan b. Zeyni'l-fettâh'ın şairlik yönünü ortaya koyması bakımından da önem arz etmektedir. Şiir, edebî güzelliğinin yanında muhteva bakımından da son derece etkindir. Şiirin başlangıcındaki, "Sözüme inan, tembel olma, her zaman azmini canlı tut, karar verdiğinde hemen işe giriş ve çok çalış, azgınlık çöllerini gayretle aş!" gibi nasihatler gurbetteki evladının azmini iradesini güçlendirmek ve çalışmaya teşvik bakımından önemlidir.

Numan, "Mukaddes beytü'l-azimi haccet. Onun etrafını tavaf et bütün nimetleri elde edersin" öğüdüyle oğlunun kalbini Kâbe'ye bağlamak istemiştir. Allah'ın evini tavaf etmek, O'nunla beraber olmak demektir ve bu nimetlerin en büyüğüdür. Allah'ın bir kimseyle olması, onun dünyevî ve uhrevî her tehlikeden korunması ve her nimete kavuşması demektir. Allah Teâlâ'nın Hz. Musa'ya "Korkma ben sizinleym!"⁴⁶ demesi ve Hz. Peygamber'in Hz. Ebu Bekir'e "Korkma Allah bizimledir!"⁴⁷ demesi bu tespitin referanslarıdır. Numan'ın, Kâbe için "Beytü'l-azim" ifadesini kullanması, Kazan yöresinde "Beytullah" yerine bu ifadenin kullanıldığını göstermektedir.

⁴⁵ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 9b.

⁴⁶ Tâhâ 20/46.

⁴⁷ et-Tevbe 9/40.

“Hak yolda yürü gayretle ayağa kalk!” Mısrasının nesir halindeki ifadesi; Gayretle ayağa kalk ve hak yolda yürü! Şeklinde. Hak yolda dosdoğru yürümek, yere düşmüş ve yerde sürünmekte olan kimselerin değil, aksine güç, kuvvet ve iradesiyle dimdik ayakta durabilen kimselerin yapabileceği bir şeydir. Şiirdeki “gayret” ifadesi, ayağa kalkmak ve hak yolda yürümek için öngörülen gücün maddi değil manevi güç ve irade olduğunu ortaya koymaktadır. Böyle bir iradeyi ortaya koyabilmek için de daha önce belirtildiği gibi “Allah’tan gafil olmamak, heva ve hevese aldanmamak” gerekmektedir. Gaflet, Allah’tan uzaklaşarak nefsin hevasına uymaya ve dolayısıyla şeytana tabi olmaya sebep olacaktır. Doğru yol, şeytana değil Hakk’a ulaştıran yoldur. Bu yol, nefsin ve şeytanın tuzakları ile dolu olan bir yoldur. Bu tuzaklardan kurtularak Hakk’a ulaşmak; ancak nefse muhalefet ederek onu kovmak ve Hakk’a muvafakat ederek O’na tabi olmakla mümkündür.

2.6. Muhabbet

“Hubb” kökünden türeyen “muhabbet” kelimesi, sevgi anlamına gelmektedir.⁴⁸ Bir kap dolu olduğu şeyden başkasını içine almadığı gibi muhabbetle dolu olan kalp de sevgiliden başkasını içine almaz.⁴⁹ Cüneyd Bağdâdî (ö. 297/909), muhabbeti, kalbin meyli olarak⁵⁰ belirlemiştir. Bu tespitlere göre muhabbetle dolu olan bir kalbin mâsivâyâ değil sadece Allah’a teveccüh edeceği anlaşılmaktadır. Muhammed b. Ali Kettânî’nin (ö. 322/933) “Muhabbet, tercihi sevgiliden yana yapmaktır”⁵¹ şeklindeki tanımının da bu görüşlerle örtüştüğü görülmektedir.

Razî (ö. 606/1210), ruhî hazlardan nasiplenmek için bedensel ilgilerden uzaklaşmak ve ilâhî marifetlere kapılmak gerektiği üzerinde durmuş, en üst yetkinlik sadece Allah’a özgü olduğuna göre, en şiddetli, en güçlü sevginin de O’na yönelik sevgi olduğunu belirtmiştir. Allah sevgisinin, Allah’tan başkasından gafil olmak ve O’nu idrakten haz almak gibi kazanımları olacağını, gerçek hazzın sadece Allah’ı bilmek ve O’nun muhabbetine gark olmaktan kaynaklandığını ifade etmiştir.⁵²

Necmüddin Kübra (ö. 618/1221), aşk ve muhabbet yolu olan “Tarik-i Şuttârî” Allah’a ulaşmakta en hızlı yol olarak tespit etmiştir. “Allah aşkı, Allah’ın dışındakilere meyli engeller ve âşığı sürekli olarak Allah’a yöneltir. Bu yolun sahibi nefsin uymaz, nefsin peşinden sürükler”⁵³ diyerek de muhabbetin, mâsivâyâ meyli engelleyerek nefis üzerinde hâkimiyet kurmanın ve sadece Allah’a teveccüh etmenin en etkin yolu olduğunu ifade etmiştir.

Numan, oğluna yaptığı nasihatte “Hak sevgisiyle/muhabbetle bütün vasıtaları/vesileleri güçlendirir” diyerek Hakk’a ulaştıracak olan bütün vasıtaların ancak muhabbetle yani Allah sevgisiyle donatıldığı zaman güçlü ve kuvvetli olabileceğini ifade etmiştir. Bu tespit, muhabbetten yoksun bir vasitanın ne ile donatılırsa donatılsın asla çetin yolları geçerek Hakk’a ulaştıramayacağını ortaya koymaktadır. Necmüddin Kübra, muhabbeti vuslat yolu olarak görürken Numan’ın, muhabbeti vuslat yolundaki aracın/vesilenin güç kaynağı olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Bu iki görüş mezcedilecek olursa, muhabbet yolunun muhabbet vasıtasıyla katedilmesinin sâliki daha hızlı bir şekilde Hakk’a ulaştıracığı kanaatine varılabilir.

Numan, oğluna yazdığı şiirinde, muhabbetten başka azık edinmemesini çünkü muhabbetin her

⁴⁸ İbn Manzûr, *Lisânü’l-Arab*, “Hubb”, 2/742.

⁴⁹ Kuşeyrî, *Kuşeyrî Risalesi*, 437, 438.

⁵⁰ Kelâbâzî, *Ta’arruf*, 161.

⁵¹ Kelâbâzî, *Ta’arruf*, 161.

⁵² Hayri Kaplan, “Bahâ Veled, Şems ve Mevlânâ’nın Râzî’ye Yönelik Eleştirileri ve Râzî’nin Sûfilere/Tasavvufa Bakışı”, *Tasavvuf İlmî ve Akademik Araştırmalar Dergisi*, 14 (2005), 311.

⁵³ Necmüddin Kübra, *Usulü aşere*, 34-45. Muhabbet için bk. Süleyman Uludağ, “Muhabbet”, *TDV İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2020), 30/384-386; İlhan Kutluer, “Muhabbet”, *TDV İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2020), 30/386-388; Vahit Göktaş, *Mahmud Sami Efendi, Hayatı ve Tasavvufî Görüşleri* (Ankara: Kalem Neşriyat, 2018), 165.

susuzluğu ve her açlığı gidereceğini belirtmiştir. İnsanın maddi bir yapısı olduğu gibi manevi bir yapısı da vardır. Vücut maddi, kalp ise manevi yapının mahallidir. Vücudun ihtiyaçlarıyla kalbin ihtiyaçları farklıdır. Yemek ve su vücudun ihtiyacı iken muhabbet de kalbin en önemli ihtiyaçlarından biridir. Muhabbetten yoksun bir kalp nefsin/şeytanın eline geçerek vücudu da onun istediği istikamete sevk edecektir. Muhabbetle dolu olan bir kalp ise vücudu Hakk'a itaate sevk ederek nefsin tahakkümünden kurtaracaktır. Numan'ın ifadesinden anlaşılacağı üzere kalbin açlığını ve susuzluğunu giderecek olan şey muhabbettir. Muhabbetten yoksun bir kimse ne yer se yesin ve ne içerse içsin manen aç demektir.

Numan, "O, her sıkıntıda/zorlukta sana yeter. O, sana her sözdeki anlamı ortaya çıkaran manevi bir zevk verir" diyerek muhabbetin, zorlukları aşmada ve ibarelerdeki kapalılığı gidererek bâtni anlamları ortaya çıkarmadaki anahtar rolüne işaret etmiştir. Sözlerin zahirî anlamlarını öğrenmek zor değildir. Fakat zor olan, sözlerdeki bâtni anlamları ortaya çıkarmaktır. İbarelerdeki bâtni anlamın ortaya çıkarılması neticesinde duyulan manevi haz, matematikteki zor bir problemi çözmede duyulan rahatlamaya şeklen benzese de manevî tatmin ve haz bakımından aralarında fark vardır.

Muhabbet, vuslat yolunda gerekli olduğu gibi, ibadetlerin ve kulluğun icrasında da son derece gereklidir. Sevmeden yapılan bir işten istenilen netice elde edilemeyeceği gibi, muhabbetten mahrum olan bir ibadetten de istenilen netice elde edilemeyecektir. Muhabbetle yapılan kullukta bıkmak, usanma, yorulma olmayacak ve vuslat yolunda âşık maşukuna büyük bir şevkle yürüyecektir.

2.7. İlme Teşvik

Numan'ın oğlunu Hicaza göndermesindeki amacı "Rus'a asker olmaması ve dini ilimleri tahsil etmesi" idi. Farsça şiirinde "Sana hedefleri işaret ediyorum, belki benim ulaşamadığım hedeflere sen ulaşsın" diyerek gösterdiği hedef, ilimde kendisinin ulaştığı seviyelerin üzerinde olan bir hedeftir. Bu hedefe ulaşması için ihlasla çok çalışması gerektiğini birçok mektubunda vurgulamıştır. Bu konudaki nasihatlerine bir göz atalım.

Oğlum tembel olma ve sözüme güven. Her zaman azmini canlı tut. Hazırlan, hemen işe giriş ve her zaman çok çalış. Azgınlık çöllerini gayretle aş.⁵⁴ İlmi-nâfi (faydalı ilim) talep eyle! Resulullah'a ve ululara hürmet et. Hem de şeriata göre hizmet et!⁵⁵ Derslerine gün be gün (günlük) çalışmal ve çalışmayı artırmalısın. "Günleri eşit olan kimse aldanmıştır" denilen sözün manasını iyice düşünmelisin. "Allah'ım! Bizi ilim ile zenginleştir. Hilm/hosşörü ile süsle ve bize ikram et" gibi duaları çok okumalısın.⁵⁶

İlmi çalışmalarla ilgili olarak yapılan nasihatlerde, tembel olmamak ve çok çalışmak tavsiye edilirken çalışmanın başarıya ulaşmasını sağlayacak faktörlere de dikkat çekilmiştir. "Azmi elden bırakmamak, gayretli olmak ve hemen işe girişmek," tehir etmeden işe başlamak ve sebatla işi devam ettirebilmek için son derece önemlidir. Bu anlayıştaki bir kimse, "işe hafta başında başlarım, ay başında başlarım" gibi düşüncelerle oyalanmaz ve hemen kolları sıvayarak çalışmalarına başlar, karşılaştığı zorlukları da azmini yitirmeden gereken gayret ve çabayı sarfederek aşar.

"Derslere günlük çalışmak ve daima çalışmayı artırmak" da başarıya ulaşmak için son derece önemli bir faktördür. Burada, "iki günü birbirine eşit olan zarardadır" sözü hatırlatılarak çalışmaların sürekli olarak artırılması hedeflenmiştir.

İlimde istenilen seviyeye ulaşmak için bunlar da yeterli görülmemiş, aynı zamanda Hz. Peygamber'e, ululara, âlimlere hürmet etmek ve "Allah'ım! Bizi ilim ile zenginleştir. Hilm ile süsle ve bize ikram et" diyerek dua etmek ve başarıyı nasip etmesini öncelikle Allah'tan istemek gerektiği

⁵⁴ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 9b.

⁵⁵ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 8b.

⁵⁶ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 10b.

üzerinde durulmuştur.

Numan, memleketinde ve Medine’de ilim tahsil ederek müderrislik mertebesine yükselmiş önemli bir âlimdir. Yukarıda zikredilen tavsiyelerle oğlunu ilme teşvik etmiş, nasıl çalışması gerektiğini belirtmiş fakat sadece bunlarla yetinmemiş, hangi ilimleri tahsil etmesi ve hangi kaynaklara müracaat etmesi gerektiğini de şu sözlerle ifade etmiştir:

Mühim ve gerekli olan dersleriniz hususunda epeyce yazılmıştı. Gerçi *Nuru’l-envâr* usulde kâfi ise de tanzif görmek (açıklamak) de mühimdir denilmiştir. Hem de *Tehzibü Molla Celâl* “nesiya mensiya” gibi bir taraf kalmasın (unutulmasın). Görmeli, bakmalı, onlar da hayırlı ilimlerden sayılır denilmiştir. Hem de Usûl’ü-hadis gibi *Miftâh’ü Sahih-i Buhârî* gibi. Hadis, tefsir ilimleri çok lazımdır. *Sebtü İbn Âbidîn* gibi kitapları da ele geçirmeye çalışmalı. Hem de mütalaaları lazımdır.⁵⁷

Numan’ın, oğlu Mansur’a tavsiye ettiği bu eserler hakkında kısa bilgiler verelim:

Nûrû’l-envâr’ın müellifi, Molla Cîven olarak meşhur olan Hindistanlı Hanefî fakihî Ahmed b. Ebî Saîd b. Abdillâh (Ubeydillâh) el-Leknevîdir (ö. 1130/1718). Molla Cîven, Fâkih olmakla birlikte aynı zamanda müfessir, zühd ve takvâ sahibi mutasavvıf bir âlimdir. Hindistan’ın ilk ve en büyük tarikatı olan Çiştîyye tarikatına müntesiptir. *Nûrû’l-envâr fî şerh’i l-Menâr* isimli eser, Ebû’l-Berekât en-Nesefî’nin (ö. 710/1310) fıkıh usulüne dair *Menârü’l-envâr* adlı eserinin şerhidir. *Nûrû’l-envâr* birçok defa basılmıştır (Kalküta 1818, 1819; Delhi 1253; Leknev 1266, 1279, 1295).⁵⁸

Tehzibü Molla Celâl, Kânunî’den sonra Osmanlı Medreselerinde okutulan kısa, basit ve felsefî konulardan uzak duran bir kelam kitabıdır.⁵⁹ Eş’arî kelamcısı olan Molla Celâl, kaynaklarda, Celâleddin ed-Devvânî (ö. 908/1502) şeklinde anılmaktadır. Yazarın bazı kitapları Osmanlı medreselerinde ders kitabı olarak okutulmuştur. *Şerh u Tehzîbü’l-mantıq ıkk ve’l-kelem*, Teftâzânî’ye (ö. 792/1390) ait *Tehzîbü’l-mantıq ıkk ve’l-kelem*’in mantık kısmının tamamlanmamış şerhidir. (Süleymaniye Ktp. Mihrişah Sultan, nr. 330; Hamidiye, nr. 815).⁶⁰

Miftahu’l-Buhari isimli eserin müellifi, Osmanlının son dönem alimlerinden olan Mehmed Şerif bin Mustafa et-Tokâdî’dir (ö.1910?). Mustafa et-Tokâdî, Önce “*Miftahu’l-Buhârî*” ve “*Miftahu’l-Müslim*” isimleriyle iki ayrı eser telif etmiştir. Daha sonra bu eserler “*Miftahu’s-Sahihayn*” ismiyle dört cilt halinde basılmıştır. Bu eserler, temel iki hadis kaynağındaki hadislerin kısa süre içerisinde bulunmasını sağlaması bakımından zamanının önemli eserleri arasında yer almaktadır.⁶¹

Numan tarafından oğluna önerilen *Sebtü İbn Âbidîn*, isimli eser, ‘*Ukk üdü’l-le’ âlî fî’l-esânîdî’l-avâlî* olarak isimlendirilmiş olan eserdir. İbn Âbidîn’in, hocası Muhammed Şâkir’in isnadlarına ve icâzet aldığı hocalarının biyografilerine dair yazılmış olan bir eserdir (İstanbul 1287; Dımaşk 1302; Beyrut 2010).⁶²

2.8. Peygamber Sevgisi

⁵⁷ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 12b.

⁵⁸ Orhan Çeker, “Cîven”, *TDV İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1993), 8/ 35.

⁵⁹ Mustafa Sait Yazıcıoğlu, “XV. ve XVI. Yüzyıllarda Osmanlı Medreselerinde İlm-i Kelam Öğretimi ve Genel Eğitim İçindeki Yeri”, *Ankara Üniversitesi İslâmî İlimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1980), 27; Mustafa Aykaç, “Nâsiruddîn El-Beyzâvî ve Osmanlı Kelâm Geleneğindeki Yeri”, *Journal of Islamic Research* 27/3 (2016), 395.

⁶⁰ Harun Anay, “Devvânî”, *TDV İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları., 1994), 9/257-262.

⁶¹ Osman Bilgen, “Mehmed Şerif bin Mustafa et-Tokâdî ve Miftahu’s-Sahihayn isimli Eseri”, *Tokat Sempozyumu*, (Kasım 2012), 3/ 277-282.

⁶² Ahmed Özel, “İbn Âbidîn, Muhammed Emîn”, *TDV İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1999), 19/292-293; bk. Muhammed Emin b. Ömer b. Abdulazîz Ed-Dımaşkî İbn Âbidîn, *Sebetü İbn Abidin Ukudül-Leali fil-Esanidil* (Beyrut: Darü’l-Beşairi’l-İslamiyye, 2010.)

Numan'ın bütün mektuplarına hamdele ve salvele ile başladığı görülmektedir. Bu tercihi, onun Allah ve peygamberi her şeyden daha çok sevdiğini ve her şeye tercih ettiğini göstermektedir. Aynı zamanda bu davranış, onun sûfiyane yönünü de yansıtmaktadır. Çünkü Zünnûn Mısri (ö. 245/859), “Onlar Allah'ı her şeye tercih ederler. Allah da onları her şeye tercih eder”⁶³ diyerek sûfiyi tanımlamıştır. Onun mektuplarındaki hamdele ve salvelelerden bazı örnekler verelim:

“Allah u Zülcelâl hazretlerine hamd ü sena ederim. Bize vermiş olduğu nimetleri saymaktan aciz olduğumuz gibi şükrünü îfa etmekten de aciziz. Ancak her işimizi Allah Teâlâ'nın fazlı rahmetine tefviz/teslim ederiz.”⁶⁴

“Kendisinden başka ilah olmayan Allah'a hamd ederim. Kendisinden sonra peygamber olmayan Muhammed aleyhisselam'a, onun ailesine ve onun yolunda kendisini feda eden ashabına da salat-ı selam ederim.”⁶⁵

Hiz. Peygamber aşkıyla yanıp tutuşan Numan, oğlu Mansur'un Hiz. Peygamber'in huzuruna vararak şefa'at talep etmesini ve kendisinin de Medine'ye gelebilmesi için yalvarıp dua etmesini arka arkaya yazdığı iki mektubunda şu ifadelerle dile getirmiştir:

Hem sıhhatimiz hem de dergâh-ı saadete ulaşmamız için Resulullah'ın huzuruna varıp bizim selamımızı tebliğ edip dualar edesin. “Allah'ın salat ve selamı senin üzerine olsun ey Allah'ın elçisi. Allah'ın salat ve selamı senin üzerine olsun ey Allah'ın dostu. Allah'ın salat ve selamı senin üzerine olsun ey peygamberlerin ilki ve sonuncusu. Babam Numan b. Zeyni'l-Fettâh'tan” diyerek şefa'atlerini isteyesin. Çok yalvarıp dua edesin.⁶⁶

Ey oğlum! Bizim için huzuru Resulullah'a varıp “Allah'ın salat ve selamı senin üzerine olsun ey Allah katında günahların şefa'atçisi. Allah'ın salat ve selamı senin üzerine olsun ey Allah'ın peygamberi. Babam filan oğlu filandan. Bana ve babama şefa'at et” diye çok yalvarasın. Ravza-i mutahhara'da ve duaların kabul olduğu diğer yerlerde de “Ey Allah'ım! Onu senin evin Harem-i Şerifi tavaf ve habibin Muhammed'i (sav) ziyaretle rızıklandır. Habibinin (sav) haremünde ikametle onu rızıklandır” diye çok dua edesin.⁶⁷

Bu son mektubundan sonra Numan'ın dilekleri gerçekleşmiş, Harem-i Şerif'e, Mescidi Nebevi'ye ve biricik evladına kavuşmuştur. Oğlu Mansur bu durumu şu ifadelerle dile getirmiştir:

9 Şaban 1313/1895 tarihli mektubun içindeki duaların bir kısmı kabul olmuştur inşallah. Sonra pederimiz gelip Beytullah'ı tavaf eyledi. Sonra Medine'ye gelip peygamberimiz (sav) hazretlerini ziyaret ile müşerref oldu. Dört sene ikamet etti. İnşallah herkese, validemize, akrabalarımıza, hocalarımıza, dostlarımıza ve bize de Resulü Ekrem'in şefa'at etmesini ümit ederiz. Şefa'at talebimiz de kabul olmuştur inşallah. Kıyamet gününde en büyük güvencemiz peygamberimizin şefa'atidir.⁶⁸

Bu vakia, Allah ve peygamber aşığı muttaki ve mûti kimselerin yürekten yapılan dualarının kabul olacağını ortaya koymaktadır. Numan, duayı sadece kendisinin yapmasıyla yetinmemiş, evladının Hiz. Peygamber'in huzurunda içtenlikle ve kendisinin belirlediği ifadelerle yapmasını istemiştir. Bu isteğinin sebebi, ilim tahsili için gurbetin mihnetlerine katlanan ve Hiz. Peygamber'in mekânında bulunan evladın duasının kabul olacağını bilmesidir. Çünkü Hiz. Peygamber, hayırlı evladın ölümlerinden sonra

⁶³ Ebû Nasr Serrâc et-Tûsî, *el-Lûma* (Beyrut: 2001), 25; Şihabüddin Sühreverdî, *Avârifü'l-meârif*, çev. Yahya Pakiş-Dilaver Selvi (İstanbul: Umran Yayınları, 1989), 63.

⁶⁴ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 1b.

⁶⁵ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 11b.

⁶⁶ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 10a.

⁶⁷ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 10b.

⁶⁸ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 11a.

bile anne ve babasına yaptığı duanın kabul edileceği müjdesini vermiştir.⁶⁹

2.9. Özlem ve Hürriyet

Muhammed Mansur, kendisi 16, kardeşi Ahmet de 10 yaşında iken babasının kendilerini Hicaz'a götürdüğünü, kardeşi Ahmed'in Mekke'den Medine'ye giderken öldüğünü belirtmiştir. Babasının Medine'de kendisiyle bir sene kaldıktan sonra memlekete gittiğini, daha sonra bir kere daha Medine'ye gelerek kendisiyle Medine'de 4 sene kaldıktan sonra tekrar memlekete döndüğünü, kendisinin de iki defa babasını ziyaret ve sıla-i rahim için memlekete gittiğini ifade etmiştir.⁷⁰

On yaşında iken annesini, daha sonra erkek kardeşi Ahmed'i ve isimlerini belirtmediği iki kız kardeşini kaybeden Mansur, 16 yaşından sonra da hem babasından hem de memleketinden uzak kalarak özlem içerisinde gurbet hayatı yaşamıştır. Zeki Velidi Togan, çocukluk ve gençlik arkadaşı olan Mansur'un Hicaz'da vatan hasreti çektiğini ve Vatan'a dönmek azminde olduğunu fakat Birinci Cihan Harbinin buna engel olduğunu belirtmiştir.⁷¹

Kanaatimize göre babasının duyduğu özlem ve yaptığı fedakârlık daha da büyüktür. Bu tespitin doğruluğunu, babasının ölüm haberini aldıktan sonra Mansur'un söylediği şu sözler teyit etmektedir: "Allah u azimu'ş-şân şefaati eylesin. Evladı hakkında kusur etmeyen baba ancak böyle olur. Bizi Rus memleketinden kurtardı ve Medine gibi mukaddes bir yere bıraktı. Bir tek evladından ayrılmanın ve uzak olmanın acısına tahammül etti. Bunların hayrını, mükafatını Allah'tan dilerim. Allah rahmet eylesin. Küçükken beni yetiştirdikleri gibi Rabbim ona merhamet etsin."⁷²

Numan, mektuplarının çoğunun sonunda yazdığı şu güzel şiirle çocuğuna karşı duyduğu özlemi dile getirmiştir.⁷³

بعيد اليكم جسمي والفؤاد لديكم وارجو من الله الوصول لديكم
فان طال عمري يجمع الله بيننا وان جاء موتي فالسلام عليكم

Cismim size uzak fakat kalbim sizinledir
Allah'tan size kavuşmayı diliyorum
Eğer ömrüm olursa Allah bizleri bir araya getirir
Eğer ölüm gelirse size selam olsun

Yukarıda da ifade edildiği gibi Numan'ın, oğlu Mansur'u ve Ahmed'i Hicaz'a götürmesinin sebeplerinden birisi de onları "Rus'a asker olmaktan ve Rus esaretinden" kurtarmaktır. Babasının önemli nasihatlerinden biri de oğlunun hürriyetine sahip çıkması ve niçin memleketinden bu kadar uzak diyarlara gitmek zorunda kaldığını unutmamasıdır. Numan, hürriyet hakkındaki düşüncelerini oğluna yazdığı şu şiirle dile getirmiştir.⁷⁴

يا بني
تمسك ان ظفرت بزيل حر فان الحر في الدنيا قليل

Ey oğlum!

⁶⁹ Müslîm, Ebu'l-Hüseyn Müslim b. el-Haccac el-Kuşeyrî en-Neysaburî, *Sahih-u Müslîm*, thk. Muhammed Fuat Abdulbakî (Beyrut: Daru'l-Kutübü'l-İlmiyye, 1991), "Vasiyye", 14; Ebû Davûd, Süleyman b. Eş'as es-Sicistanî, *es-Sünen*, thk. Yasir Hasan vd. (Beyrut: Müessesetü'r-Risale, 2013) "Vasaya", 14; Ebû İsâ Muhammed b. İsâ et-Tirmizî, *Sünenü't-Tirmizî*, thk. Ahmed Muhammed Şakir, Muhammed Fuad Abdulbakî, 5cilt (Beyrut: Daru İhyai't-Türasi'l-Ârabiyye, 1977) "Ahkâm", 36.

⁷⁰ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 5b, vr. 6a.

⁷¹ Togan, *Hatıralar*, 88, 89.

⁷² Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 7b, vr. 22b.

⁷³ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 9b.

⁷⁴ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 10a.

Eğer muvaffak olursan hürriyetin kuyruğuna yapış
Çünkü dünyada hürriyet çok azdır

Numan, “Hürriyetine sahip çık çünkü dünyada hürriyet çok azdır” diyerek önemli bir hususa vurgu yapmıştır. Zaten Mansur, Rusların Tataristan üzerinde hakimiyet kurmalarının ilk girişimlerini hatıralarında şu ifadelerle dile getirmiştir:

Validemin adı “Sûfiye” dir. Pederi ise “Muhammed Kanton” dur. Kanton demek hükümdar demektir. Önce Rus hükümeti her kaza yahut vilayete bir kanton bırakmış. Bunlar gayri mes’ul (bağımsız) bir hükümdar hükmünü almışlar. Benim dedem, Ufa Vilayetinin Kantonu olmuş. Sonra oğlu Hacı Fahreddin Kanton olmuş. Rus hükümeti kuvvet bulduktan sonra Kantonları lağvetmiş. Demek ki en son Kanton benim dayım Hacı Fahreddin oluyor.⁷⁵

Çarlık zamanında bağımsız olan Kantonların Rus hükümetinin güçlenmesiyle lağvedildiğini gören Numan, ileride hürriyetin elden gideceği endişesiyle oğlu Mansur’a bu nasihatlerde bulunmuştur. Bugün Çin ve Rusya’nın hakimiyetinde bulunan coğrafyada daha önce hür ve müstakil olarak yaşayan birçok Türk Devletinin yıkılarak mensuplarının hürriyetini yitirdiği bilinmektedir. Şu anda Gazze, Filistin, Suriye ve Yemen gibi Ortadoğu ülkelerinde de aynı durum söz konusudur. Dünya tarihine bakıldığında devletlerin yıkılarak mensuplarının hürriyetten yoksun kaldığı sayısız örnek görmek mümkündür.

Babası hür olarak yaşaması için oğlu Mansur’u Medine’ye götürmüş fakat 23 yıl sonra Medine Osmanlı hakimiyetinden çıkınca Mansur orayı da terk edip Türkiye’ye gelmek zorunda kalmıştır. Çocukluk ve gençlik arkadaşı Zeki Velidi Togan, bu hadiseyi şu sözlerle ifade etmiştir:

“Birinci Cihan Harbi başlayınca Mansur Mekke’de kaldı. Fakat bu harbin sonunda Mekke Şerifleri Türkiye’ye ihanet ederek İngiliz tarafını iltizam edince Mansur Efendi de ‘ben burada oturmam’ diyerek şimdiki Hatay Vilayetindeki Dörtöl’ü geldi. Ben Türkiye’ye gelince kendisiyle birkaç defa görüşüm.”⁷⁶

2.10. İşaret Edilen Hedefler

Numan, oğlu Mansur’a yazdığı mektuplarda pek çok nasihatte bulunmuş ve bazı hedefler göstermiştir. Gönderdiği mektupların çoğunda da şu Farsça beyti yazmıştır.⁷⁷

دادیم ترا از کنج مقصود نشان کرما نرسیدم توشاید برسی

Sana istenilen/kastedilen hazineden bir işaret verdik
Her ne kadar ben ulaşamasam da belki sen ulaşırısın

Hedefin ve verilen işaretlerin neler olduğunu anlamak için Numan’ın tavsiyelerine göz atmak gerekir. Onun tavsiyelerini; gafil olmamak, nefsin heva ve hevesine aldanmamak, nefsin ayıplarıyla uğraşmak, mâsivâdan fâni olmak, tembel olmamak, daima azimli olmak, çok çalışmak, faydalı ilim talep etmek, edepli olmak, ululara hürmet etmek, Kâbe’ye kalben bağlanmak ve haccetmek, muttaki olmak, zikre devam etmek, beş vakit namaza cemaatle devam etmek, işleri Allah’a havale etmek/tevekkül, ölümden ibret almak, Hak yolda/sıratı müstakim de yürümek, Hz. Peygamber’in huzuruna varıp şefaet dilemek ve Allah sevgisi/muhabbet olarak özetlemek mümkündür. Bunların bir kısmını hedef, bir kısmını da hedefi işaret eden ve hedefe ulaştırın yollar olarak görmek mümkündür.

Gayret, azim ve çalışmakla ilgili hedefi, dini ilimlerde gereken tahsili yaparak âlim bir müderris

⁷⁵ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 5ab.

⁷⁶ Togan, *Hatıralar*, 88.

⁷⁷ Muhammed Mansur b. Numan, *Hatıralar*, vr. 10a.

seviyesine yükselmek olarak tespit etmek mümkündür. Numan Medine’de en yüksek medreselerde okumuş Ufa Vilayetinin Yumran kasabasında müderris olmuştur. Fakat Medine’deki bir medresede ve Mescid-i Nebevî’de müderrislik yapamamıştır. Numan’ın ulaşamadığı hedefin bu olduğunu düşünürsek oğlu Mansur’un bu hedeflere ulaştığını görürüz. Mansur, 23 yıl Medine’de kalmış, en büyük âlimlerden ders ve icazet almış hem Mescid-i Nebevî’de hem de büyük ve önemli bir medrese olan Medresetü’l-Kazaniyye’de müderris olarak görev yapmıştır. Bu durum Mansur’un Medine’de talebe olarak da hoca olarak da istenilen hedeflere ulaştığını göstermektedir. Fakat Mansur’un ulaştığı bu hedeflerden daha büyük hedefleri ve hayalleri de olmuştur.

Zeki Velidi Togan, “Mansur ve arkadaşı Ahmed Sani (Emirhan) anlaşılarak memlekete gelmişlerdi. Her ikisinin de gayesi Başkırdistan/Ütek’te bir muasır ‘İslam Külliyesi (Fakültesi) açmaktı. Külliye demekle Hristiyanların dinî seminarı yahut Teoloji Fakültesi, demek istiyorlardı. Çünkü her ikisinin fikrinde artık medrese devri geçmişti”⁷⁸ diyerek Mansur’un hedefinin memleketinde modern bir Teoloji Fakültesi açmak olduğunu söylemiştir. İslam aleminde ve Osmanlı’da medrese eğitimi devam ederken bu eğitimin artık yeterli olmadığını görerek Teoloji Fakültesi kurmak fikri cesaret isteyen büyük bir inkılap girişimidir. Fakat birinci Dünya savaşı ve kominizim ihtilali Mansur’un bu düşüncesini gerçekleştirmesine engel olmuştur.

Numan’ın oğluna tavsiyelerinin birçoğunun tasavvufî içerik taşıdığı görülmektedir. Tasavvufta en büyük hedef Allah’a vuslat ve bekâbillah konumuna ulaşmaktır. Numan’ın, oğluna tavsiye ettiği “nefsin ayıplarıyla uğraşmak ve mâsivâdan fânî olmak (nefyel vücudi amma siva)” vuslatın ve bekânın ön şartıdır. Ali el-Kârî (ö. 1014/1605), fenâ ve bekâ’da temekkün’ün Hz. Peygamber’in, peygamberlikten önceki bâtnî hallerinden biri olduğunu ve bunun da velilerin ve seçkinlerin son hallerinden olduğunu belirtmiş ve peygamberlerin bidayetinin, velilerin nihayeti olduğunu söylemiştir.⁷⁹

Nefsin ayıplarıyla uğraşarak onu hâkimiyet altına almak ve mâsivâdan fânî olmak suretiyle vuslatı gerçekleştirmek ve bekâbillah konumuna ulaşmak, Numan’ın, oğluna işaret ettiği hedeflerin en büyüğü olarak görünmektedir.

SONUÇ

Tataristan’ın Ufa Vilayetine bağlı Çuvalkib isimli köyde doğan Numan b. Zeyni’l-Fettah, Ufa/İstersterlibaş’ta ve Medine’de en meşhur hocalardan ders almış olan âlim ve zâhid bir kimsedir. Ufa’nın Yumran köyünde 18 yıl imam ve müderris olarak görev yapmış ve 1330/1912 tarihinde bu köyde vefat etmiştir.

Numan’ın Rusya’da eğitim gördüğü Ufa vilayetinin İsterlitamak kazasının İsterlibaş köyünün sıradan bir köy olmadığı; Buhara’da tahsil yapmış olan âlimlerin eğitim verdiği ve Rusya’nın en büyük âlimlerin yetiştiği 60 kadar medresesi bulunan bir ilim kompleksi olduğu tespit edilmiştir.

Tataristan’da medrese sahibi hocalara “Hazret”, daha aşağı kademedeki hocalara da “Melâ” denildiği, Numan’ın da İsterlibaş’taki medresede “Haras Hâris Hoca” gibi önemli âlimlerden ders görerek “Hazret” seviyesine gelene kadar eğitim aldığı ve yetiştiği anlaşılmaktadır.

Bu eğitimi de yeterli görmeyip Medine’ye giderek “Hüseyin Ağa” medresesine giren Numan’ın, medresenin müderrisi Yozgatlı Ahmed Efendi’ye ders esnasında bir mesele hakkında itiraz ederek sorular sorması ve müderrisin bu soruların içerisinde çıkamayarak bu hususu “Mahmudiye Medresesi” müderrisine sorayım demesi, onun, memleketinde almış olduğu ilmin kalitesini ve kendisinin ulaşmış olduğu seviyeyi göstermektedir.

Mahmudiye Medresesi Medine’deki en büyük medresedir. İstanbul’dan referanslar olsa bile

⁷⁸ Togan, Hatıralar, 88.

⁷⁹ Ebu Abdu’r Rahmân es-Sülemî, *Sülemî’nin Risaleleri*, çev. Süleyman Ateş (Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1981), 12.

çetin imtihanlarla girilebilen bu medresenin yöneticilerinin Numan'ı özel davetle sınavsız olarak kabul etmelerinin sebebi, ilmi bir konuda hocasıyla tartışırken sorduğu sorularla ve gösterdiği performansla ilmi seviyesinin ve kabiliyetinin yüksek olduğunun görülmesidir.

Mahmudiye Medresesinin müderrisi Yusuf Efendi ve İmam-ı Rabbânî'nin sülalesinden olan Şeyh Muhammed Mazhar, Numan'ın ders gördüğü ve icazet aldığı meşhur hocalardandır. Şeyh Muhammed Mazhar'ın hadis ibarelerini daima Numan'a okutması hem hocanın kendisine verdiği değeri hem de onun öğrenciler arasındaki seviyesini göstermektedir.

Numan, Medine'deki eğitimini tamamladıktan sonra görev almak için Ufa'ya Şeyhü'l-İslam Selim Giray'ın yanına gitmiştir. Bu Şeyhü'l-İslam, Kırım ve Türkistan'dan başka Rusya'nın tamamındaki Müslümanların dinî lideridir. Şeyhü'l-İslam, Numan'ın okuduğu dersleri, hocalarını ve aldığı icazetleri görünce onu imtihan etmeyi gereksiz görmüş ve Yumran köyüne hem imam hem de müderris olarak atanmıştır. Numan'ın, Mahmudiye Medresesine girişte olduğu gibi imtihan edilmeden müderris olarak atanmış olması onun ilmi seviyesini ve kalitesini göstermektedir.

Numan'ın, Rus'a asker vermemek ve dinî eğitim yapmak üzere Medine'ye götürmekte olduğu çocuklarından Ahmed Mekke'den Medine'ye giderlerken 10 yaşında vefat etmiştir. Numan, 16 yaşındaki diğer oğlu Mansur'u "Medresetü'l-Kazaniyye'ye" girdirmiş ve bir yıl sonra memleketine dönmüştür. Gurbette tek başına bıraktığı Mansur'la ancak mektuplarla iletişim kurabilmiştir. Peygamber sevgisinin öne çıktığı bu mektuplar, gurbetteki evladın hasretini dindirmede etkin olduğu gibi onun yetişmesinde ve ilme teşvik edilmesinde de son derece etkin olmuştur.

Neticede, nasihatlerle bezenen mektupları ve öğütleri etkili olmuş, oğlu Mansur Medine'de en meşhur hocalardan ders alarak önemli bir âlim olmuş, Medine'de Mescid-i Nebvî'de ve Medresetü'l-Kazaniyye'de, Hatay/Erzin'de de Medresetü'l-İlmiyye'de müderrislik yapmış ve pek çok öğrenci yetiştirmiştir.

Çalışmamızda, şairlik yönü de güçlü olan Numan'ın; Peygamber sevgisi, takva ve verâ, emr-i bil-ma'rûf ve nehy-i ani'l-münker, azimet ve ruhsat, îsar, gaflet, muhabbet, ilme teşvik, özlem ve hürriyet, işaret edilen hedefler gibi konulardaki tasavvufî görüşleri incelenmiştir.

KAYNAKÇA

- Ahmed b. Hanbel (1420/1999). Ebû Abdillâh Ahmed b. Muhammed eş-Şeybânî el-Mervezî. *el-Müsned*. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.
- Algar, H. (2006). Nakşibendiyye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, (Cilt: 32) İçinde (s.340-343). İstanbul: TDV Yayınları.
- Anay, H. (1994) Devvânî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, (Cilt: 9) İçinde (s.257-262). İstanbul: TDV Yayınları.
- Aykaç, M. (2016). Nâsiruddîn El-Beyzâvî ve Osmanlı Kelâm Geleneğindeki Yeri. *Journal of Islamic Research* 27(3), 394-402.
- Bilgen, O. (2012). Mehmed Şerif bin Mustafa et-Tokâdî ve Miftahu's-Sahihayn isimli Eseri. *Tokat Sempozyumu Bildirileri*, (Cilt: 3) İçinde (s. 277-282). Tokat.
- Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâil el-Cu'fî (1993). *Sahîhu'l-Buhârî*. thk. Mustafâ Dîb el-Buğâ. 7 Cilt. Beyrut: Dâru İbn Kesîr.
- Çağrı, Mustafa. "İsâr". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 22/490-491. İstanbul: TDV Yayınları, 2000.
- Çeker, Orhan (1993) "Cîven". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 8/35. İstanbul: TDV Yayınları.
- Cürcânî, Ali b. Muhammed b. Ali ez-Zeyn Şerif (1403/1983). *Ta'rîfât*. Beyrut: Dâru'l-kütübî'l-ilmîyye,
- Ebû Dâvûd, Süleyman b. Eş'as es-Sicistânî(2013). *es-Sünen*. thk. Yâsir Hasen vd. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.

- el-Âyid, Ahmed vd. (1988) *el-Mu'cemü'l-Arabiyyi'l-esâsî*. Tunus: Larousse Yayınları, 1988.
- el-Gazzâlî (1432/2011) Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed. *İh yâ' ü ' ulûmî'd-dîn*. Cidde: Dâru'l-minhâc.
- Erkaya, Mahmud Esad(2017) *Kur'an Kaynaklı Tasavvuf Kavramları*. Ankara: Otto Yayınevi.
- er-Râgıb el-İsfahânî, Ebû'l-Kâsım Hüseyin b. Muhammed. *el-Müfredât fî garîbî'l-Kur'ân*. thk. Muhammed Seyyid Keylânî. Beyrut: Dâru'l-meârif, ts.
- Gökcan, M. Mansur(2017) *Temel Ahlâkî Prensipleriyle Tasavvuf*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Gökcan, M. Mansur(2019). *Kuşeyrî'nin "El-Cevâhiru'l-Mensûre" İsimli Eseri Bağlamında Tasavvufî Görüşleri*. Ankara: Harf Eğitim Yayınevi.
- Göktaş, Vahit(2018) *Mahmud Sami Efendi, Hayatı ve Tasavvufî Görüşleri*. Ankara: Kalem Neşriyat.
- Hucvirî, Ali b. Osman Cüllâbî(1996), *Keşfu'l-Mahcûb*. haz. Süleyman Uludağ. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- İbn Âbidîn, Muhammed Emin b. Ömer(2010) *Sebetu İbn Abidin Ukudül-Leali fil-Esanidil*. Beyrut: Darü'l-Beşairi'l-İslamiyye.
- İbn Manzûr, Muhammed b. Mükerrrem(1979) *Lisânü'l-' Arab*. nşr. Abdullah Ali el-Kebîr. Kahire: Dâru'l-meârif, 1979.
- Kaplan, Hayri (2005) "Bahâ Veled, Şems ve Mevlânâ'nın Râzî'ye Yönelik Eleştirileri ve Râzî'nin Sûfiler/Tasavvufa Bakışı". *Tasavvuf İlmi ve Akademik Araştırmalar Dergisi* 14, 309-328.
- Kelâbâzî, Ebu Bekr Muhammed b. İshak (1993) *et-Ta'âruf*. Beyrut: Dâru'l-kütübî'l-ilmiyye.
- Kübra, Necmüddin(1996) *Tasavvufî Hayat Usûlu Aşere / Risâle ile'l-Hâim / Fevâihü'l-Cemâl*. haz. Mustafa Kara. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kuşeyrî, Abdülkerim (1978) *Kuşeyrî Risalesi*. çev. Süleyman Uludağ. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kuşeyrî, Abdülkerim(2017) *el-Cevâhiru'l-Mensûre*. thk. ve trc. M. Mansur Gökcan. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Kuşeyrî, Ebû'l-Kâsım Abdülkerîm b. Hevâzin(1409/1989) *er-Risâletü'l-Kuşeyriyye*. thk. Abdülhalim Muhammed, Muhammed b. Şerif. Kahire: Müessesetü dâru's-şâ'b.
- Kuşeyrî, Ebû'l-Kâsım Abdülkerîm b. Hevâzin(1997) *er-Risâletü'l-Kuşeyriyye*. Beyrut: Dâru'l-Hayr.
- Kutluer, İlhan(2020) "Muhabbet". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 30/386-388. İstanbul: TDV Yayınları.
- Mansur b. Numan, Muhammed. *er-Rihletü'l-Hicaziyye Fi Beldeti Hayri'l-Beriyye Fi Eyyami'l-Hükümeti't-Türkiyye*. Basılmamış el yazması ciltlenmiş kitap. Eser, tek nüsha ve el yazması halinde olup aslı müellifin torunu Arife Karataş'tadır. Fotokopisi elimizde mevcuttur.
- Mansur b. Numan, Muhammed. *Hatıralar*. Basılmamış el yazması ciltlenmiş kitap. Eser, tek nüsha ve el yazması halinde olup aslı müellifin torunu Arife Karataş'tadır. Fotokopisi elimizde mevcuttur.
- Muhâsibî, Hâris. (1990) *er-Riaye li hukukullah*. haz. Abdülhalîm Muhammed. Kahire: Dâru'l-meârif.
- Müslim, b. el-Haccâc. (1992) *el-Camiü's-Sahîh*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Müslim, Ebû'l-Huseyn Müslim b. el-Haccâc el-Kuşeyrî. (1991). *Sahîh*. nşr. Muhammed Fuâd Abdülbâkî. 5 Cilt. Kahire: Dâru İhyâi'l-kütübî'l-'Arabîyye.
- Özel, Ahmed. (1999) "İbn Âbidîn, Muhammed Emîn". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 19/292-293. İstanbul: TDV Yayınları.
- Sühreverdî, Şihabüddin. (1989) *Avârifü'l-meârif*. çev. Yahya Pakış-Dilaver Selvi. İstanbul: Umran Yayınları.
- Sülemî, Ebu Abdu'r Rahmân. (1981) *Sülemî'nin Risaleleri*. çev. Süleyman Ateş. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tirmizî, Ebû İsa Muhammed b. İsa (1977) *Sünenü't-Tirmizî*. thk. Ahmed Muhammed Şakir, Muhammed Fuad Abdülhakî. 5 Cilt. Beyrut: Daru İhyai't-Türasi'l-Ârabiyye.
- Tirmizî, Ebû İsa Muhammed b. İsa. (1992). *es-Sünen*. İstanbul: Çağrı Yayınları.

- Togan, Z. V. (1969) *Hatıralar: Türkistan ve Diğer Müslüman Doğu Türklerinin Milli Varlık ve Kültür Mücadelesi*. İstanbul: Tan Matbaası.
- Türkoğlu, İ. (2011). "Tataristan". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 40/165-166. İstanbul: TDV Yayınları.
- Uludağ, S. (1991). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Marifet Yayınları.
- Uludağ, S. (2020). "Muhabbet". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 30/384-386. İstanbul: TDV Yayınları.
- Yazıcıoğlu, M. S. (1980). "XV. ve XVI. Yüzyıllarda Osmanlı Medreselerinde İlm-i Kelam Öğretimi ve Genel Eğitim İçindeki Yeri". *Ankara Üniversitesi İslâmî İlimler Enstitüsü Dergisi*, 0(4), 23-46.

Curriculum-Based Comparison of Undergraduate Journalism Education in Türkiye and the United States: The Case of Istanbul and Rutgers Universities (2004–2024)*

Zeynep Yelda Kadioğlu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5533-943X>

Marmara University, Department of Communication, Department of Journalism, Istanbul-TÜRKİYE

Songül Çiçek

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5533-943X>

Master Student / Marmara University, Institute of Social Sciences, Department of Journalism, Istanbul-TÜRKİYE

Article History

Submitted: 05.11.2025

Accepted: 25.12.2025

Published Online: 31.12.2025

Keywords

Journalism Education

Curriculum Analysis

Bologna Process

Istanbul University

Rutgers University

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.88792>

Abstract

This study presents a comparative analysis of undergraduate journalism curricula at Istanbul University and Rutgers University across the years 2004, 2014, and 2024. It explores how journalism education has evolved structurally and pedagogically in response to external frameworks such as the Bologna Process and internal drivers like professional accreditation and digital media transformation. Grounded in the comparative education models of Bereday (1964) and Bray & Thomas (1995), the study situates curriculum evolution within broader national policy and institutional autonomy contexts. Using a qualitative content analysis of curriculum documents, it evaluates changes in course structures, credit distribution, elective offerings, digital integration, and accreditation impact. The findings reveal that while both institutions have adopted more flexible and diversified curricula over time, Rutgers University has implemented a more systematic and student-centered design, including hybrid courses, modular specialization tracks, and digital ethics integration. In contrast, Istanbul University's transformation has focused mainly on structural compliance and course expansion, with limited integration of applied, ethical, and digital dimensions. The results provide insights for the future of journalism education at both national and international levels, highlighting the need for adaptive, innovative, and ethically grounded curriculum models.

Reference Information / Atıf Bilgisi

Kadioğlu, Z. Y. & Çiçek, S. (2025). Curriculum-Based Comparison of Undergraduate Journalism Education in Türkiye and the United States: The Case of Istanbul and Rutgers Universities (2004–2024). *ISOREJ-Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi*, 9(12), 95-116.

Türkiye ve ABD’de Gazetecilik Lisans Eğitiminin Müfredat Temelli Karşılaştırması: İstanbul ve Rutgers Üniversiteleri Örneği (2004–2024)*

Doç. Dr. Zeynep Yelda Kadioğlu

Marmara Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü, İstanbul-TÜRKİYE

Songül Çiçek

Yüksek Lisans Öğrencisi / Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazetecilik Anabilim Dalı, İstanbul-TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Submitted: 09.08.2025

Accepted: 25.12.2025

Published Online: 31.12.2025

Anahtar Kelimeler

Gazetecilik Eğitimi

Müfredat Analizi

Bologna Süreci

İstanbul

Üniversitesi

Rutgers Üniversitesi

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.88792>

Öz

Bu çalışma, İstanbul Üniversitesi ve Rutgers Üniversitesi’nin gazetecilik lisans programlarını 2004, 2014 ve 2024 yılları üzerinden karşılaştırmalı olarak incelemektedir. Araştırma, gazetecilik eğitiminin Bologna Süreci gibi dış politika çerçeveleriyle ve mesleki akreditasyon standartları ile dijital medya dönüşümü gibi içsel dinamiklerle nasıl yapısal ve pedagojik olarak evrildiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bereday (1964) ile Bray ve Thomas (1995) tarafından geliştirilen karşılaştırmalı eğitim modellerine dayanan çalışma, müfredat dönüşümünü ulusal politika ortamları ve kurumsal özerklik bağlamında konumlandırmaktadır. Nitel içerik analizi yöntemiyle hazırlanan bu karşılaştırma, ders yapıları, kredi dağılımı, seçmeli ders olanakları, dijital içeriklerin entegrasyonu ve akreditasyon süreçlerinin etkisini değerlendirmektedir. Bulgular, her iki kurumda da zamanla daha esnek ve çeşitlendirilmiş müfredatlara geçildiğini göstermektedir. Ancak Rutgers Üniversitesi, hibrit dersler, modüler uzmanlık izlekleri ve dijital etik entegrasyonu gibi unsurlar sayesinde daha sistematik ve öğrenci merkezli bir yapıya kavuşmuştur. Buna karşılık, İstanbul Üniversitesi’nin dönüşümü daha çok yapısal uyum ve ders çeşitliliği üzerinden şekillenmiş; uygulamalı, etik ve dijital boyutlar sınırlı düzeyde entegre edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, gazetecilik eğitiminin geleceği için hem ulusal hem uluslararası düzeyde önemli çıkarımlar sunmaktadır. Çalışma, gazetecilik eğitimine daha bütüncül, modüler ve etik temelli bir yaklaşım geliştirilmesi yönünde politika önerileriyle son bulmaktadır.

Introduction

Journalism education in the 21st century is undergoing a profound transformation shaped by digitalization, the proliferation of multi-platform content distribution, and the integration of emerging technologies into media production. The shift of information and content production to digital environments has not only altered the formats of media but also reshaped the nature of the journalism profession and the structure of journalism education (Deuze, 2006:66-70). The presentation of journalistic content across websites, mobile applications, and social media channels has made multi-platform literacy a fundamental competency. In parallel, advancements such as artificial intelligence, data journalism, and interactive storytelling tools have necessitated a rethinking of curricula to emphasize practice-oriented and technologically adaptive learning environments (Pavlik, 2013:181-193).

This shift in journalism education is not occurring in isolation but is closely tied to the broader structures and standards of national higher education systems. Countries such as Türkiye and the United States offer valuable comparative perspectives, given their differing historical, institutional, and regulatory frameworks in higher education. In Türkiye, higher education is centrally governed by the Council of Higher Education (YÖK), with additional alignment to the Bologna Process, which influences program structure, course credit systems, and learning outcomes (YÖK, 2021). By contrast, the U.S. system operates with a high degree of institutional autonomy. However, the quality of journalism education is ensured through professional accreditation bodies, such as the Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communications (ACEJMC), which define standards for curriculum content, faculty qualifications, and student outcomes (ACEJMC, 2024). Understanding how these systemic differences manifest in curriculum design is crucial both pedagogically and strategically. A comparative investigation of journalism education models offers insight into how each country's academic and regulatory environments respond to the challenges of digital journalism.

This study aims to examine the transformation of undergraduate journalism education through a comparative analysis of two prominent universities: İstanbul University in Türkiye and Rutgers University in New Jersey, United States. Both institutions were selected for their historical significance, institutional reputation, and accessibility of curricular documentation. This research investigates how core elements such as course structure, digital media integration, ethics education, and applied training have evolved by analyzing the journalism curricula of these institutions over a twenty-year span, specifically the academic years of 2004, 2014, and 2024.

Beyond curriculum content alone, this study also considers the broader educational systems in which these programs are embedded. The research offers a deeper understanding of how journalism education is shaped across different geopolitical and institutional settings by situating curriculum development within national accreditation frameworks and policy contexts. The findings aim to contribute to ongoing discussions about curriculum modernization and strategic alignment in journalism education worldwide.

Literature Review

Previous Research on the Topic:

In the literature, journalism curricula's responses to digital transformation are examined across diverse academic and institutional contexts. These studies emphasize the importance of practice-based courses, the integration of digital competencies, and alignment with evolving industry expectations, proposing various models accordingly.

Tanner, O'Donnell, Cullen, and Green (2014) highlight that journalism curricula must address not only academic expectations but also the changing demands of the media industry. The authors advocate for the reinforcement of practice-oriented courses and the inclusion of digital skills within the curriculum.

Adornato (2016) focuses on a course model developed around mobile and social media journalism. He argues that journalism education should equip students not only with traditional reporting skills but also with the competencies needed to produce content for digital platforms. This approach provides a

pedagogical example of how curricula can be integrated with digital media practices.

Wotkyns (2014) analyzes a newly developed curriculum structure through the “Convergent Journalism” model, designed to meet the requirements of the digital era. Based on student feedback, the study emphasizes the integration of digital tools into curricula and the importance of developing multi-platform production skills.

Bromley (2013) examines the academization of journalism, addressing the transition from profession-based practical training to research-oriented higher education. This transformation is particularly significant in understanding the institutional structure and academic identity of journalism education.

Goodman and Steyn (2017), offering examples from multiple regions, discuss key challenges and innovative solutions in global journalism education. Their work highlights that digitalization necessitates not only technological upgrades but also pedagogical restructuring. It also demonstrates the diversity of journalism education practices worldwide.

In the context of national studies, Karaduman and Akbulutgiller (2017) found that journalism undergraduate programs tend to be predominantly theoretical, with a limited number of applied digital courses. Karaaslan (2019) compared journalism education in developed and developing countries, noting that adaptation to digital journalism education has progressed more slowly in some contexts.

Kaya, Ata, and Bursa (2022) analyzed the prevalence of digital courses in journalism and radio-television programs, concluding that such courses are mostly offered as electives and are not sufficiently integrated into the core curriculum. Topsakal (2022) conducted a comparative study between journalism curricula across institutions, revealing shortcomings in the diversity and quality of digital journalism courses.

Thematic Analysis

The reviewed literature reveals several recurring themes concerning the restructuring of journalism education in response to digital transformation. These themes reflect both conceptual shifts and practical challenges in aligning academic curricula with evolving industry needs.

Curriculum Renewal and Adaptability

A significant body of research emphasizes the need to revise journalism curricula in light of technological advances and shifting patterns of media consumption. Tanner et al. (2014) and Adornato (2016) highlight the tension between academic tradition and market demands, calling for a curriculum model that integrates both theoretical knowledge and applied digital competencies.

Integration of Digital Competencies

There is a broad consensus that digital literacy must be a central component of journalism education. Wotkyns (2014) and Topsakal (2022) stress the importance of equipping students with skills such as multi-platform production, data journalism, mobile reporting, and social media content creation. However, these competencies are often limited to elective courses and are not fully embedded into core curricula.

Academization and Institutional Transformation

Bromley (2013) and Karaaslan (2019) explore the shift from practice-oriented, profession-based education to academically structured journalism programs. This transformation has brought to light a disconnection between theoretical instruction and practical newsroom expectations, raising questions about graduates' employability in a digitally disrupted labor market.

International and Comparative Perspectives

Although studies such as Goodman & Steyn (2017) and Karaduman & Akbulutgiller (2017) provide valuable insights into journalism education in different regions, most comparative research remains general in scope. Analyses often focus on national education systems or cultural differences, rather than offering detailed, curriculum-level evaluations over time.

Gaps in Literature

Despite the growing interest in digital transformation in journalism education, several gaps remain evident:

- Longitudinal curriculum comparisons

- Comparative analyses between higher education systems at the curriculum level are largely missing.
- The structural elements of curricula, such as the distribution of required versus elective courses or the balance between traditional and digital content, are often underexplored or addressed only in general terms.
- Many studies remain conceptual or institutional and do not engage directly with syllabi, course content, or program-level implementation.
- The influence of national quality assurance and accreditation mechanisms (e.g., YÖK in Türkiye, ACEJMC in the U.S.) on journalism curricula has received limited empirical attention.

Addressing these gaps, the present study offers a curriculum-based, comparative analysis of two different higher education systems over a twenty-year span (2004, 2014, and 2024). By examining course content, the structure of required and elective offerings, and the presence of digital media education, this research provides an empirical contribution to the literature and highlights structural and strategic differences in journalism education between Türkiye and the United States.

Methodology

This study employs a qualitative comparative research design to examine how undergraduate journalism curricula have evolved over a twenty-year period within two distinct higher education systems. The analysis focuses on Istanbul University (Türkiye) and Rutgers University (USA), selected for their institutional legacy, representational strength, and curriculum accessibility. Both Istanbul University and Rutgers University are historically significant and institutionally representative within their respective national contexts. Istanbul University exemplifies the centralized and Bologna-aligned model of Turkish higher education, particularly as it hosts the country's first journalism program. In contrast, Rutgers University reflects the flexible, practice-oriented, and digitally adaptive model characteristic of American public universities. Comparing these two institutions enables an in-depth analysis of pedagogical philosophies, curricular structures, applied and digital learning strategies, and the role of elective courses in supporting specialization. This framework facilitates the systematic identification of both structural and content-based similarities and differences in journalism education.

Research Design

A document analysis approach was used to investigate course catalogs and curriculum structures. This method is appropriate for exploring institutional documents such as course syllabi, credit requirements, course descriptions, and curriculum frameworks over time (Bowen, 2009).

Sampling and Scope

The sample consists of the undergraduate journalism curricula from the years 2004, 2014, and 2024, retrieved from the official websites and archival records of Istanbul University and Rutgers University. These three time points were selected to reflect a pre-digital (2004), transitional (2014), and contemporary digital (2024) phase of journalism education.

Data Collection

Course catalogs and curriculum data were manually compiled from both universities' official websites and academic bulletins. Only the Journalism undergraduate degree programs were included. The focus was placed on required and elective courses, course titles, digital media components, practical training elements, and ethical/legal frameworks.

Data Analysis

A comparative content analysis was conducted to identify similarities and differences in curriculum structure. The data were categorized under key themes such as:

- Digital media and technology courses
- Practical/applied courses
- Core theoretical subjects
- The balance between required and elective courses

Themes were analyzed descriptively and comparatively across time and between institutions to evaluate trends and structural variations.

Limitations

The study is limited to two institutions and does not include other departments or programs within the field of communication. The analysis is also confined to published and publicly accessible curriculum documents; therefore, internal or informal course modifications may not be fully captured.

Theoretical Framework

Understanding the transformation of journalism education requires not only examining curriculum changes oriented toward practical training but also analyzing the theoretical foundations that drive these changes. The analysis conducted in this study is not limited to a structural comparison of course programs; it also provides a multilayered evaluation that considers the historical development of journalism education, the higher education policies shaping this process, and the institutional differences between the education systems of Türkiye and the United States. Within this scope, the study draws on theoretical approaches such as Curriculum Theory (Apple, 2004: 25–33), debates on academization (Bromley, 2013: 1–29), and the comparative education perspective (Bray & Thomas, 1995; Phillips & Schweisfurth, 2014), thereby establishing a comprehensive analytical framework at both pedagogical and structural levels.

Key Concepts and Definitions

Journalism Education:

Journalism education is an interdisciplinary field that has been institutionalized in universities since the early 20th century, combining professional training with ethical, critical, and digital competencies. While its foundations lie in core skills such as news writing and reporting, it has recently evolved to address digitalization, multi-platform storytelling, and data-driven journalism (Goodman & Steyn, 2017: 25).

Curriculum:

A curriculum structures what, how, and why students learn through defined content and methods. Beyond knowledge delivery, it reflects ideological and pedagogical choices (Apple, 2004). Effective design requires coherence between learning outcomes and evolving industry needs (Ornstein & Hunkins, 2017).

Academization:

Academization denotes the shift from vocational training to research-oriented journalism education. This transition aims to strengthen theoretical depth and critical engagement, addressing limitations of practice-only models (Mensing, 2010).

Practice-Based Education:

This approach integrates learning with real-world application through internships, workshops, and digital projects. In the digital age, storytelling across platforms and hands-on production have become essential (Kolodzy, 2013).

Digital Competencies:

Digital competencies, such as social media, data journalism, and online ethics, are core to modern journalism (Pavlik, 2013; Deuze, 2006). Yet in Türkiye, such skills often remain elective, requiring stronger integration into core curricula (Kaya, Ata & Bursa, 2022).

Curriculum Design and Educational Policies in Higher Education

Curriculum design in higher education plays a critical role in shaping academic programs to respond effectively to evolving societal needs, labor market expectations, and global technological developments. In the context of journalism education, this process has become increasingly complex, requiring a balance between maintaining traditional theoretical foundations and incorporating emerging digital competencies. National and institutional education policies are central to this process, influencing not only the structure and content of curricula but also pedagogical approaches and learning outcomes.

In the United States, journalism curricula are largely shaped by standards established by the Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communications (ACEJMC). These standards promote a comprehensive approach that emphasizes professional competencies, ethical awareness, diversity,

and the integration of new media technologies, ensuring that graduates are prepared for the demands of the modern media industry (ACEJMC, 2024).

In contrast, Türkiye's higher education policies have been primarily influenced by the Bologna Process, which introduced structural reforms aimed at standardizing degree frameworks and aligning with the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). As previously discussed, these reforms have had a limited impact on the substantive content of journalism curricula, particularly in relation to digital competencies and applied skills (Yükseköğretim Kurulu, 2025).

Ultimately, curriculum design in journalism education must be seen as a dynamic and continuous process, one that aligns with policy frameworks while remaining responsive to the accelerating changes in media industries. The following sections examine how this policy environments have shaped undergraduate journalism curricula in Türkiye and the United States, focusing specifically on the cases of İstanbul and Rutgers Universities.

Comparative Education Approach

The comparative education approach provides a structured framework for systematically analyzing similarities and differences across educational systems. Rooted in the early works of scholars such as Nicholas Hans (1949) and Brian Holmes (1965), comparative education initially focused on understanding how historical, political, and cultural factors shape the national education systems. Over time, the field evolved to include methodological rigor and theoretical models that support more complex, policy-oriented analyses.

In the development of comparative education, the contributions of Hans and Holmes have been particularly influential. Hans emphasized that understanding educational systems requires analyzing their historical, cultural, geographical, economic, and religious foundations rather than focusing solely on their current structures. He introduced the factor analysis approach, arguing that education systems reflect the broader social and historical contexts of their societies (Hans, 1949).

Building on this foundation, Holmes advanced a problem-oriented analytical approach in comparative education. Rather than limiting analyses to descriptive comparisons, he advocated for identifying the underlying causes of educational challenges and proposing evidence-based solutions. Holmes emphasized the application of scientific and systematic methods in comparative research and introduced the widely used concept of "problematization," which encourages critical reflection on the root causes of educational issues (Holmes, 1965).

For this study, the comparative education approach offers a valuable lens to examine how higher education policies and curriculum designs in Türkiye and the United States have influenced undergraduate journalism education between 2004 and 2024. As this research focuses on curriculum-based transformations, it employs comparative methods not only to identify content-related differences but also to explore how institutional policies, accreditation systems, and sociocultural factors have shaped these changes.

One of the most influential frameworks in comparative education is George Bereday's (1964) Four-Stage Model, which includes:

1. Description: Collecting detailed data about the educational systems under study.
2. Interpretation: Contextualizing this data within the historical, cultural, and policy environments of each country.
3. Juxtaposition: Systematically comparing cases based on predefined criteria.
4. Comparison and Conclusions: Identifying key findings and drawing conclusions that can inform future policy and curriculum development.

This study adopts Bereday's model to systematically analyze the journalism curricula of İstanbul and Rutgers Universities across three time points (2004, 2014, and 2024). The juxtaposition focuses on three primary dimensions:

- Curriculum Content (Core, Elective, and Applied Courses),
- Policy and Accreditation Influences (Bologna Process, ECTS, and ACEJMC),

- Integration of Digitalization and New Media Technologies.

Additionally, this research incorporates the Bray and Thomas (1995) Cube Framework to ensure a multidimensional analysis. This model encourages examining education systems at different levels:

- Geographical/Locational Dimension: National higher education contexts (Türkiye vs. U.S.).
- Non-Locational Dimensions: Curriculum content, teaching methods, and technology integration.
- Analytical Levels: Macro (national policies), Meso (university-level decisions), and Micro (course-level content).

By combining Bereday's structured stages with Bray and Thomas's multidimensional framework, this study ensures both a deep contextual understanding and a robust analytical comparison. This methodological combination strengthens the reliability and validity of the findings, providing a comprehensive understanding of how journalism education has evolved within differing policies and regulatory environments.

Ultimately, the comparative education approach applied in this study goes beyond descriptive analysis, aiming to uncover the underlying institutional and policy mechanisms that contribute to the observed curricular differences. This analysis also offers critical insights into how national and global forces interact in shaping journalism education in the digital age.

Journalism Education in Türkiye

Journalism education in Türkiye has a well-established academic history dating back to the mid-20th century. It formally began with the founding of the two-year Journalism Institute at Istanbul University in 1950 and gained institutional momentum with the establishment of the Ankara University School of Press and Broadcasting in 1965 (Gülçay & Deniz, 2020). As of 2021, approximately 40 undergraduate journalism programs are offered across Türkiye, including 34 at public universities and 6 at private (foundation) institutions (EduRank, 2025). These programs operate under the guidelines of the Council of Higher Education (YÖK), and their details are publicly listed on the YÖK Atlas platform. Moreover, according to graduate employment data published by the Turkish Statistical Institute (TÜİK), journalism and information graduates have an employment rate of only 19.9%, suggesting a structural mismatch between educational outcomes and labor market demands (TÜİK, 2023).

Throughout the past twenty years, the landscape of journalism education in Türkiye has undergone a significant transformation, influenced by both national higher education policies and global trends. Since the early 2000s, reforms centered on quality assurance, alignment with Europe, and digitalization have directly affected the curriculum structure of communication faculties, their pedagogical approaches, and the definitions of professional qualifications. In this context, three main factors have been prominent in the restructuring of journalism education: the integration of the Bologna Process into the higher education system, the development of national-level accreditation and quality evaluation mechanisms, and efforts to adapt to the increasing digital nature of the journalism profession. These three dynamics have necessitated not only the revision of program content but also the transformation of teaching and learning processes into a more student-centered and practice-oriented structure.

To comprehensively analyze the historical transformation of journalism education, it is necessary to consider structural factors alongside comparative evaluations based on selected sample institutions. Accordingly, the first section will examine the impact of the Bologna Process on journalism education in Türkiye; the second will evaluate the development and implementation of the accreditation system. In addition, the undergraduate curricula of one of Türkiye's most established communication faculties, the Journalism Department at Istanbul University, for the years 2004, 2014, and 2024 will be comparatively analyzed. This analysis, focusing on variables such as course structure, content diversity, the increase in digital-oriented courses, and the level of engagement with the industry, aims to present a critical framework regarding the transformation of journalism education over the past twenty years.

The Bologna Process and Journalism Education

The Bologna Process is a comprehensive reform movement aimed at constructing the European Higher Education Area (EHEA) and making higher education systems more comparable, compatible, and transparent. Initiated by the Bologna Declaration signed in 1999 by 29 European countries, including key founding members such as Germany, France, Italy, and the United Kingdom, the process has expanded over time to include more than 40 countries, including Türkiye (EHEA, 2024). Among its core objectives are the promotion of student-centered learning, the design of curricula based on learning outcomes, the implementation of the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), the provision of the Diploma Supplement, and the enhancement of student and staff mobility across institutions (YÖK, 2010).

The Diploma Supplement is an official document that provides a detailed account of the graduate's courses, content, grading system, level of achievement, total credits, and language of instruction. It aims to enhance the international recognition of diplomas and serves as a tool for transparency and credibility, especially in academic and professional applications abroad (European Commission, 2023).

Türkiye officially joined the Bologna Process in 2001, and following this participation, the Council of Higher Education (YÖK) initiated an adaptation process across higher education institutions. This process aims to restructure academic programs, redesign course content based on learning outcomes, and ensure academic recognition. Initially not mandatory for all universities, these implementations became more widespread, especially after 2010, through YÖK's quality assurance and accreditation policies (YÖK, 2010). Institutions such as Middle East Technical University (METU), Bilkent University, and Boğaziçi University were among the earliest adopters of the Bologna principles, and from the 2010s onwards, the tools of the Bologna Process began to be implemented more systematically across public universities (Erdoğan, Kurtoğlu & Durman, 2022).

When evaluated specifically in the context of journalism education, the effects of the Bologna Process are particularly evident in curriculum structures and teaching methods. With the transition to the ECTS system, course credit calculations have been based on student workload, leading to the reorganization of course content and the clear definition of learning outcomes (Kaya, Ata & Bursa, 2021). The alignment of course equivalencies, the increase in the number of elective courses, the widespread adoption of mandatory internships, and the integration of practice-based content into curricula are among the concrete outcomes of this transformation (Topsakal, 2021). Moreover, the shift from traditional lecture-based pedagogy to more interactive and participatory methods has also been associated with the pedagogical effects of the Bologna Process (Aydoğdu Karaaslan, 2020).

However, various studies indicate that in some universities, Bologna Process practices have remained superficial, with learning outcomes not systematically updated and not sufficiently internalized by academic staff (Karaduman & Akbulutgiller, 2020; YÖKAK, 2020). This situation leads to problems such as outcome-based approaches remaining only on paper and ECTS calculations being perceived merely as bureaucratic obligations. Therefore, while the Bologna Process presents significant potential for journalism education, the realization of this potential is closely linked to institutional commitment, the establishment of a quality culture, and the willingness of academic staff to embrace pedagogical transformation.

The Development and Impact of Accreditation in Türkiye

In recent years, particularly within the framework of the Bologna Process and the shift toward outcome-based quality assurance, accreditation has become an increasingly prominent component of higher education governance in Türkiye (Eurydice Türkiye, 2024). In line with this transformation, various institutional mechanisms have been established to ensure, evaluate, and continuously improve the quality of academic programs (Taşcı & Lapçın, 2023). In the field of journalism education, accreditation has emerged both as a regulatory tool and as a developmental opportunity to align academic programs with national and international quality standards (Şendur Atabek, 2023).

Two primary institutions shape the accreditation processes in communication and journalism education in Türkiye: The Higher Education Quality Council of Türkiye (YÖKAK) and the Communication

Education Evaluation and Accreditation Board (İLEDAK). YÖKAK is the national authority responsible for institutional-level quality assurance and external program evaluations across Turkish higher education institutions. In contrast, İLEDAK is a field-specific accreditation body specializing in journalism, public relations, and radio-television-cinema programs, authorized by YÖKAK (YÖKAK, 2020; İLEDAK, 2024). The evaluation criteria employed by İLEDAK are aligned with the standards of the European Higher Education Area (EHEA) (Şendur Atabek, 2023).

The main objectives of accreditation include ensuring the quality of education and training activities, promoting institutional accountability, and cultivating a culture of continuous improvement. Accordingly, evaluations are based not only on course content, but also on the qualifications of academic staff, adequacy of physical infrastructure (e.g., studios and newsrooms), student and alumni tracking systems, and the strength of industry collaboration (YÖK, 2010; Taşcı & Lapçın, 2023). As a practice-based and profession-oriented field, journalism education is particularly sensitive to these multidimensional criteria.

Programs that have undergone successful accreditation demonstrate several notable improvements, such as more frequent curriculum updates in response to sectoral needs, institutionalization of feedback mechanisms like student satisfaction surveys, and enhanced visibility in national and international academic platforms (Topşakal, 2021). Additionally, the accreditation process often encourages faculties to invest in infrastructure, establish stronger collaborations with the media industry, and develop more comprehensive alumni tracking systems, all of which contribute to the development of a quality culture in higher education (Şendur Atabek, 2023).

Nevertheless, several studies and field reports indicate that accreditation practices do not always lead to deep or sustainable transformation. Some researchers argue that accreditation has become overly bureaucratic over time, focusing more on documentation than on genuine pedagogical development (İrvan, 2022). Furthermore, significant implementation disparities exist between well-resourced and under-resourced universities, particularly regarding academic staffing and infrastructure (Taşcı & Lapçın, 2023). According to İLEDAK's 2024 Activity Report, commonly observed weaknesses in journalism programs include the lack of measurable learning outcomes, insufficient alignment between applied course content and sectoral needs, and underdeveloped internal quality assurance cycles (İLEDAK, 2024). In some cases, departments appear to pursue accreditation solely for symbolic legitimacy, without fully internalizing quality assurance principles. Thus, while accreditation holds substantial potential to improve journalism education in Türkiye, the extent of its actual impact depends largely on the sincerity, consistency, and structural depth with which institutions engage in the process.

Journalism Education in the United States

The United States is considered one of the pioneering countries in the institutionalization, diversification, and international standardization of journalism education (O'Dell, 1935). Since the early 20th century, journalism schools established at universities such as Missouri, Columbia, and Northwestern have focused not only on developing professional skills but also on cultivating competencies such as critical thinking, ethical responsibility, and social awareness. This approach laid the groundwork for positioning journalism education not merely as a technical training process, but as a field aimed at producing individuals who serve the public interest and support a democratic society.

Today, journalism education in the U.S. is offered at both undergraduate and graduate levels across a wide array of disciplines. Curricula now incorporate topics such as digital media, data journalism, AI-driven content production, and social media analytics (Zou et al., 2025, OECD, 2023). In this context, journalism programs have evolved to cover not only reporting and news writing techniques but also interdisciplinary subjects such as programming, data visualization, media ethics, and platform strategies (Lan, 2024). This trend has led to the emergence of a hybrid instructional model that aims to equip students with both technical expertise and creative storytelling skills. In addition, leading journalism schools in the U.S. actively collaborate with media organizations and offer students newsroom-based training environments, allowing for experiential learning aligned with industry expectations (Tanner et al., 2014;

Adornato, 2016).

Quality assurance in U.S. journalism education is primarily overseen by the Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communications (ACEJMC). This body evaluates academic programs based on nine core standards, including student learning outcomes, faculty qualifications, diversity, public service, professional and academic values, assessment strategies, student support services, and administrative structure (ACEJMC, 2023). Within this framework, accreditation serves not only to align curricula with current professional standards but also to promote a competitive culture of excellence among institutions (Lan, 2024). Additionally, it is considered a vital mechanism for enhancing graduates' employability and international mobility (OECD, 2023; Zou et al., 2025). Despite these advancements, critics note that overemphasis on digital tools may risk devaluing foundational journalistic inquiry and critical civic engagement (Mensing, 2010).

This section will subsequently address: the accreditation process in journalism education and the role of ACEJMC; the standards and applied training approaches adopted by journalism schools; and a comparative analysis of the journalism curricula at Rutgers University for the years 2004, 2014, and 2024. Together, these components will provide a comprehensive view of the structural, curricular, and pedagogical dynamics shaping journalism education in the United States.

Accreditation Process in Journalism Education

In the United States, quality assurance in journalism education is primarily overseen by the Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communications (ACEJMC), the most recognized body in the field. It operates as an independent, non-profit organization and is not directly affiliated with any federal agency or government department (ACEJMC, n.d.-a). This reflects the autonomy-based structure of the American higher education system. Although accreditation is not a legal requirement for higher education institutions in the United States, it has become practically indispensable, as eligibility for federal student aid programs, such as grants and loans, is restricted to institutions accredited by agencies recognized by the U.S. Department of Education or the Council for Higher Education Accreditation (U.S. Department of Education, 2022). The U.S. system supports both institutional and program-level accreditation and relies on a voluntary framework involving self-study, site visits, and expert reviews (American Council on Education, 2020). Furthermore, the emphasis on student learning outcomes, support services, and graduate employability underscores the student-centered nature of the U.S. accreditation model (CHEA, 2010).

Quality assurance in U.S. journalism education is primarily overseen by the Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communications (ACEJMC). This body evaluates academic programs based on nine core standards, including student learning outcomes, faculty qualifications, diversity, public service, professional and academic values, curriculum assessment, student support services, administrative structure, and resources (ACEJMC, n.d.-c). Within this framework, accreditation serves not only to align curricula with current professional standards but also to promote a competitive culture of excellence among institutions (ACEJMC, n.d.-d). Proponents of the ACEJMC framework argue that its flexibility allows individual institutions to adapt the standards in line with their educational missions and regional contexts (ACEJMC, n.d.-a; ACEJMC, n.d.-b).

In addition to national recognition, ACEJMC-accredited programs are increasingly acknowledged in international journalism education networks, enhancing student mobility and institutional partnerships (ACEJMC, n.d.-d). The ACEJMC model has also inspired discussions around accreditation in journalism education globally, including in countries like Türkiye where institutional quality assurance is undergoing reform (İLEDAK, 2024; YÖKAK, 2020).

According to the council's official list, as of 2024, more than 100 journalism and mass communication programs in the U.S. are accredited by ACEJMC. These programs span a wide spectrum of institutions, including large research universities such as the University of Missouri–Columbia, University of Florida, University of North Carolina at Chapel Hill, University of Texas at Austin, and University of Wisconsin–Madison, as well as smaller liberal arts colleges like Elon University, Loyola University New Orleans, St.

Bonaventure University, and Washington and Lee University (ACEJMC, 2024). This diversity illustrates how journalism and mass communication education is delivered across institutions with differing structures, sizes, and missions. It also highlights the broad scope of ACEJMC's accreditation process, which brings together a wide array of educational models under shared quality standards. Understanding this institutional range helps contextualize how journalism education functions within the varied landscape of U.S. higher education and underscores the Council's role in maintaining both flexibility and rigor.

While ACEJMC's inclusive approach to institutional diversity and flexible accreditation framework is often praised, some critics have questioned whether the existing nine standards remain equally relevant in today's rapidly evolving media environment. In particular, areas such as diversity and public service have been highlighted as requiring ongoing revision and context-sensitive interpretation (Reinardy & Crawford, 2013). Despite these advancements, critics note that overemphasis on digital tools may risk devaluing foundational journalistic inquiry and critical civic engagement (Mensing, 2010).

Educational Standards and Applied Training Approaches

Journalism education in the United States is characterized by a multilayered curriculum designed to cultivate both academic knowledge and professional competencies. Core courses typically cover areas such as news writing, investigative journalism, media ethics, media law, photojournalism, visual storytelling, and data journalism. In addition, elective courses provide pathways for specialization in broadcast journalism, multimedia reporting, data journalism, AI-assisted journalism, and mobile news production (McAdams, 2021).

Applied learning models hold a central place in American journalism education. Students gain hands-on experience through participation in student-run newspapers, campus radio and television stations, newswire simulations, podcast studios, and digital content labs. In many programs, internships are a mandatory component of the curriculum and are often completed at prestigious media organizations such as *The New York Times*, CNN, and NPR, or within local media outlets (Reese, 2009).

Another cornerstone of journalism education is the emphasis on ethical values and professional standards. The public service role of journalism, emphasizing accuracy, impartiality, source verification, and accountability, is consistently reinforced through both theoretical instruction and practical application. This ensures that students not only develop technical competencies but also cultivate an ethically grounded professional identity (Neverla, Lohner & Banjac, 2015).

Student feedback and alumni success serve as important tools for evaluating program effectiveness. Many U.S. universities facilitate students' transition to the media industry through career services, mentoring programs, and robust alumni networks. Research suggests that practical training significantly improves employment outcomes and helps graduates integrate more quickly into the job market (Tandoc, 2019).

Quality assurance in journalism education in the U.S. is reinforced not only through internal assessment mechanisms but also through external accreditation processes. In this context, the Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communications (ACEJMC) plays a crucial role by evaluating journalism programs against established standards. These standards include curricular structure, faculty qualifications, student outcomes, ethics instruction, and institutional resources (ACEJMC, n.d.-b). The ACEJMC accreditation process ensures that programs meet professional expectations while allowing institutions the flexibility to maintain pedagogical diversity and regional relevance.

Beyond its national impact, U.S. journalism education exerts significant global influence. The *Fulbright Program*, one of the United States' oldest and most prestigious academic exchange initiatives, exemplifies this global reach. Established in 1946 and funded by the U.S. Department of State, the program facilitates international academic exchange by enabling scholars, researchers, and students from around the world to study or conduct research in the U.S., thereby fostering mutual understanding across cultures and educational systems (Bureau of Educational and Cultural Affairs, 2024).

Nevertheless, the applied and technology-oriented focus of journalism education has not escaped critique. Scholars from critical media studies argue that the increasing emphasis on technical skills may

diminish journalism's civic mission and suppress the space for critical inquiry. They also suggest that journalism programs risk reproducing neoliberal media logic, thereby limiting intellectual diversity (Zelizer, 2004). Additionally, the rapid advancement of new technologies such as artificial intelligence, automated news production, and data mining has created a pressing need for curricular reform. While universities have begun integrating these technologies into their course offerings, the adaptation capacity and pedagogical preparedness of faculty remain pressing issues (Graefe, 2016).

A Comparative Analysis: Undergraduate Journalism Curricula at Istanbul University and Rutgers University (2004–2014–2024)

Over the past two decades, journalism education in Türkiye has undergone significant pedagogical and structural transformation. The Bologna Process, with its emphasis on standardization, modular structures, and a credit system based on student workload (ECTS), necessitated a comprehensive restructuring of journalism curricula. In addition, rapid technological advancements in the media sector have altered both the practice of journalism and the competencies expected of future journalists. In this context, a systematic and comparative analysis of journalism curricula across different periods is essential for understanding the nature and scope of these transformations.

In the case of Istanbul University, the undergraduate journalism curricula of 2004, 2014, and 2024 have been comparatively examined. The analysis focuses on indicators such as the number of courses, their structure and content, the balance between theoretical and practical components, ECTS distribution, and the degree of adaptation to digital transformation. In doing so, the study not only identifies changes over time but also investigates the underlying dynamics—national policy orientations, the impact of the Bologna Process, and shifts in pedagogical approaches. The aim is to situate the current state of journalism education in Türkiye within its historical context and to highlight its future trajectory.

At Rutgers University, by contrast, the undergraduate journalism curriculum between 2004 and 2024 has undergone a strategic reconfiguration in response to industry standards, technological innovations, and pedagogical developments. Unlike the externally driven reforms observed in Türkiye, the changes at Rutgers have largely originated from within the institution, shaped by professional accreditation standards, faculty-led initiatives, and the evolving demands of the U.S. media labor market. This process has resulted in a gradual transition from a predominantly traditional journalism model, focused on print and broadcast media, toward a more diversified, interdisciplinary, and digitally integrated curriculum.

Comparative analysis examines the curricula of 2004, 2014, and 2024 with particular attention to credit distribution, the balance between conceptual and applied learning, the evolution of specialization pathways, and the incorporation of digital media and ethics courses. The findings reveal that while Istanbul University's transformation has been driven primarily by external regulations and Bologna-related structural adjustments, Rutgers University has followed a more flexible, student-centered trajectory shaped by professional standards, internal strategies, and market-oriented demands.

Course Load and Credit/ECTS Distribution: The structure of the journalism curriculum reflects the broader philosophies of higher education through the balance of courses grouped into general education, required, and electives. At Istanbul University, general education courses are designed to help students build a broad intellectual framework by engaging with different disciplines. Required courses constitute the academic and professional foundation of the program and include not only core courses but also specialized courses, internships, and graduation projects. Electives are divided into in-field and out-of-field categories: while in-field electives enable students to develop expertise in journalism and communication, out-of-field electives allow them to gain knowledge from other disciplines and enrich their intellectual diversity. At Rutgers University, approximately 90 credits outside the major are distributed throughout the students' study period, ensuring that they take courses in different disciplines; however, these credits do not directly contribute to fulfilling the major requirements. In both the 2004–2015 and 2015–present curricula, students are required to take two applied/skills courses and two theory/concept courses. While these were part of the required credits in the earlier curriculum, they have been shifted to the elective category in the more recent

structure. The internship course, offered as an optional elective since 1993, continues to provide students with applied experience on a voluntary basis. This structural distinction between the two programs is further illustrated in the comparative distribution of credits presented in Table 1. This table clearly illustrates the differences in the allocation of credits/ECTS across general education, required, and elective courses in 2004, 2014, and 2024.

Table 1. Distribution of Credits by Course Categories at Istanbul University and Rutgers University (2004–2024)

Year	General Education Credits		Required Courses Credits		Elective Courses Credits	
	Istanbul U.	Rutgers U.	Istanbul U.	Rutgers U.	Istanbul U.	Rutgers U.
2004	33.00	90.00	99.00	15.00	12.00	15.00
2014	50.00	90.00	126.00	15.00	99.00	15.00
2024	30.00	87.00	133.00	6.00	67.00	27.00

Source: Istanbul University undergraduate curricula; Rutgers University Catalog Archives and faculty correspondence (Dept. of Journalism and Media Studies).

In terms of general education, Istanbul University increased the credit load from 33 in 2004 to 50 in 2014 under the influence of the Bologna Process, before reducing it to 30 in 2024, thereby shifting the focus back to specialized courses. At Rutgers University, by contrast, general education remained relatively stable, moving only slightly from 90 to 87 credits between 2004 and 2024. This stability reflects the persistence of the liberal arts tradition in U.S. higher education and the institutional emphasis placed on broad-based education.

With respect to required courses, Istanbul University demonstrates a steady increase: from 99 credits in 2004 to 126 in 2014 and further to 133 in 2024. This trend indicates the program’s growing professional orientation. At Rutgers University, however, core courses were set at 15 credits in both 2004 and 2014, before decreasing to only 6 credits in 2024, thereby granting students greater freedom to shape their specialization through general education and electives.

Elective courses in Istanbul University’s program rose dramatically from 12 credits in 2004 to 99 credits in 2014, before being reduced to 67 credits in 2024, signaling a search for balance. At Rutgers University, electives remained stable at 15 credits in 2004 and 2014, and then increased to 27 credits in 2024, reflecting a more modest but consistent growth.

Overall, between 2004 and 2024, Istanbul University underwent substantial structural shifts. Initially, under the guiding influence of the Bologna Process, the program expanded its general education and elective courses, only to contract again in 2024 by prioritizing specialization and required courses. This trajectory suggests that the Bologna reforms triggered a “search for balance” in Turkish curricula. Rutgers University, by contrast, consistently maintained its liberal arts approach, preserving a high load of general education and a low proportion of required courses, thereby emphasizing student-centered flexibility. Consequently, while Istanbul University’s curriculum has gradually become more centralized and professionally oriented, Rutgers University has sustained a broad-based, interdisciplinary educational philosophy.

Content Transformation and Interdisciplinarity: Examining the transformation of course content in journalism curricula reveals how universities adapt to technological change and interdisciplinary demands. The cases of Istanbul University and Rutgers University illustrate two distinct yet comparable trajectories. In 2004, the curricula of both universities were largely grounded in traditional journalism practices. At Istanbul University, classical journalism skills were complemented by theoretical courses such as political science, law, and economics, yet the limited number of electives restricted opportunities for specialization. Similarly,

at Rutgers University, the curriculum was heavily centered on print journalism and news writing, with minimal theoretical or interdisciplinary content.

By 2014, both institutions had begun to diversify their curricula. Istanbul University introduced courses such as *Media Literacy*, *Gender Studies*, and *Media Ecology*, reflecting a turn toward more critical and cultural perspectives. Rutgers University, on the other hand, established the SC&I “Interdisciplinary Requirement,” which obliged students to take courses in communication or information technology, thereby marking a shift toward digital literacy and systems-based knowledge.

The 2024 curricula demonstrate how each institution advanced along distinct trajectories. At Istanbul University, courses such as *Data Journalism*, *AI and Media*, and *Digital Storytelling* highlight the growing impact of digital transformation and the program’s responsiveness to technological change. Rutgers University, in contrast, consolidated its interdisciplinary vision by introducing structured pathways such as *Media & Society*, *Creative Media Practice*, and *Journalism & Emerging Media*, enabling students to integrate political, cultural, and technological perspectives into their journalistic training.

In comparative terms, Istanbul University’s trajectory reflects an adaptation to digitalization and emerging media technologies, while Rutgers University’s development illustrates the institutionalization of interdisciplinarity as a core principle in journalism education.

Practical Education and Applied Training: Applied components play a decisive role in journalism curricula, shaping how students connect academic learning with professional practice.

In 2004, both Istanbul University and Rutgers University incorporated practical training, but with different levels of integration. Istanbul University emphasized applied learning through internships, applied journalism, interview practices, and graduation projects, creating a strong practice-oriented foundation. Whereas Rutgers University limited its hands-on instruction mainly to core reporting and visual journalism courses, providing fewer structured avenues for professional engagement.

By 2014, the trajectories diverged further. Istanbul University reduced the weight of applied components in favor of theoretical expansion, limiting students’ exposure to sustained professional practice. However, Rutgers moved in the opposite direction, broadening its applied training through new offerings such as Photojournalism, Digital Media Lab, and a strongly encouraged 6-credit internship, signaling a growing institutional recognition of experiential learning.

In 2024, both universities realigned their curricula toward renewed emphasis on applied instruction, though in different ways. Istanbul University reintroduced practical training via electives such as Podcast Journalism, Social Media Journalism, and digital production workshops. Yet, the effectiveness of this approach remains debated, as such courses are largely elective and dependent on institutional infrastructure. On the other hand, Rutgers positioned applied training as a central pillar of its curriculum. Courses such as Writing for Media, Podcasting and Audio Documentary, and Augmented Reality highlight its commitment to contemporary storytelling forms, while the internship evolved into a capstone requirement, bridging academic preparation with professional transition.

Comparatively, Istanbul University’s approach reflects periodic shifts between theory and practice, with applied instruction often remaining contingent on elective choices and resource availability. Rutgers University, meanwhile, has pursued a more consistent trajectory of strengthening hands-on training, ultimately embedding it as a core and institutionalized element of the undergraduate experience.

Digital Transformation and Curriculum Modernization: This section compares Istanbul University’s and Rutgers University’s approaches to digital media-oriented courses by examining the curricula of 2004, 2014, and 2024. The analysis evaluates how both institutions have responded to digital transformation, focusing on compulsory/elective status and diversity of courses, thereby revealing two distinct pedagogical orientations.

Table 2 below presents the 2004 curriculum and highlights the fundamental differences in how the two universities approached digital content. At Istanbul University, digital instruction was limited to only three courses, all of which (“New Communication Technologies” and “Web Design I–II”) were compulsory.

This structure, amounting to 9 ECTS, reflects an attempt to guarantee a minimum level of digital competency for all students. At Rutgers University, by contrast, four courses (“Advanced Reporting,” “Information Design for Web Journalists,” “International Media,” and “Media Publishing and Design”) were offered, but all were electives. This indicates that while Istanbul University adopted a centralized approach to ensure standardized digital skills, Rutgers left the acquisition of digital expertise largely to student choice.

Table 2: Digital Media Courses in Journalism Curricula at Istanbul University and Rutgers University in 2004

Rutgers University				Istanbul University			
Year	Course	Type	Credit	Year	Course Title	Type	Credits
2004	Advanced Reporting	Elective	3	2004	New Communication Technologies	Required	3.00
2004	Information Design for Web Journalists	Elective	3	2004	Web Design I	Required	3.00
2004	International Media	Elective	3	2004	Web Design II	Required	3.00
2004	Media Publishing and Design	Elective	3				Total: 9.00
Total: 12.00							

Source:

Official undergraduate curricula of Istanbul University (2024) and Rutgers University (2024)

As illustrated in Table 3, the 2014 curricula demonstrate that digital content expanded at both institutions. At Istanbul University, 10 digital courses were offered, of which 4 (“Communication Processes and Models,” “Mass Communication Theories,” “Printing and Communication Technologies,” and “International Communication”) were compulsory, while 6 were electives. At Rutgers University, by contrast, 17 digital courses were included in the program, with only one (“Information Technology and Informatics”) compulsory and the remaining 16 electives. This reflects a shift in which Istanbul University increasingly integrated digital content into compulsory courses, whereas Rutgers emphasized student-centered flexibility through a wide range of electives.

Table 3: Digital Media Courses in Journalism Curricula at Istanbul University and Rutgers University in 2014

Rutgers University				Istanbul University			
Year	Course	Type	Credit	Year	Course Title	Type	Credits
2014	Information Technology and Informatics	Required	3	2014	Communication Processes and Models	Required	3.00
2014	Copyright, Media, and Culture	Elective	3	2014	Mass Communication Theories	Required	3.00
2014	Design and Digital Editing	Elective	3	2014	Printing and Communication Technologies	Required	3.00
2014	Digital Media and Society	Elective	3	2014	International Communication	Required	3.00
2014	Digital Media Lab	Elective	3	2014	Web Design	Elective	3.00
2024	Digital Media Production	Elective	3	2014	Alternative Media and the Future of Journalism	Elective	3.00
2014	Digital News Writing and Reporting	Elective	3	2014	Visualization in Media Texts	Elective	3.00
2014	Editing and Design	Elective	3	2014	New Communication Environments	Elective	3.00
2014	Exploring New Media	Elective	3	2014	Online Journalism	Elective	3.00
2014	Information Design for the Web	Elective	3	2014	Globalization and Media	Elective	3.00
2014	International Media	Elective	3				Total: 30.00
2014	Media and Social Change	Elective	3				
2014	Media Management and Strategy	Elective	3				
2014	Media Publishing and Design	Elective	3				
2014	Multimedia Reporting	Elective	3				
2014	Multimedia Sports Reporting	Elective	3				
2014	Social Media and Participatory Culture	Elective	3				
Total: 51.00							

Source: Official undergraduate curricula of Istanbul University (2024) and Rutgers University (2014)

As shown in Table 4, the 2024 curricula reveal the most pronounced divergence between the two

institutions. At Istanbul University, the number of digital courses rose to 16, totaling 48 ECTS, of which 9 (“Artificial Intelligence and Media,” “Podcast Journalism,” “Media Platform Management,” “Journalism in the Digital Age,” etc.) were compulsory and 7 were electives. At Rutgers University, however, 27 digital courses were offered, with only one compulsory and the remaining 26 electives. Thus, Istanbul University sought to establish a common set of digital competencies across all graduates, while Rutgers positioned digital education primarily as a space for individual specialization.

Table 4: Digital Media Courses in Journalism Curricula at Istanbul University and Rutgers University in 2004

Rutgers University				Istanbul University			
Year	Course	Type	Credit	Year	Course Title	Type	Credits
2024	Information Technology and Informatics	Required	3	2024	Journalism in the Digital Age	Required	3.00
2024	Media and Popular Culture	Elective	3	2024	International Society and Journalism	Required	3.00
2024	Social Media and Participatory Culture	Elective	3	2024	Artificial Intelligence and Media	Required	3.00
2024	Media Publishing and Design	Elective	3	2024	Media Platform Management	Required	3.00
2024	Multimedia Reporting	Elective	3	2024	Podcast Journalism and Commentary	Required	3.00
2024	The Hyperlocal Newsroom	Elective	3	2024	Alternative Media and Journalism	Required	3.00
2024	Copyright, Media, and Culture	Elective	3	2024	International Communication	Required	3.00
2024	Critical Analysis of News	Elective	3	2024	Information Policies	Required	3.00
2024	Design and Digital Editing	Elective	3	2024	Globalization and Media	Required	3.00
2024	Digital Media and Society	Elective	3	2024	Big Data and Algorithms	Elective	3.00
2024	Digital Media Lab	Elective	3	2024	Digital Culture, Society and Communication	Elective	3.00
2024	Digital Media Production	Elective	3	2024	Information and Disinformation in Communication	Elective	3.00
2024	Digital News Writing and Reporting	Elective	3	2024	Social Media Strategies	Elective	3.00
2024	Editing for Multimedia	Elective	3	2024	Digital Storytelling	Elective	3.00
2024	Exploring New Media	Elective	3	2024	Social Media Journalism	Elective	3.00
2024	Information Design for Web Journalists	Elective	3	2024	Data Journalism	Elective	3.00
2024	International Media	Elective	3				Total: 48.00
2024	Media and Data	Elective	3				
2024	Media and Social Change	Elective	3				
2024	Media Field Production	Elective	3				
2024	Media Management and Strategy	Elective	3				
2024	Media, Movement, and Community Engagement	Elective	3				
2024	Multimedia Sports Reporting	Elective	3				
2024	Topics in Creative Media Practice I	Elective	3				
2024	Topics in Creative Media Practice I	Elective	3				
2024	Topics in Creative Media Practice II	Elective	3				
2024	Topics in Creative Media Practice IV	Elective	3				
Total: 81.00							

Source: Official undergraduate curricula of Istanbul University (2024) and Rutgers University (2004)

In sum, between 2004 and 2024 both institutions acknowledged the central role of digital transformation in journalism education, but they operationalized it through distinct pedagogical choices. Istanbul University, with its centralized structure, integrated digital courses as a mandatory and standardized foundation, whereas Rutgers University, reflecting the flexibility of the U.S. higher education system, developed digital content as part of a broad elective pool, emphasizing individualized learning paths and specialization. This contrast illustrates how Türkiye prioritizes equal digital competence among all students, while the U.S. favors flexibility and personalized educational trajectories.

Electives, Flexibility, and Specialization: In higher education, electives not only open individualized learning pathways for students but also reveal the extent to which programs can adapt to the demands of the professional field. In this respect, the journalism programs of Istanbul University and Rutgers

University provide valuable comparison points.

At Istanbul University, the curriculum, which was rigid and heavily dominated by compulsory courses in 2004, evolved into a more elective-rich structure by 2024. This change reflects the growing flexibility of the program. The increase in electives allows students to shape their academic journeys according to their specific interests. However, the absence of clearly defined specialization tracks carries the risk of creating a fragmented learning experience. Organizing electives into thematic modules, such as “Digital Journalism” or “Political Communication”, could support a more focused learning process and help students identify clearer professional pathways.

At Rutgers University, the evolution of electives followed a different trajectory. In 2004, elective offerings were limited in number and largely focused on traditional journalism domains such as broadcast news writing, print editing, and independent study, designed primarily to reinforce core skills. By 2014, the scope and thematic variety of electives had expanded, encouraging students to explore areas such as “News Media and Government,” “Gender and Media,” and “The Development of Mass Media.” Students were also directed toward internships and independent study, though with credit restrictions. In 2024, electives were strategically integrated into specialization pathways such as Sports Journalism, Global Media, and Creative Media Practice. These modules combine both theoretical and practical courses, with some requiring completion at the 400-level to ensure academic rigor. A clear emphasis on digital electives emerged, including Mobile Journalism, Data Journalism, Podcasting, and Augmented Reality, demonstrating the program’s responsiveness to technological disruptions and the diversification of media professions.

When viewed comparatively, Istanbul University expanded electives quantitatively, but the lack of well-defined specialization tracks has resulted in the risk of a fragmented structure. Rutgers University, on the other hand, not only increased the number of electives but also qualitatively structured them into specialization pathways, providing students with clearer academic and professional trajectories aligned with industry expectations. Thus, while Istanbul University has advanced flexibility primarily through numerical expansion, Rutgers University has achieved it through thematic diversity and digital specialization.

Ethical and Critical Dimensions: In journalism education, the ethical dimension represents an indispensable element in shaping professional identity and cultivating a sense of responsibility toward the public good. In today’s rapidly digitalizing media environment, the role of ethical and critical perspectives has become even more crucial, ensuring that technical skills are balanced with responsibility and that students are prepared to address new risks posed by algorithmic and platform-based media systems.

At Istanbul University, ethics instruction, once a visible part of the curriculum, appears in 2024 as isolated within a few standalone courses. Although digital tools and practices are widely taught, ethical considerations are not systematically integrated into these applied areas. This separation raises concerns that students may graduate with strong technical skills but without the ethical and critical frameworks necessary for responsible journalism.

At Rutgers University, by contrast, “Media Ethics and Law” has remained a required course across all three curriculum iterations, but its scope has significantly expanded over time. While in 2004 and 2014 ethics instruction focused primarily on normative principles of professional journalism, by 2024 it was embedded within broader conceptual themes such as Power and Systems. This shift encouraged students to critically examine media institutions, representation, diversity, and social justice. Such an approach reflects contemporary global trends in journalism education that emphasize critical consciousness and address the ethical challenges emerging from algorithmic and platform-based media environments.

The different approaches of the two institutions may be partly explained by structural and contextual factors. In Türkiye, the centralized nature of higher education and the standardized design of curricula may have encouraged the positioning of ethics as a separate and limited subject area, rather than embedding it across applied courses. At Rutgers, on the other hand, greater institutional autonomy and a more diverse faculty profile may have facilitated the integration of ethics into broader conceptual themes. Furthermore, while debates on journalism ethics in Türkiye have historically focused on professional norms

and press freedom, in the United States, they have increasingly addressed structural issues such as power relations, representation, gender, and inequality. This may have contributed to Rutgers' more interdisciplinary and expansive treatment of ethics, in contrast to the more narrowly defined approach at Istanbul University.

Conclusion and Recommendations

The comparative analysis of undergraduate journalism programs at Istanbul University and Rutgers University demonstrates that both institutions have undergone significant transformation over the past two decades. However, the scope, continuity, and focus of these changes differ considerably. At Istanbul University, reforms have been driven largely by top-down frameworks such as the Bologna Process and national higher education policies, while Rutgers University has developed a more holistic, modular, and student-centered curriculum shaped by accreditation standards, industry demands, and internal strategies.

Based on this comparative evaluation, several recommendations can be made to enhance the effectiveness, flexibility, and future orientation of journalism education:

1. **Making digital courses mandatory:** Leaving digital media courses almost entirely as electives creates disparities in students' digital competencies. At least **two core digital courses**—covering areas such as artificial intelligence, algorithmic journalism, digital ethics, and platform literacy—should be integrated into the required curriculum.

2. **Strengthening ethics and journalistic values:** Ethics should not be confined to stand-alone courses but integrated into applied and technical classes as well. Issues such as data privacy, disinformation, misinformation, and public accountability should be embedded within course content. This approach ensures that students acquire not only technical skills but also internalize journalism's foundational values, including public service, critical thinking, and ethical integrity.

3. **Structuring electives into modular clusters:** Elective courses should be organized into thematic clusters to provide students with clearer specialization pathways. For example:

- **Digital Journalism Module:** Podcasting, Social Media, Data Journalism.
- **Political Reporting Module:** Parliamentary Reporting, International Communication, Politics and Media.

Such a modular system would help students navigate their interests more effectively and ensure transparent recognition of their competencies upon graduation.

4. **Balancing the ECTS workload:** The increase in ECTS credits in recent years reflects a shift toward more in-depth learning. However, this workload must be balanced with instructional quality, student engagement, and practical opportunities. Continuous assessment and student feedback mechanisms should be used to monitor and adjust this balance.

These recommendations are not limited to Istanbul University but can also guide other communication faculties with similar structures in Türkiye. To train journalists who are responsive to the demands of the digital age, equipped with strong ethical awareness and practical expertise, journalism curricula should adopt a more holistic, modular, and values-driven design. At the same time, it is important to recognize that the effectiveness of any curriculum depends not only on its structure but also on the academic capacity responsible for delivering it. In many faculties outside major metropolitan centers such as Istanbul, Izmir, and Ankara, the limited number of faculty members often results in courses being taught by a small group of instructors, which restricts content diversity. This structural constraint should therefore be taken into account when evaluating and reforming journalism education in Türkiye.

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:	Doç. Dr. Zeynep Kadioğlu
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 nd : %50
Statement of Support and Acknowledgment:	-
Corresponding Author:	Assoc. Prof. Dr. Zeynep Yelda Kadioğlu
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

REFERENCES

- Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communications. (2024). Journalism and mass communications accreditation: 2024–2025 standards and procedures. <http://www.acejmc.org> adresinden 07.04.2025 tarihinde erişildi
- Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communications. (t.y.-a). About ACEJMC. <https://www.acejmc.org/about/> adresinden 16.02.2025 tarihinde erişildi.
- Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communications. (t.y.-b). Process of accreditation. <https://www.acejmc.org/policies-process/process-of-accreditation> adresinden 16.02.2025 tarihinde erişildi.
- Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communications. (t.y.-c). Accrediting standards. <https://www.acejmc.org/policies-process/accrediting-standards> adresinden 16.02.2025 tarihinde erişildi.
- Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communications. (t.y.-d). The value of accreditation. <https://www.acejmc.org/accreditations/the-value-of-accreditations> adresinden 14.02.2025 tarihinde erişildi.

- Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communications. (2024). Accredited programs. <https://www.acejmc.org/accreditation-reviews/accredited-programs> adresinden 14.02.2025 tarihinde erişildi.
- Adornato, A. (2016). Enhancing curriculum to evolve with industry practices: Developing a mobile and social media journalism course. *Journalism & Mass Communication Educator*, 71(1), 80–89.
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and Curriculum* (4. bs.). New York, NY: Routledge.
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Bray, M., & Thomas, R. M. (1995). Levels Of Comparison in Educational Studies: Different Insights From Different Comparisons. *Comparative Education*, 31(2), 1–10.
- Bromley, M. (2013). The 'New Majority' And the Academization of Journalism. *Journalism*, 14(8), 1037–1053.
- Bureau of Educational and Cultural Affairs. (2024). Fulbright program overview. <https://eca.state.gov/fulbright> adresinden 11.03.2025 tarihinde erişildi.
- Council for Higher Education Accreditation. (2010). The value of accreditation. <https://www.chea.org/value-accreditation> adresinden 11.03.2025 tarihinde erişildi.
- Deuze, M. (2006). Participation, Remediation, Bricolage: Considering Principal Components of a Digital Culture. *The Information Society*, 22(2), 63–75.
- EduRank. (2021). *Türkiye'deki Gazetecilik Programları Sıralaması*. <https://edurank.org/liberal-arts/journalism/tr/> adresinden 7.01.2025 tarihinde erişildi.
- Erdoğan, A., Kurtoğlu, M., & Durman, M. (Ed.). (2022). *20. Yılında Bologna süreci: Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Türkiye*. İstanbul: Beykoz Üniversitesi Yayınları.
- European Commission. (2023). Diploma Supplement Explained. <https://education.ec.europa.eu/document/diploma-supplement> adresinden 14.03.2025 tarihinde erişildi.
- European Higher Education Area. (2024). Official website. <https://ehea.info> adresinden 10.02.2025 tarihinde erişildi.
- Eurydice Türkiye. (2024). *Yükseköğretimde Kalite Güvencesi*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/tr/eurypedia/turkiye/yuksekogretimde-kalite-guvencesi> adresinden 10.02.2025 tarihinde erişildi.
- Goodman, R. S., & Steyn, E. (Ed.). (2017). *Global Journalism Education in The 21st Century: Challenges and Innovations*. Austin, TX: Knight Center for Journalism in the Americas.
- Graefe, A. (2016). *Guide To Automated Journalism*. New York, NY: Tow Center for Digital Journalism. https://www.cjr.org/tow_center_reports/guide_to_automated_journalism.php adresinden 10.02.2025 tarihinde erişildi.
- Gülçay, H., & Deniz, Ö. (2020). Türkiye'de İlk Gazetecilik Eğitimlerinin Başlaması Ve Gelişimi: Ankara Üniversitesi Basın Yayın Yüksek Okulu Üzerine Bir İnceleme. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10(1), 213–225. doi:10.14230/johut842
- Hans, N. (1949). *Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions*. London, England: Routledge & Kegan Paul.
- Holmes, B. (1965). *Problems in Education: a Comparative Approach*. Oxfordshire, England: Taylor & Francis.
- İLEDK. (2024). *2024 Faaliyet Raporu*. İstanbul: İletişim Araştırmaları Derneği. <https://iledak.ilad.org.tr/wp-content/uploads/2025/05/FaaliyetRaporu.pdf> adresinden 12.05.2025 tarihinde erişildi.
- İrvan, S. (2022). Türkiye'de Gazetecilik Eğitimi Üzerine: Akademisyenler Ne Diyor? *Etkileşim*, 10, 236–253. doi:10.32739/etkilesim.2022.5.10.177
- Karaduman, A., & Akbulutgiller, M. (2017). Türkiye'de Gazetecilik Eğitimi: Lisans Müfredat Programları Üzerine Bir Değerlendirme. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 27, 26–45.
- Karaaslan, İ. A. (2019). Gazetecilik Eğitiminin Dijitalleşmesi: Gelişmiş Ve Gelişmekte Olan Ülkeler Arasında Bir Karşılaştırma. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 25–47.
- Kaya, A., Ata, B., & Bursa, Ö. (2022). İletişim Fakülteleri Müfredatında Dijitalleşme: Gazetecilik İle Radyo-

- Televizyon Ve Sinema Bölümlerinin Karşılaştırılması. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 17(2), 1–22.
- Kolodzy, J. (2013). *Practicing Convergence Journalism: An Introduction To Cross-Media Storytelling*. New York, NY: Routledge.
- Lan, X. (2024). Reflections On Teaching Data Visualization At The Journalism School. arXiv preprint arXiv:2408.04386. <https://arxiv.org/abs/2408.04386> adresinden 13.03.2025 tarihinde erişildi.
- McAdams, M. (2019, Temmuz). Teaching Data Journalism And Computational Skills. 5th World Journalism Education Congress (WJEC-5) bildiri kitabında sunulan bildiri, Paris, Fransa. <https://www.researchgate.net/publication/334469609> adresinden 12.05.2025 tarihinde erişildi.
- Mensing, D. (2010). Rethinking (Again) The Future of Journalism Education. *Journalism Studies*, 11(4), 511–523.
- Neverla, I., Lohner, J., & Banjac, S. (2015). Review: Journalistic Ethics and Practices in Conflict Societies (MeCoDEM Working Paper No. 4). Hamburg, Germany: University of Hamburg. <https://eprints.whiterose.ac.uk/117304/> adresinden 16.02.2025 tarihinde erişildi.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem. Paris, France: OECD Publishing.
- O'Dell, D. F. (1935). *The History of Journalism Education in The United States*. New York, NY: Columbia University Teachers College.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues* (7. bs.). Boston, MA: Pearson.
- Pavlik, J. V. (2013). Innovation And the Future of Journalism. *Digital Journalism*, 1(2), 181–193.
- Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and International Education: an Introduction to Theory, Method, And Practice* (2. bs.). London, England: Bloomsbury Academic.
- Reese, S. D. (2009). Exploring The Institutional Space of Journalism. *Journalism Studies*, 10(3), 398–410.
- Reinardy, S., & Crawford, J. (2013). Assessing The Assessors: JMC Administrators Critique the Nine ACEJMC Standards. *Journalism & Mass Communication Educator*, 68(4), 335–347.
- Tandoc, E. C., Jr. (2019). Journalism And The Bots: Roles Of Artificial Intelligence In Newsrooms. *Societies*, 9(4), 80.
- Taşcı, D., & Lapçın, H. T. (2023). Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Sistemi: Kurumsal Akreditasyon Raporları Üzerinden Bir Değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 1–16.
- Tanner, S., O'Donnell, P., Cullen, T., & Green, K. (2014). Graduate Qualities and Journalism Curriculum Renewal: Balancing Tertiary Expectations and Industry Needs in a Changing Environment. *Journalism & Mass Communication Educator*, 69(2), 146–165.
- Topsakal, T. (2022). Gazetecilik Eğitiminde Dijital Derslerin Rolü: Türkiye'deki Gazetecilik Lisans Programlarının Yurtdışı Üniversiteleriyle Karşılaştırılması. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, 40, 65–84.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2023). Yükseköğretim Mezunlarının İşgücü Piyasası Sonuçları. <https://data.tuik.gov.tr> adresinden 10.03.2025 tarihinde erişildi.
- U.S. Department of Education. (2022). Accreditation Handbook (Rev. Feb. 2022). Washington, DC: Office of Postsecondary Education. <https://www2.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation-handbook.pdf> adresinden 16.02.2025 tarihinde erişildi.
- Wotkins, R. S. (2014). Curriculum Development in The Digital Age of Journalism: The Case of Convergent Journalism. *Southwestern Mass Communication Journal*, 29(2), 1–14.
- Yükseköğretim Kurulu. (2010). Bologna süreci el kitabı. Ankara: YÖK Yayınları.
- Yükseköğretim Kurulu. (2021). The higher education system in Türkiye. <https://www.yok.gov.tr/en/institutional/higher-education-system> (Erişim Tarihi: 10.03.2025)

Depresyonun Bilişsel Davranışçı Terapi İle Değerlendirilmesi: Olgu Sunumu*

Fatma Tuğba Ünal

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-2439-2250>

Yüksek Lisans Öğrencisi / Yakın Doğu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı,
Lefkoşa-KKTC

Doç. Dr. Meryem Karaaziz

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0085-612X>

Yakın Doğu Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Lefkoşa-KKTC

Makale Geçmişi

Geliş: 04.06.2025

Kabul: 25.12.2025

On-line Yayın: 31.12.2025

Anahtar Kelimeler

Depresyon

Majör Depresif Bozukluk

Bilişsel Davranışçı Terapi

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.87346>

Öz

Bu makale literatüre katkı sağlamak amacıyla, Majör Depresif Bozukluk tanısı olduğu düşünülen bir danışanın, semptomlarının, tanısının, klinik sürecinin, tedavi sürecinin detaylı bir şekilde ortaya koymak için tasarlanan olgu sunumu yöntemiyle hazırlanmıştır. Depresif semptomlarla başvuran 24 yaşındaki danışanla Majör Depresif Bozukluk ve olası tedavi yöntemleriyle ilgili psikoeğitim verildikten sonra, Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) ile ilerlenmiş ve BDT çerçevesinde çeşitli müdahaleler (Günlük kaydı, Olumsuz Otomatik Düşünce saptaması, Sokratik Sorgulama, ABC Modeli, Denge Modeli gibi) uygulanmıştır. Bulgular BDT'nin Majör Depresif Bozukluk tedavisinde uygulanabilirliğini ve olumlu etkiye sahip olduğunu gösterir niteliktedir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Ünal, F. T. & Karaaziz, M. (2025). Depresyonun Bilişsel Davranışçı Terapi İle Değerlendirilmesi: Olgu Sunumu. *ISOREJ-Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi*, 9(12), 117-128.

*Evaluation of Depression With Cognitive Behavioral Therapy: A Case Report**

Fatma Tuğba Ünal

Master Student / Near East University, Graduate School of Education, Department of Psychology,
Nicosia – CYPRUS

Assoc. Prof. Dr. Meryem Karaaziz

Near East University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Psychology, Nicosia – CYPRUS

Article History

Submitted: 04.06.2025

Accepted: 25.12.2025

Published Online: 31.12.2025

Keywords

Depression

Major Depressive Disorder

Cognitive Behavioural Therapy

Abstract

This article was prepared with the case report method designed to contribute to the literature and to present the symptoms, diagnosis, clinical process and treatment process of a client thought to be diagnosed with Major Depressive Disorder in detail. Psychoeducation was provided to the 24-year-old client who applied with depressive symptoms about Major Depressive Disorder and possible treatment methods. The process was handled with Cognitive Behavioral Therapy (CBT) and various interventions (such as Journaling, Negative Automatic Thought Identification, Socratic Questioning, ABC Model, Balance Model) were applied within the framework of CBT. The findings show that CBT is applicable and has a positive effect in the treatment of Major Depressive Disorder.

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.87346>

GİRİŞ

Depresyon, değersizlik, ilgi kaybı, umutsuzluk, kalıcı üzüntü gibi hislere sebep olan yaygın ve ciddi bir duygudurum bozukluğu olarak tanımlanmaktadır. Duygulanım, içinde bulunulan olaylara, durumlara karşı gösterilebilen duygusal tepkileri (heyecan, neşe, korku, sinirlenme gibi) ifade ederken duygudurum, kişinin kendisine, çevresine, olaylara karşı algısını etkileyen, süreklilik gösteren içsel dünyasındaki genel ruh halini temsil eder. Bireyin duygudurumunun çökkün olarak görüldüğü durumlar depresyonla bağlantılı olabilir (Anber vd., 2021).

Depresyonun oluşmasına sebep olan risk faktörler birden çok etkenin bulunduğu geniş bir çerçeveden oluşmaktadır. Bu çerçeve bireyin sosyoekonomik durumu, aile yapısı, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, biyolojik yatkınlık, kişilik olarak depresyona yatkın olmak, kültür gibi etkenler risk faktör oluşturmaktadır (Kılıç vd., 2021). Yapılan araştırmalar depresyonun kadınlarda görülme olasılığının erkeklerde görülme olasılığından daha fazla olduğunu, eğitim düzeyi arttıkça depresif belirtilerin daha az görüldüğünü, yaş ile depresif belirtilerin pozitif bir ilişkide olduğunu göstermektedir (Yıldız vd., 2024).

Depresyonun en sık görülen biçimi Majör Depresif Bozukluğu (MDB)'dur (Çelik vd., 2016). MDB' nin en sık görüldüğü haşlar 40-50 olup her yaşta görülebilme durumu vardır (Anber vd., 2021). Depresyon dünya genelinde 300 milyon kişiyi etkilemektedir. Dünya üzerinde her yıl gerçekleşen 800.000 intiharin büyük çoğunluğunun depresyon sonucu olduğu düşünülmektedir (WHO, 2017).

Majör Depresif Bozukluk DSM-III' te sistematik bir şekilde belirli tanı ölçütleriyle biyolojik, psikolojik ve çevresel faktörler ele alınarak sınıflandırılmıştır. Devam eden süreçte DSM-IV'te Majör Depresif Bozukluk, duygudurum bozukluklarının altında yer alarak şiddeti hafif, orta, şiddetli olarak gruplandırılmıştır. Aynı zamanda DSM-IV'te ilgi kaybı ve etkinliklere karşı zevk alamama tanı ölçütleri arasına eklenmiştir (Katı, 2023).

Majör Depresif Bozukluk, tek ya da birden çok epizod olarak görülebilir. DSM-V' e göre MDB en az 2 hafta süren ve günün büyük bir bölümünü etkileyip, işlevselliği düşüren çökkün duygudurum, ilgi kaybı, dengesiz kilo kaybı ya da alımı, uyku problemleri, psikomotor ajitasyon ya da retardasyon, enerji kaybı, değersizlik ve suçluluk duyguları, odaklanmada güçlük ve tekrarlayan ölüm düşünceleri semptomlarından en az beş tanesinin varlığı sonucunda oluşan duygudurum bozukluğudur (APA, 2013).

Depresyon tedavisi için kullanılabilen farklı tedavi çeşitleri bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar depresyon tedavisinde Elektro Konvülsif Tedavi (EKT) ve Psikoterapinin etkili olduğunu göstermiştir (Özbay ve Vardarlı, 2024). Klinik tedavi planlamasında önerilen depresif bozukluğu olan bireylerde ilk olarak hem bireye hem de bireyin yakınlarına depresyon hakkında psikoeğitim verilmesidir (Miller ve Campo, 2021). Psikoeğitim sonrası tedavi depresyonun şiddetine, bireyin yaşına ve diğer sağlık durumlarına göre farklılık göstermektedir (Gabriel vd., 2020).

Depresyon tedavisinde farmakolojik ve psikoterapik teknikler kullanılabilir. Farmakolojik tedaviler seçici serotonin geri alım inhibitörleri, serotonin-norepinefrin geri alım inhibitörleri, serotonin modülatörleri, atipik antidepresanları içermekte olup ilaç seçimi yaparken bireyin genel sağlık durumu, yaşı, depresyonun şiddeti ve yan etkileri de dikkate alınmalıdır (Kovich vd., 2023).

Psikoterapi teknikleri ise Bilişsel Davranışçı, Psikodinamik, Problem Çözme, Davranışsal Aktivasyon gibi birçok türü içermektedir. Psikoterapi tekniklerinin depresyon tedavisine etkililiği konusunda aralarında büyük fark bulunmamaktadır ancak psikoterapi tekniğinin bireyin kişiliğine, adaptasyonuna ve tercihinine göre seçilmesi tedavi sürecinde önemli rol oynadığı görülmektedir (Cuijpers vd., 2021).

Depresyon şiddeti orta ve yoğun olan bireylerde, farmakolojik veya psikoterapik tedavinin tek

başına uygulanmasındansa her ikisinin birden kontrollü bir şekilde kullanılmasının daha etkili olduğu görülmüştür (Cuijpers vd., 2020).

Bilişsel Davranışsal Terapi (BDT) Depresyon tedavisinde çok sıklıkla kullanılan, sorun odaklı bir psikoterapi ekolüdür. BDT üç kuşaktan oluşmaktadır. Birinci kuşak davranışa odaklanıp klasik ve edimsel koşullanma ilkelerinden yola çıkmıştır. Burada gözlemlenebilir davranışlara ve davranışı etkileyen çevresel faktörlere vurgu yapılmıştır. İkinci kuşak davranışsal yaklaşımlara bilişsel süreçler de eklenerek bir bakış açısı oluşturulmuştur. Burada olumsuz otomatik düşünceler ve işlevsiz temel inançların önemi ve rolü üzerinde durulmuştur. Üçüncü kuşakta bağlamsal davranışsal yaklaşım ele alınmıştır. Burada semptomları azaltmanın yanı sıra farkındalık, psikolojik esneklik, değerler gibi süreçleri içeren stratejiler ele alınmıştır (Thoma vd., 2015).

BDT kişinin olumsuz, işlevsiz düşünce ve inançları fark edip olumlu, gerçekçi ve işlevsel olarak değiştirmesini sağlamaktadır. Böylece kişiye kendi düşünce ve davranışlarını kontrol etme becerisi kazandırıp sağlıklı davranışlar gerçekleştirmesini sağlamaktadır (Özcan ve Çelik, 2017).

YÖNTEM

Bu makale olgu sunumu tekniği kullanılarak ele alınmıştır. Olgu sunumu, ele alınan hastanın klinik sunumunun, semptomlarının, tanısının, tedavi sürecinin, tedavi sonucunun detaylı bir şekilde anlatıldığı bir yöntemdir (Cohen, 2006).

Makale kapsamında danışanın kimliğinin gizli tutulması dikkate alınacaktır. Danışandan bilgilerin makalede yer alan bilgilerin paylaşılması konusunda izin alınmıştır. Kullanılan danışan bilgileri makale dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır.

Mevcut olgu sunumunda ele alınan danışan, dışarıda yaşananlardan geri kalıyor düşüncesiyle birlikte, iştahsızlık, ilgi kaybı, psikolojik çöküntü hissi, sıklıkla ağlama isteği, geceleri uyuyamama, uyuduktan sonra zor uyanma, dikkat eksikliği, değersizlik ve suçluluk duygularıyla başvuruda bulunmuştur. Danışanın semptomları, DSM-5 tanı kriteri ele alınarak yapılan ölçümler sonucu Majör Depresif Bozukluk tanısı düşündürmektedir. Danışanla Bilişsel Davranışçı Terapi çerçevesinde haftada 1, 50 dakikalık 9 seans gerçekleştirilmiştir.

OLGU

VAKANIN TANIMI

B.Ş 2000 yılında Antalya’ da doğmuş. Maddi durumu oldukça iyi olan bir ailenin ikinci erkek çocuğudur. Geçmişten bahsederken 8 yaşından önceki hayatının normal bir çocukluk dönemi olarak tanımlarken bu yaştan sonraki dönemlerden karamsar bir şekilde bahsetmiştir. Danışanın annesi de babası da iyi gelirli işlere sahiptir. Danışanın kendisinden 8 yaş büyük bir de abisi vardır. Abisiyle arasının hep iyi olduğunu, otorite figürü olarak babasından ziyade abisini gördüğü belirtmiştir. Maddi durumları her zaman oldukça iyiymiş. Danışanın anne ve babası 8 yaşındayken boşanmış ancak boşanmalarına rağmen aynı evde yaşamaya devam etmişler. Bu durum ev içerisinde sürekli tartışmalara sebep olmuş ve danışanın sürekli evden kaçma düşüncelerini ortaya çıkarmış. Bu dönemleri anlatırken danışan anne ve babasının aralarındaki tartışmaları çözümleme sorumluluğunun kendisi üzerindeymiş gibi hissettiğini vurgulamıştır. Bu duruma örnek olarak, bir gün anne ve babasının kavgası sırasında babasının ‘bu çocuk olmasaydı çoktan bu evden gitmiştim’ sözlerini duyması olayını anlatmıştır. O an, danışan ‘ben olduğum için birlikte kalmak zorundalar bu yüzden hem annemi hem de babamı üzecek şeyler yapmamalıyım ki tartışmasınlar’ düşüncesinin aklından geçtiğini ve liseye geçene kadar bu düşünceyle hareket etmeye çalıştığını belirtmiştir. Ebeveyn kavgasının yol açtığı baskıdan kaçmak için liseye geçtiğinde ailesine ait olan başka bir evde tek başına yaşamaya başlamış. Tek başına yaşama kararına sebep olan bir diğer sebep olarak ‘annemin yapacak

çok işi varken ben ona ekstra yük olmak istemiyordum' şeklinde belirtmiştir. Bu dönem, üzerinde hissettiği baskıyı azaltmış ancak ardından yalnızlık hissi yoğun bir şekilde ortaya çıkmış. Bu hissi azaltmak için sürekli arkadaşlarıyla görüşmeye çalışmış. Arkadaşları aileleriyle yaşadıkları için danışan kadar esnek dışarı çıkma saatleri bulunmadığı için danışanın her dışarı çıkma talebini kabul edememişler. Dışarı çıkma talebinin reddedildiği zamanlarda danışan daha yoğun yalnızlık hissi, 'ben işe yaramaz boş biriyim', 'herkesin yapacak bir işi varken ben hiçbir şey yapmıyorum' düşünceleri ilk olarak bu dönemde başlamış. Danışan 2 sene tek başına yaşadıkdan sonra babası danışanın kaldığı evin kira getirisinin yüksek olduğunu söyleyip babaannesinin evine taşınmasını istemiştir. Bu durumda danışan ailesine yük olmamak adına babaannesinin yanına taşınmayı kabul etmiş. Danışan geçmişteki bu olayları anlatırken 'Yeni yeni fark ediyorum ama sanırım babaannem yaşlı olduğundan ve kimse onunla birebir ilgilenmediğinden dolayı babam onun yanında kalmamı istediği için böyle bir şey yaptı.' ifadesinde bulundu. Yeni gelişen bu düşüncenin kendisi üzerinde nasıl bir duygu oluşturduğu sorulduğunda danışan, 'Bana bu konuda güvenmeleri hoşuma gitti ancak bana daha dürüst davranılmasını isterdim' şeklinde yanıtladı. Lise döneminin genelini bu şekilde betimlemiştir. Üniversiteye geçtiğinde babasının baskısıyla yurt dışında okumaya gitmek zorunda kalmış. Danışanın küçüklüğünden beri hayali Bilgisayar Mühendis olmak olmasına rağmen babasının isteği üzerine istemeden Diş Hekimliği fakültesine kayıt olmuş. Danışan bu olayı hayatının dönüm noktası olarak tanımladı. Bu durum, tüm arkadaşlarından kopmasına sebep olarak yalnızlık hissini daha da yoğunlaştırmış. Yurt dışında olduğu tüm dönemde depresif hisleri olduğu için dayanamayıp Türkiye'ye geri dönmüş. Kaydını ilk olarak İstanbul'da bir üniversiteye aldırması ancak üniversite yönetimi tarafından haksızlığa uğramış. Bu haksızlık hakkında detaya girmek istemeyen danışan bu durumla ilgili sadece arkadaşlarından ya da ailesinden herhangi bir desteğin gelmemiş olduğundan bahsetti. O dönemlerini 'çaresiz' ve 'yalnız' olarak tanımlayan danışan son umut olarak çocukluk arkadaşından yardım istemesi sonucu arkadaşının okuduğu üniversiteye geçiş yapmış ve yalnızlık hissini azaltarak kendisine dair umutların yeşerdiğinden bahsetmiştir. Yeni üniversitesindeki ilk yılının arkadaş ortamı oluşturmakla geçtiğini, yeni ve geniş arkadaş çevresi oluşturmak için tanıştığı insanların tüm isteklerine evet demek durumunda kaldığını belirten danışan, 'eğer insanların istedikleri gibi biri olursam benimle arkadaş olurlar' düşüncesiyle hareket etmiş. Bu düşünceyle hareket etmek yaklaşık iki yıl boyunca istediği gibi bir arkadaş çevresi oluşturmaya yardımcı olsa da son zamanlarda sahip olduğu arkadaşlarıyla artık görüşemediğini, görüşme isteğini çok yoğun oldukları için ertelediklerini düşündüğünü söylemiştir. Son zamanlarda da herkesin yoğun olduğunu, bir şeyler başardıklarını, hayatlarını sürdürebildiklerini ancak kendisinin hiçbir şey yapmadığını, dışarıda süregiden hayatı kaçırdığını düşündüğünü belirterek geliş nedenini tanımlamıştır.

ŞİMDİKİ ŞİKAYETİNİN VE GEÇMİŞ ŞİKAYETİNİN ÖYKÜSÜ

B.Ş., son bir ay içerisinde, iştahsızlık, ilgi kaybı, psikolojik çöküntü hissi, sıklıkla ağlama isteği, geceleri uyuyamama, uyuduktan sonra zor uyanma, dikkat eksikliği, değersizlik ve suçluluk hissi şikayetleriyle başvurmuştur.

B.Ş. semptomları son bir aydır çevresindeki insanların yoğun olmasından dolayı onlarla vakit geçirememeye başladığı zaman ortaya çıkmaya başlamış. Ayrıca 2 hafta önce arkadaşlarının birlikte bir etkinliğe katılmış olduklarını görüp kendisinin davet edilmediğini anladığında semptomlarının daha da ağırlaştığını belirtti. Danışan, çevresindeki insanların süregiden hayatlarını dolu yaşarken, kendi hayatının boş geçtiğini ve dışarıda deneyimlenecek aktiviteleri kaçırmış gibi hissettiğini belirtti. Danışan, bu hissi semptomlarının yoğunlaşmasına sebep olduğunu düşündüğünü söyledi. Evdeyken aklında dönen ben işe yaramaz biriyim düşüncesi, suçluluk duygusuna, evdeki sorumluluklarını yerine getirmekte isteksizliğe, derslerine odaklanmada zorluğa, iştahsızlığa, uyku düzeninde bozulmalara

sebebi olduğu belirtildi. Danışan semptomlarının açığa çıktığı bu dönemde kendini iyi hissetmek adına kendi başına kahve içmeye, yürüyüş yapmaya gitmiş ancak bu deneyimler sırasında dışarıdaki diğer insanların gruplar halinde olup farklı işler yaptığını görünce 'ben işe yaramaz, boş bir insanım' düşüncesi tekrar aklını meşgul etmeye başlamış ve hemen eve geri dönmüş.

B.Ş. şu anki şikayetin semptomlarını aynı şekilde yaşadığı geçmişte iki dönem olduğunu belirtti. İlk olarak 2020 yılında üniversiteye ilk başladığı zaman pandemi sebebiyle uzaktan eğitime geçildiği dönem aynı durumu yaşamış. Bu dönemde danışan yurt dışında tek başına yaşıyormuş. Tüm arkadaşları aile evinde kalırken danışan tek yaşadığı için semptomların açığa çıktığını belirtti. Danışan, o dönemlerde yapmaktan hoşlandığı aktivite arkadaşlarıyla bilgisayar oyunu oynamak olduğunu belirtti. Kendisi hariç herkes aile evinde olduğu için, arkadaşlarının birlikte oyun oynamak dışında yaptığı aktiviteler olduğunu ancak kendisinin yalnız olduğu için başka hiçbir aktivitesi olmadığından dolayı günün büyük kısmında depresif hissediyormuş. Vaktinin çoğu boş olduğu ve yalnız kaldığı için suçluluk duygusu, iştahsızlık, sürekli uyku hali, tek başına yapılabilecek aktivitelerde isteksizlik, sorumlulukları yerine getirmede isteksizlik gibi semptomları olmuş. Bu semptomların pandemi bitene kadar sürdüğü bildirilmiştir. İkinci olarak 2023 yılında yaz döneminde aynı şekilde semptomların tekrarlamış. Bu dönemde de aynı şekilde tüm arkadaşları çalıştığı için, başkaları bir şeyler yaparken ben genç yaşlarımı boş yaşıyorum, dışarıdaki hayatı kaçıyorum düşüncesi sürekli zihnini kurcalıyormuş. Bu dönemde semptomların 2 aydan fazla sürdüğü bildirilmiştir.

TEŞHİS

Tanı

Mevcut olgu sunumunda ele alınan danışan, dışarıda yaşananlardan geri kalıyor düşüncesiyle birlikte, iştahsızlık, ilgi kaybı, psikolojik çöküntü hissi, sıklıkla ağlama isteği, geceleri uyuyamama, uyuduktan sonra zor uyanma, dikkat eksikliği, değersizlik ve suçluluk duygularıyla başvuruda bulunmuştur. Danışanın semptomları, DSM-5 tanı kriteri ele alınarak yapılan ölçümler sonucu Majör Depresif Bozukluk tanısı düşündürmektedir.

Ayırıcı Tanı

Majör Depresif Bozukluk ve distimi: Danışanın semptomlarının 1 aydır yoğun bir şekilde ilerliyor olması distimi olmadığını gösteriyor. Distimi olsaydı en az 2 yıl boyunca çok yoğun olmayan semptomlar görülecekti (APA, 2013).

Majör Depresif Bozukluk ve sosyal anksiyete: Danışanın belirttiği dışlanma korkusu Sosyal Anksiyete Bozukluğu' nu düşündürse de danışanın sosyal ortamlardan kaçınmak yerine sosyal ortamlarda daha fazla bulunmak isteme dürtüsü ön planda olduğundan dolayı bu ihtimal elenmiştir (APA, 2013).

Majör Depresif Bozukluk ve Bipolar: Danışanın hayatında deneyimlenmiş herhangi bir mani veya hipomani dönemi bulunmamaktadır.

BULGULAR

Danışanla 50 dakikalık haftada 1 olmak üzere toplam 8 seans gerçekleştirilmiştir. İlk seansta danışanın detaylı anamnezi alınmıştır. Danışanın anlattıkları doğrultusunda formülasyon şu şekilde oluşturulmuştur:

Tablo 1. Vaka Formülasyonu

Erken Yaşam Deneyimi	5 yaşındayken zehirlenme sonucu anne ve baba gözetimi olmadan 1 günlük hastane yatışı.
Temel İnanç	Ben değersiz ve işe yaramaz bir insanım
İşlevselliği Bozan Varsayım	Herkese ‘evet’ dersem benimle vakit geçirmek isterler ve bana değer verirler.
Kritik Yaşam Olayı	Arkadaşlarının katıldığı bir etkinliğe davet edilmemesi.
Olumsuz Otomatik Düşünce	Ben değersiz biriyim.
Belirtiler	Bilişsel: değersizlik, konsantrasyonda güçlük Somatik: geceleri uyumakta zorluk, uykuya daldıktan sonra uyanmakta zorluk. Davranışsal: günlük sorumluluklarını ihmal etme Motivasyonel: hedef belirleyememe Duygusal: tahammülsüzlük, mutsuzluk, bıkkınlık.

Danışanın geliş nedeninde söz edilen son 1 ay içerisinde günün çoğunluğunda ilgi kaybı, iştahsızlık, psikolojik çöküntü hissi, sıklıkla ağlama isteği, uyuyamama, uyuduktan sonra zor uyanma, dikkat eksikliği, değersizlik ve suçluluk hisleri Majör Depresif Bozukluğu tanısını düşündürmektedir. Bundan yola çıkarak danışanın detaylı anamnezini aldıktan sonra danışana Majör Depresif Bozukluğun doğası, nasıl ortaya çıktığı, günlük hayatı nasıl etkileyebileceği, nasıl başa çıkılabileceği hakkında psikoeğitim verilmiştir. Daha sonrasında danışanla olası tedavi yöntemleri hakkında konuşulmuş ve ortak fikir çerçevesinde Bilişsel Davranışsal Tedavi (BDT) kullanılarak bir yol çizileceği kararlaştırılmıştır. Danışana BDT uygulamasında nasıl yol izleneceği, çeşitli ödevlerle ilerleneceği, bilişsel süreçler içereceği hakkında bilgilendirme yapıp terapiden beklentileri üzerinde konuşulmuştur. Danışan terapiden beklentisini ‘artık değersiz hissetmek istemiyorum ve bir şeyler yapmaya başlamak istiyorum’ şeklinde ifade etmiştir.

Bir sonraki adım olarak danışanın ‘ben değersiz ve işe yaramaz bir insanım’ inancını gün içerisinde hangi durumlarda daha çok açığa çıktığını ve olumsuz otomatik düşüncelerinin neler olduğunu saptamak, bunların farkındalığını kazandırmak ve seansta bunlar üzerinde çalışmak amacıyla danışana ‘Günlük Tutma’ ödevi verilmiştir. Bu ödev kapsamında danışandan gün içerisinde olumsuz düşüncelerini yoğunlaştıran durumları not alması ve bu durumlar sonucu ortaya çıkan düşünce, duygu ve davranışlarını kaydetmesi istenmiştir. Danışanın günlüğü sonucu seansta daha anlaşılır olabilmesi için bir şablon oluşturulmuştur.

Tablo 2. Günlük Takibi

Durum	Duygu	Olumsuz Otomatik Düşünce	Davranış
Arkadaşlarının Instagram’ da kahve içmeye gittiklerini görmüş.	Hayal kırıklığı	Ben dışlanmış biriyim.	Evde kalıp daha fazla sosyal medyada dolaşmak.
Arkadaşının kendisinin kahve teklifini reddetmesi	İşe yaramaz	Herkesin yapacak işi var benim yok yani ben işe yaramaz biriyim	Tüm gün uyumak.
Yolda yürürken grup halinde vakit geçiren insanlar görmesi	Yalnızlık	Ben değersiz ve yalnız biriyim.	Hızlıca eve geri dönmek.

3. ve 4. seanslarda danışanın tuttuğu günlük doğrultusunda yukarıdaki şablon oluşturulmuştur. Danışanın olumsuz otomatik düşünceleri öncelikle Sokratik Sorgulama tekniği kullanılarak ‘Ben değersiz ve işe yaramaz biriyim’ çekirdek inancı ortaya çıkarılmıştır. Sokratik sorgulama sonrası olumlu benlik algısı oluşturmak için ilk adım atılmıştır. Danışandan seans sırasında, kendisi ile ilgili sevdiği özelliklerini, kendisini değerli hissettiği anları yazması istenmiştir. Bu yönerge sonucu danışan gülerik ve şaşkın ifadelerle terapistle sesli bir şekilde aktarmıştır. Bu adımda danışanın tepkileri, olumlu benlik oluşturmaya önemli ölçüde katkı sağladığını düşündürmüştür.

Daha sonra danışanla birlikte olumsuz otomatik düşünceleri yerine alternatif olarak daha gerçekçi ve işlevsel düşünceler yapılandırılmaya çalışılmıştır. Böylece danışanın çabasıyla olumsuz otomatik düşünceler yerine gerçekçi ve işlevsel düşüncelerin yerleştirildiği bir tablo oluşturulmuştur.

Tablo 3. Alternatif, İşlevsel Düşünce Geliştirme

Olumsuz Otomatik Düşünce	Alternatif İşlevsel düşünce
Ben dışlanmış biriyim	Bazen dışlanmış hissedebilirim, ancak bu her zaman böyle değil.
Ben işe yaramaz biriyim	Her konuda başarılı olamayabilirim ama yetenekli olduğum durumlar da var.
Ben değersiz ve yalnız biriyim	Bazen yalnız kalıyor olmak değersiz biri olduğum anlamına gelmez.

4. seansın sonunda danışanın olumlu benlik algısını devam ettirebilme adına günlüğüne gün içerisindeki başarılarını, kendisini değerli hissettiği anları da eklemesi istendi. Bununla birlikte danışana terapi dışında alternatif, işlevsel düşünce geliştirebilmesini sağlamak adına ABC modeli tanıtıldı ve açıklandı. Bu süreçte danışana ödev olarak günlük hayatta olumsuz otomatik düşünceleri yerine alternatif işlevsel düşünceler geliştirmesi için çabalaması istendi. Danışan ilk başta bunu tek başına yapabileceğinden emin olmadığını belirtse de elinden geleceğini yapacağını belirtti.

5. ve 6. seanslara danışan birkaç durum haricinde verilen ödevleri başarıyla gerçekleştirdiği görüldü. Zorlandığı birkaç durumda neden zorlandığı sorulduğunda sınav haftasının getirmiş olduğu yoğunluktan dolayı tam olarak odaklanamadığını belirtti.

5. ve 6. Seanslarda danışanın uyku düzenini etkileyen ve olumsuz otomatik düşüncelerin ortaya

çıkmasında önemli bir etken olan sosyal medya kullanımı hakkında konuşuldu. Uyku düzenini dengeye oturtmak ve sosyal karşılaştırma farkındalığı adına danışana Sosyal Medya Detoksu uygulanıp belirli zamanları içeren sosyal medya sınırlılıkları konuşuldu. Bu süreçte danışandan uyandıktan hemen sonra, uyumadan önce ve gün içerisinde yapması gereken bir iş varken sosyal medya kullanımını kısıtlaması gerektiği önerildi. Danışan bu kısıtlama konusunda ilk başlarda zorlansa da 1 hafta içerisinde bu düzene alıştığını belirtti.

7. seansta danışanın olumlu benliğinde artış ve olumsuz otomatik düşüncelerin azaldığı görüldü. Ayrıca danışan artık olumsuz otomatik düşüncelerinin ortaya çıktığı birkaç urum olduğunu ancak bu durumlarla rahatça başa çıkıp işlevsel düşünceler geliştirebildiğini söyledi. 7. seanta Denge Modeli tekniği kullanıldı. Bu model danışanın, beden, başarı, fantezi ve ilişkiler kavramlarını hayatına dengeli bir şekilde adapte etmesini sağlar. Bu model kullanmadaki amaç danışanın dengeyi sağlayamamasına neden olan etkenler belirlenip bunlar göz önünde bulunarak günlük hayat aktiviteleri planlaması hedeflenir. Öncelikle danışana modelin işleyişi açıklandı. Toplamda 100 puandan oluşan bu model için danışan kendi adına 'Beden' kavramı için 20, 'Başarı' için 20, 'İlişkiler' için 15 ve 'Fantezi' için 45 puan verdi. Bu sonuçlardan yola çıkarak danışanın beden, başarı ve ilişkiler kavramlarını geliştirip fantezi ile dengeli bir hale getirebilmesi adına danışanla birlikte danışanın hoşlandığı şeyler göz önünde bulundurularak bir aktivite planı oluşturulmuştur.

Son seansta (8. seans) danışanın seansa oldukça heyecanlı ve özgüvenli bir şekilde katıldığı gözlemlenmiştir. Danışan seansın başında direkt olarak bir önceki seanstan itibaren hafta içerisinde yaşadıklarını heyecanlı bir şekilde anlatmıştır. Danışan artık kendisini değersiz, işe yaramaz biri olarak görmediğini belirtmiştir. Ayrıca danışan ilk geldiğinde belirttiği semptomların artık hayatında olmadığını ve birileri yanında olmasa bile tek başına bir şeyler yapmaktan keyif aldığını belirtti. Bu durum artık seanslara devam etme gereği olmadığını düşündürmüştür. Bu bağlamda 8. seans son seans olarak gerçekleştirilmiştir. Son seans kapsamında danışanla birlikte seanslar bittikten sonra, herhangi bir nöks durumuna karşı kullanabileceği bir rehber hazırlanmıştır. Rehberi danışan kendi el yazısıyla bir kağıda sırasıyla kendi olumlu benlik algısı hakkında düşünceleri, olumsuz otomatik düşünceler yerine geliştirdiği işlevsel alternatif düşünceleri ve yapmaktan hoşlandığı aktiviteleri hatırlatıcı olarak yazarak hazırlamıştır. Son olarak danışana 3 ay sonra bir kontrol seansı ayarlanmıştır. Danışana istediği zaman tekrar gelebileceği hatırlatılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu makale Majör Depresyon Bozukluğu olduğu düşünülen bir danışanın, Bilişsel Davranışsal Terapi (BDT) teknikleri kullanılarak yürütülen seansları olgu sunumu çerçevesinde ortaya konulmasını amaçlamıştır. Danışanın semptomları, danışana uygulanan müdahaleler, danışanın sürece adaptasyonu ve işlevsellik düzeyi detaylı bir şekilde ele alınmıştır. DSM-5 kriterlerine göre danışanın semptomları büyük ölçüde Majör Depresif Bozuklukla örtüşmektedir.

Literatürde Majör Depresif Bozukluğun tedavisinde BDT'nin etkili olduğunu gösteren birçok araştırma bulunmaktadır.

Yapılan bir çalışmada, 8 seanslık BDT uygulamasının depresyon semptomları gösteren bireylerde etkili olduğu gözlemlenmiştir (Vurucu, 2023).

Hoffmann ve arkadaşları (2017), yaptıkları bir meta-analiz çalışmasında depresyon tedavisinde BDT ve ilaç (SSRI) kullanımının hayat kalitesi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Sonuçlar, her iki tedavi yönteminin de depresyon tanılı bireylerin yaşam kalitesini yükselttiği göstermiştir (Hoffmann vd., (2017).

Bu olgu sunumu araştırmasında ele alınan danışanın ilaç kullanmayı hiç istememesi göz önünde bulundurularak yalnızca BDT uygulanmıştır. Ancak yapılan araştırmalar psikoterapi ve

farmakolojik tedavilerin ayrı ayrı uygulandığında da etkili olsa da birlikte, takip edilerek kullanılmasının daha etkili olduğunu göstermektedir (Cuijpers vs., 2020)

Danışanla seansların online bir şekilde gerçekleştirilmiş olması, seansların etkili olup olmayacağı açısından bir önyargı oluştursada; online ve yüz yüze terapinin etkisi arasındaki farklılıkları araştırmayı hedefleyen çalışmalar, online ve yüz yüze terapinin danışan üzerindeki etkisi arasında önemli ölçüde bir fark olmadığını göstermiştir (Scott vd., 2022; Greenwood vd., 2022; Carlbring vd., 2017).

Shur ve arkadaşlarının (2017), yaptığı bir çalışmada günlük tutma yönteminin depresyon ve kaygı semptomlarının iyileşmesinde büyük bir olumlu etkiye sahip olduğunu, aynı zamanda terapi sonrası günlük tutmaya devam etmenin bireyin semptomlarının nüks etme olasılığını düşürdüğünü ortaya koymuştur. Bu bulgular mevcut olgu sunumunu destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, Majör Depresif Bozukluk tedavisinde Bilişsel Davranışsal tedavinin etkisi yapılan önceki araştırmalar ve mevcut araştırma doğrultusunda önemli ölçüde görülmektedir. Tedavi sırasında danışanın olumsuz otomatik düşüncelerinin, çekirdek inancının, bireysel farklılıklarının doğru bir şekilde saptanması tedavinin etkili olması için gereklidir.

B.Ş. ile semptomları ve kişiliği göz önünde bulunarak ilk seanstan itibaren BDT yöntemi ile ilerlemenin etkili olacağına karar verilmiş ve seanslar bu doğrultuda yapılmıştır. Seansların sonunda danışanın semptomlarında büyük ölçüde azalma görülmüştür. Bu durum BDT'nin Majör Depresif Tedavisinde etkili olduğunu önceki yapılan araştırmalar gibi göstermiştir.

<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:	Fatma Tuğba Ünal
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:	Fatma Tuğba Ünal
Double-Blind Peer Review:	External-independent
<i>This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>	

KAYNAKÇA

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Anber, T., Akar, T., & Altun, F. (2021). Depresyon ve toplum ruh sağlığı. *Turkey Health Literacy Journal*, 2(2), 99-103.
- Carlbring, P., Andersson, G., Cuijpers, P., Riper, H., & Hedman-Lagerlöf, E. (2018). Internet-based vs. face-to-face cognitive behavior therapy for psychiatric and somatic disorders: an updated systematic review and meta-analysis. *Cognitive behaviour therapy*, 47(1), 1-18.
- Cohen, H. (2006). How to write a patient case report. *American Journal of Health-System Pharmacy*, 63(19), 1888-1892.
- Cuijpers, P., Noma, H., Karyotaki, E., Vinkers, C. H., Cipriani, A., & Furukawa, T. A. (2020). A network meta-analysis of the effects of psychotherapies, pharmacotherapies and their combination in the treatment of adult depression. *World Psychiatry*, 19(1), 92-107.
- Cuijpers, P., Quero, S., Noma, H., Ciharova, M., Miguel, C., Karyotaki, E., ... & Furukawa, T. A. (2021). Psychotherapies for depression: a network meta-analysis covering efficacy, acceptability and long-term outcomes of all main treatment types. *World Psychiatry*, 20(2), 283-293.
- Çelik, F. H., & Hocaoglu, Ç. (2016). Major depresif bozukluk'tanımı, etyolojisi ve epidemiyolojisi: bir gözden geçirme. *Çağdaş Tıp Dergisi*, 6(1), 51-66.
- Depression, W. H. O. (2017). Other common mental disorders: global health estimates. *Geneva: World Health Organization*, 24(1).
- Gabriel, F. C., de Melo, D. O., Fráguas, R., Leite-Santos, N. C., Mantovani da Silva, R. A., & Ribeiro, E. (2020). Pharmacological treatment of depression: A systematic review comparing clinical practice guideline recommendations. *PLoS one*, 15(4), e0231700.
- Greenwood, H., Krzyzaniak, N., Peiris, R., Clark, J., Scott, A. M., Cardona, M., ... & Glasziou, P. (2022). Telehealth versus face-to-face psychotherapy for less common mental health conditions: systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *JMIR Mental Health*, 9(3), e31780.
- Hofmann, S. G., Curtiss, J., Carpenter, J. K., & Kind, S. (2017). Effect of treatments for depression on quality of life: a meta-analysis. *Cognitive behaviour therapy*, 46(4), 265-286.
- Karamustafalıoğlu, O., & Yumrukçal, H. (2011). Depresyon ve anksiyete bozuklukları. *Şişli Etfal Hastanesi Tıp Bülteni*, 45(2), 65-74.
- Katı, M., & Karaaziz, M. (2023). Majör Depresyon Bozukluğunda Bilişsel Davranışçı Terapi: Olgu Sunumu. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(8), 1006-1017.
- Kılıç, C., & Uluğ, Ö. Ş. (2021). Türkiye'de Depresyon Yaygınlığı ve İlişkili Faktörler. *Türkiye Klinikleri Psychiatry-Special Topics*, 14(6), 1-7.
- Kovich, H., Kim, W., & Quaste, A. M. (2023). Pharmacologic treatment of depression. *American family physician*, 107(2), 173-181.
- Miller, L., & Campo, J. V. (2021). Depression in adolescents. *New England Journal of Medicine*, 385(5), 445-449.

- Özbay, A., & Vardarlı, C. İ. (2024). Duygu durum bozukluğu: Kısa bir gözden geçirme. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 11(1), 157-163.
- Özcan, Ö., & Çelik, G. G. (2017). Bilişsel davranışçı terapi. *Türkiye Klinikleri*, 3(2), 115-120.
- Scott, A. M., Clark, J., Greenwood, H., Krzyzaniak, N., Cardona, M., Peiris, R., ... & Glasziou, P. (2022). Telehealth v. face-to-face provision of care to patients with depression: a systematic review and meta-analysis. *Psychological medicine*, 52(14), 2852-2860.
- Suhr, M., Risch, A. K., & Wilz, G. (2017). Maintaining mental health through positive writing: Effects of a resource diary on depression and emotion regulation. *Journal of clinical psychology*, 73(12), 1586-1598.
- Thoma, N., Pilecki, B., & McKay, D. (2015). Contemporary cognitive behavior therapy: A review of theory, history, and evidence. *Psychodynamic psychiatry*, 43(3), 423-461.
- Thoma, N., Pilecki, B., & McKay, D. (2015). Contemporary cognitive behavior therapy: A review of theory, history, and evidence. *Psychodynamic psychiatry*, 43(3), 423-461.
- Vurucu, S. (2023). Bilişsel Davranışçı Terapinin Depresyon Düzeyi Yüksek Olan Bireylere Etkisi1. *Proceeding Book*, 65.
- Yıldız, N. G., Aydın, K., Aydın, H. Z., Phırı, Y. V., & Yıldız, H. (2024). Türkiye’de Depresyonun Yaygınlığı ile İlişkili Faktörler: Nüfusa Dayalı Bir Çalışma. *Turkish Journal of Psychiatry*, 35(3).

Putin ve Birleşik Rusya Partisi'nin Uzun Süreli İktidarında Seçim Sisteminin ve Hukuki Mevzuatın Rolü*

Öğr. Gör. Abdulkadir Cesur

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2697-0430>

Kocaeli Üniversitesi, Kandıra Meslek Yüksekokulu, Finans, Bankacılık ve Sigortacılık Bölümü,
Kocaeli-TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 09.11.2025

Kabul: 28.12.2025

On-line Yayın: 31.12.2025

Anahtar Kelimeler

Russian Electoral System

Putin

United Russia Party

Electoral Systems

Dominant Party System

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.88456>

Öz

Siyaset Bilimi literatüründe hâkim parti sistemi olarak adlandırılan ve ekseriyetle 'seçimsel otoriter' veya 'rekabetçi otoriter' kavramları üzerinden eleştirilere uğrayan uzun süreli siyasal iktidarların gerek ortaya çıkışında gerekse iktidar hakimiyetlerinin devamında hangi faktörlerin veya dinamiklerin rol oynadığı hususu tartışılmaya devam etmektedir. Kısacası bu konu metodolojik boşluğa düşme kaygısından da kaynaklı olarak henüz teorize edilememiş veya belli bir sistem haline getirilememiş görünmektedir. Bu yönde yapılacak bilimsel araştırmalara katkıda bulunmayı amaçlayan bu çalışma Rusya Federasyonu'nda çeyrek asırdır devam eden Putin iktidarına teknik bir faktör olarak Rus seçim sisteminin ve seçimleri düzenleyen hukuki mevzuatın etki edip etmediğine odaklanmıştır. Bu minvalde çalışmada Rusya Federasyonu'nun seçim sistemleri, seçim formülleri ve seçimleri düzenleyen kanunlar tarihsel süreç içinde incelenmiştir. Bunun yanı sıra Putin'in ve partisi Birleşik Rusya'nın seçimleri düzenleyen hukuki mevzuatta kendi lehine ve muhalefet partileri aleyhine değişiklikler yapıp yapmadığı, yeni düzenlemeler yapma yoluna gidip gitmediği de araştırılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular Vladimir Putin ve Birleşik Rusya iktidarının seçim sisteminde ve seçimleri düzenleyen kanunlarda sık sık değişiklikler yaptığını ve bu değişikliklerin iktidarın devamında her ne kadar belirleyici nitelikte olmasa da etkili bir faktör olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından ortaya çıkan siyasal yapıda ve özellikle Putin iktidarı döneminde seçim sistemleri ile hukuki mevzuatın, temsiliyet mekanizmalarını belirleyen teknik araçlar olmaktan ziyade siyasal rekabetin sınırlarını çizen ve iktidarın kurumsallaşmasına katkı sunan yapısal unsurlar olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Cesur, A. (2025). Putin ve Birleşik Rusya Partisi'nin Uzun Süreli İktidarında Seçim Sisteminin ve Hukuki Mevzuatın Rolü. *ISOREJ-Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi*, 9(12), 129-140.

*The Role of the Electoral System and Legal Legislation in the Long-Term Rule of Putin and the United Russia Party**

Lect. Abdulkadir Cesur

Kocaeli University, Kandira Vocational School, Finance, Banking and Insurance Department,
Kocaeli-TÜRKİYE

Article History

Submitted: 09.11.2025

Accepted: 28.12.2025

Published Online: 31.12.2025

Keywords

Russian Electoral System

Putin

United Russia Party

Electoral Systems

Dominant Party System

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.88456>

Abstract

The issue of which factors or dynamics play a role in both the emergence and the maintenance of the dominance of long-term political powers, which are called dominant party systems in the Political Science literature and are criticized mostly through the concepts of 'electoral authoritarianism' or 'competitive authoritarianism', continues to be debated. In short, this topic appears not yet to have been theorized or systematized also due to the concern of falling into a methodological vacuum. This study which aims to contribute to scientific research in this direction, focuses on whether the election system and the legal legislation governing elections have influenced the quarter-century-long rule of Putin in the Russian Federation as a technical factor. In this context in the study, I examined the electoral systems, electoral formulas and laws regulating elections in the Russian Federation in the historical process. In addition, I investigated whether Putin and United Russia party had made changes or new regulations in the legal legislation governing elections in their favor and against the opposition parties. The findings of the study show that Vladimir Putin and the United Russia government frequently make changes to the electoral system and the laws regulating elections, and these changes can be considered as an effective factor, although not a decisive one, in the continuation of power. Therefore, it demonstrates that in the political structure that emerged following the dissolution of the Soviet Union, and particularly during the Putin era, electoral systems and legal frameworks have functioned not merely as technical instruments determining mechanisms of representation, but as structural elements that delineate the boundaries of political competition and contribute to the institutionalization of power.

GİRİŞ

Seçim sistemleri ve seçim alanına ilişkin uygulanan hukuki mevzuat bir ülkenin siyasal sisteminin şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir (Heywood, 2006: 371; Tunç & Erdoğan, 2016: 15). Aynı zamanda demokrasi açısından önem taşıyan ve ülkelerin siyasal sistemini anlamada projeksiyon görevi gören parti sisteminin gerek pekişmesinde gerekse mevcut parti sisteminin bir başka parti sistemine evrilmesinde de etkili konumdadır (Duverger, 1986: 289-316; Ware, 1996: 190; Lijphart, 1984: 100-08).

Bu bağlamda Putin'in ve partisi Birleşik Rusya'nın 20 yılı aşan iktidar süresi Rusya'da hâkim parti sisteminin ortaya çıkmasına ve bu sistemin giderek pekişmesine yol açmıştır. Bu durum pek çok siyaset bilimci tarafından hibrit rejim hatta otoriter sistem olarak değerlendirilen bu sistemin (Schedler, 2002; Carothers, 2002: 5-21; Linz, 2000: 33-34; Collier & Levitsky, 1997: 430-451; Greene, 2010: 807; Diamond, 2002: 24) ortaya çıkmasında, yani uzun süreli Putin iktidarında ne gibi faktörlerin etkili olduğu sorusunu akla getirmektedir.

Seçmen teveccühüne dayalı olarak ortaya çıkan uzun süreli iktidarların bunu nasıl başardığını açıklayabilmek için elbette siyasal, sosyal, kültürel, ekonomik temelli argümanlara başvurmak gereklidir. Ancak, literatürde kurumsal, teknik veya statik faktör olarak adlandırılan seçim sistemlerinin, seçim formüllerinin ve hukuki mevzuatın da iktidar süresinin uzun olmasında etkili bir faktör olabileceğini göz ardı etmemek gerekir. Nihayetinde bir ülkenin seçim sistemi ve hukuki mevzuatı, sürekli iktidar partisinin veya liderinin lehine işleyen bir sürecin başlamasına neden olabilir. Diğer taraftan iktidar seçim sisteminde ve seçim kanunlarında kendi lehine yapacağı değişikliklerle de iktidar süresini uzatmayı başarabilir. Yine iktidar partisi hâkimiyetini korumak için muhalefet partilerine ve toplumsal muhalefete ilişkin kısıtlayıcı yasal prosedürler geliştirebilir. Kısacası seçim sistemleri ve seçim mevzuatı sadece iktidara gelmekte değil, iktidar süresinin uzatılmasında da etkili bir faktör konumuna gelebilir. Tarihte bunu doğrulayan örneklerle rastlamak da mümkündür. Mesela, Hindistan'daki Kongre Partisi, Kanada'daki Liberaller, İngiltere'deki Muhafazakârlar, Japonya'da LDP Liberal Demokrat Parti, Taiwan'da KMT (Kuomintang) partisinin, kendi lehlerine işleyen ve orantılı olmayan seçim sisteminde büyük ölçüde yararlanmışlardır (Dunleavy, 2010: 13; Cox & Niou, 1994: 221).

Dolayısıyla bu realitelerden hareketle hazırlanan çalışma Rusya'daki seçim sisteminin ve hukuki mevzuatın Putin'in 20 yılı aşan iktidarında etkili bir dinamik olup olmadığına odaklanmaktadır. Bu minvalde çalışmada Sovyetler Birliği'nin dağılmasından günümüze kadar olan süreçte Rus seçim sistemi, seçim mevzuatı incelenmekte, bu alanlarda iktidarca yapılan değişiklikler ele alınmakta ve bunların iktidar lehine işleyen orantısızlıklara yol açıp açmadığı, Putin'in uzun süreli iktidarına katkı sağlayıp sağlamadığı analiz edilmektedir.

Sunuluşu bağlamında çalışmada ilk olarak seçim sistemlerine ve sonrasında bu sistemlerin siyasal sonuçlarıyla ilgili genel değerlendirmelere yer verilmiştir. Ardından hukuki mevzuat ile uzun süreli iktidar arasındaki illiyet ilişkisi ortaya konmuş ve bunu müteakip Rusya Federasyonu'nda 1991 yılından günümüze varan süreçte uygulanan seçimler ve seçim sistemleri incelenmiştir. Daha sonra seçim alanına ilişkin uygulamalarda ve hukuki mevzuatta iktidar tarafından gerçekleştirilen değişiklikler ele alınmıştır. Tüm bunlar ışığında çalışmanın sonuç bölümünde seçim sisteminin ve hukuki mevzuatın Putin'in uzun süreli iktidarındaki rolüne dair değerlendirmelerde ve öngörülerde bulunulmuştur.

ELECTORAL SYSTEMS

Seçim sistemi kavramı literatürde ve politik tartışmalarda bazen dar bazen geniş anlamıyla kullanılmaktadır. Dar anlamıyla ele alındığında seçim sistemini, seçimlerde milletvekilliklerini kimlerin veya hangi siyasi partilerin kazandığının tespitine dair benimsenen yöntem olarak ifade etmek mümkündür. Bu boyutuyla değerlendirildiğinde seçim sistemi, "çoğunluk sistemi" ve "nisbi temsil sistemi" şeklinde yapılan ikili ayrımı kapsamaktadır. Geniş anlamda ise, bu ikili ayrımın yanı sıra seçim çevrelerini, seçim barajlarını, parlamentoyu ve seçimlerin niteliğini etkileyen çok sayıda değişkeni içerisinde barındırmaktadır. Çalışmanın farklı bölümlerinde seçim çevrelerinin, seçim barajlarının ve seçimleri etkileyebilecek birtakım değişkenlerin

bahsi geçecek olsa da bu bölümde seçim sistemi dar anlamıyla ele alınmaktadır.

Bu kısa bilgilendirmeyi müteakip çoğunluk sistemini ele aldığımızda bu sistemin özü itibarıyla, seçime giren siyasi partilerin veya adayların seçilebilmek için geçerli oyların çoğunu almasını gerektiren bir sistem olduğunu söylemek mümkündür (Tunç, 1999: 139-40). Ancak çoğunluk sistemi gerek seçim çevrelerinin genişliği gerekse milletvekili seçilmek için gerekli oy oranı bakımından farklı tipleri de içerisinde barındırmaktadır (Türk, 2006: 78). Özbudun'un (1995: 522) da ifade ettiği üzere bunlardan en yaygını "tek-turlu basit çoğunluk" sistemidir. Bu sistemde seçim çevrelerinde en çok oyu alan aday seçimi kazanmış sayılır.

Çoğunluk sisteminin alt tiplerinden diğeri "iki-turlu çoğunluk" sistemidir. Bu sistemde adayların ilk turda seçilebilmesi için bir seçim çevresinde kullanılan geçerli oyların genellikle %50'sinden bir fazlasını alması gerekir. İlk turda hiçbir aday bu şartı sağlayamazsa ikinci tur seçim yapılır. Bu seçimde ya ilk turda belli oranda oy almış adaylar ya da en çok oyu alan iki aday yarışır ve en fazla oy alan aday kazanmış olur. Ancak ülkelere bakıldığında ilk turda en çok oy alan iki adayın ikinci tura kalması yönteminin genellikle başkanlık seçimlerinde kullanıldığını, parlamento seçimlerinde tercih edilmediğini de belirtmek gerekir (Candan & Solak & Bilgin, 2020: 20-21)

Bir diğer alt tip "listeli çoğunluk" sistemi veya bir diğer adıyla "geniş bölge çoğunluk" sistemidir (Gözler, 2011: 723). Bir seçim çevresinde birden çok adayın seçildiği bu sistem, 'serbest listeli çoğunluk sistemi' ya da 'kapalı listeli çoğunluk sistemi' şeklinde uygulanabilmektedir. Serbest listeli sistemde seçmenler siyasi partilerin aday listelerinden oy kullandıkları çevrede seçilecek aday sayısı kadar tercihte bulunabilirler. Farklı partilerin listesindeki adaylara da oy verebilirler. Bu durumda en çok oyu alan adaylar seçilmiş olurlar. Kapalı sistemde ise tek bir oy kullanma hakkı bulunan seçmenler oylarını adaylara değil siyasi partilere verir ve bu durumda bir seçim çevresinde en çok oyu alan siyasi partinin listesindeki adayların hepsi seçilmiş olur (Candan & Solak & Bilgin, 2020: 27-29).

Çoğunluk sisteminin son alt tipi olarak "alternatif oy" sistemi söylenebilir. "Tek-isimli (Tek-üyeli)" seçim çevrelerinde uygulanan ve seçmenlere adaylar arasında öncelik sıralaması yapma imkânı sağlayan bu sistemde seçmenler siyasi parti adaylarını 1., 2., 3. vb. olacak şekilde tercih sırasına göre sıraya koyarlar. Adaylardan hiçbirisi birinci tercihlerin mutlak çoğunluğunu elde edemezse, en az birinci tercih alan aday elimine edilir ve bu adayı seçen seçmenlerin ikinci tercihleri diğer adaylar arasında sahiplerine dağıtılır. Bu işlem adaylardan biri mutlak çoğunluğu elde edene kadar tekrarlanır ve çoğunluğu elde eden aday seçilmiş olur (Öden, 2003: 32; Cotteret & Emeri, 1991: 55).

Çoğunluk sistemini ve alt tiplerini bu şekilde özetledikten sonra Nisbi temsil sistemine baktığımızda bu sistemin çoğunluk sistemlerinin ortaya çıkardığı temsilde adaletsizliği, bir başka ifadeyle oy ile temsil arasındaki orantısızlığı ortadan kaldırmak amacıyla icat edildiğini söylemek mümkündür (Akyıldız, 2016: 133-134; Yüzbaşıoğlu, 1996: 111). Dolayısıyla nisbi temsil sisteminin dayandığı temel felsefe, seçime katılan partilerin aldıkları oy oranlarıyla orantılı olarak parlamentoda temsil edilmeleridir (Teziç, 1967: 32). Ancak Yüzbaşıoğlu'nun (1996: 111) da ifade ettiği üzere bu sistemde temel sorun, partilerin aldıkları oyların parlamentoya nasıl yansıtılacağıdır. Bunu sağlamak için birçok teknik ve hesaplama yöntemi türetilmiş, bu da nisbi temsil sisteminin değişik uygulamalarının veya farklı alt tiplerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Bunlardan biri "d'Hondt" sistemidir. Bu sistemde partilerin aldıkları oylar, seçim çevresinden seçilecek milletvekili sayısına ulaşana kadar sırasıyla 1, 2, 3, 4,... vd. ile bölünmektedir. Elde edilen rakamlar büyükten küçüğe sıralanmakta ve milletvekillikleri bu rakamlara göre siyasi partilere tahsis edilmektedir. Bölen rakamların küçük olmasından dolayı d'hondt sisteminin büyük partilerin lehine sonuçlar üreteceğini söylemek mümkündür (Kotanidis, 2019:1-3).

Nisbi temsil sisteminde kullanılan bir başka hesaplama yöntemi "Sainte Leque" sistemidir. D'Hondt sistemine oldukça benzemektedir. Bu sistemde partilerin aldığı oylar ilgili seçim çevresinden çıkarılacak milletvekili sayısına ulaşana kadar 1, 3, 5, 7... vd. ile bölünmekte ve seçilen milletvekillerinin tespiti aynı d'Hondt sistemindeki gibi yapılmaktadır. Türk, (2006: 91) ve Yüzbaşıoğlu'nun (1996: 112) da ifade ettiği üzere bu sistemin d'Hondt'un aksine küçük partilerin temsil imkânını arttıran bir sistem olduğu söylenebilir.

Nisbi temsil sisteminde kullanılan hesaplama yöntemlerinden bir diğeri de “en yüksek artık” sistemidir. Bu sistemde ilk olarak çevre seçim sayısı bulunur. Seçim kotası da denen bu sayıya, geçerli oyların o çevrede seçilecek toplam milletvekili sayısına bölünmesiyle ulaşılır. Daha sonra ulaşılan sayı partilerin aldıkları oylarda kaç kez varsa o sayıda milletvekili partilere dağıtılır. Ancak bölme işleminde hesaba katılmayan artık oylar oluşacağından dolayı o seçim çevresinden seçilmesi gereken milletvekillerinin hepsi belirlenmiş olmaz. Açıkta kalan milletvekillikleri ortaya çıkar. Bu noktada açıkta kalan milletvekillikleri en yüksek artık oya sahip siyasi partilere dağıtılarak seçim tamamlanır (Çam, 1990: 255).

Nisbi temsil sistemine has bir diğer hesaplama yöntemi “milli bakiye” sistemidir. Seçim çevrelerinin küçük olmasından kaynaklanan orantısızlıkları bir ölçüde gidermek için kullanılan bu yöntemde açıkta kalan milletvekillikleri için artık oylar ülke düzeyinde paylaştırılır. O yüzden seçim çevrelerinden gelen artık oylar ile açıkta kalan milletvekillikleri tek merkezde toplanır. Daha sonra ulusal seçim kotası hesaplanır. Bunun için artık oylar toplamı açıkta kalan milletvekilliği sayısına bölünür. Sonrasında partilerin artık oyları toplamı kotaya bölünerek her partinin ulusal artıktan ne kadar milletvekili kazanacağı belirlenir (Özbudun, 2009: 263).

Çoğunluk ve nisbi temsil sistemlerine ilişkin buraya kadar ortaya konan bu genel teorik çerçeveye birlikte seçim sistemlerin siyasal sonuçlarına da genel hatlarıyla değinmek gerekmektedir. Çünkü hangi seçim sisteminin büyük partiler veya iktidar partisi lehine sonuçlar doğurabileceğinin ortaya konması Putin’in ve Birleşik Rusya Partisi’nin uzun süreli iktidarını seçim sistemleri penceresinden değerlendirebilme noktasında önem arz etmektedir. Bu bağlamda aşağıda “çoğunluk” sistemi ile “nisbi temsil” sisteminin yaratabileceği muhtemel siyasal sonuçlar ele alınmaktadır.

ÇOĞUNLUK SİSTEMİNİN MUHTEMEL SİYASAL SONUÇLARI

Tek Turlu Basit Çoğunluk Sistemi: Büyük partilerin lehine bir sistemdir. Küçük partilerin parlamentoda temsil imkânı yakalaması zordur. Seçimde birinci gelen parti aldığı oya oranla parlamentoda daha çok daha fazla sandalye kazanabilir. Kutuplaşmış toplumlarda büyük kutbun uzun süreli iktidarına sebep olması muhtemeldir. Oy ile temsil arasında orantısızlık olduğu için iktidar partisi belli ölçüde oy kaybetse dahi iktidarını devam ettirecek sandalyesini korumaya devam edebilir (Ekmen & Fırat, 2017:462-463)

İki Turlu Çoğunluk Sistemi: Tek turlu basit çoğunluk sisteminin pek çok özelliğini içinde barındırdığı için onunla aynı siyasal sonuçları yaratabilir. Seçimin ikinci tura kaldığı durumlarda siyasi partileri ittifak oluşturmaya itebilir. Bu da düalist bir yapıyı beraberinde getirebilir. Ayrıca seçim kampanyaları maliyetli bir süreç özelliği taşıdığı için ikinci tur seçimlerin başta iktidar partisi olmak üzere büyük partilere daha fazla avantaj sağlaması muhtemeldir.

Listeli Çoğunluk Sistemi: Serbest listeli çoğunluk sisteminde seçmenler muhalefet partilerinin gösterdikleri de dâhil olmak üzere adaylara oy verdiği için seçimlerde parti sisteminin değişmesine kadar varabilecek sürpriz sonuçlarla karşılaşılabilir. Bunun yanı sıra seçmenler sadece kendi partilerinin adaylarına oy verdiklerinde sistem sonuçları itibarıyla tek turlu çoğunluk sistemine benzeyen bir hal alır. Aynı şekilde kapalı listeli çoğunluk sisteminde de en çok oyu alan partinin adayları seçimi kazandığı için bu sistemin de tek turlu çoğunluk sistemiyle hemen hemen aynı siyasal sonuçları yarattığı söylenebilir (Ekmen & Fırat, 2017, 462-463).

Alternatif Oy Sistemi: Seçmenlere adaylar arasında tercihte bulunma olanağı sağladığı için ilk bakışta biraz daha demokratik bir sistemmiş gibi görülebilir. Ancak dar bölge olarak da ifade edilen tek üyeli seçim çevrelerinde uygulandığı için temsilde adalet katkısının olmadığı söylenebilir. Buna mukabil geniş seçim çevrelerinde uygulandığında temsilde adalet konusunda daha başarılı sonuçlar ortaya çıkarabileceğini söylemek mümkündür.

NİSBİ TEMSİL SİSTEMİNİN MUHTEMEL SİYASAL SONUÇLARI

D'Hondt Sistemi: İttifak ve baraj sistemlerinin olduğu ülkelerde adil sonuçlar yaratmayacağı

söylenabilir. Ayrıca baraj sistemi uygulanmıyor olsa dahi küçük seçim çevrelerinde bir partinin sandalye kazanabilmesi için önemli bir sayıya ulaşması gerekir. Bu da küçük partiler için bir nevi baraj niteliği taşır. Dolayısıyla bu sistemin büyük partilere avantaj sağlayan bir sistem olduğunu, seçim çevresi büyüdükçe orantısızlığın azaldığını, küçük partiler açısından dezavantajlı olduğunu ve bu yüzden onları ittifaklara yönlendirdiğini söylemek mümkündür (Kotanidis, 2019:4-6).

Sainte Leque Sistemi: D'Hondt sistemine kıyasla küçük partilerin daha çok lehine sonuçlar yaratacağı söylenabilir. Bunun sebebi bölme işleminde kullanılan sayıların d'Hont sistemindekinden daha büyük olmasıdır. Bölme sayı büyüdükçe küçük partilerin milletvekilliği kazanmak için gerekli sayıyı yakalama şansları artar. Ayrıca seçim çevreleri büyük olduğunda da küçük partilerin milletvekilliği kazanma olasılığı yükselir.

En Yüksek Artık Sistemi: Büyük partilerin aldığı oya kıyasla çok düşük oy alsalar dahi küçük partilerin de 'artık oylar' sayesinde milletvekilliği kazanabilmesi imkân dâhilinde görünmektedir. Kısacası en yüksek artık sistemi küçük partileri koruyan, onların parlamentoda daha fazla temsilini sağlayan bir sistem görünümündedir.

Milli Bakiye Sistemi: Seçimde kimlerin milletvekili olduğu hesaplanırken seçim çevrelerinde hesaba dâhil edilemeyen artık oyların tek merkezde toplanarak ulusal ölçekte değerlendirilmesi küçük partilerin parlamentoda temsil edilme şansını artırmaktadır. Bu bağlamda milli bakiye sistemi büyük partilerin artık oylar sayesinde haksız avantaj elde etmelerinin önüne geçen bir sistem görünümündedir. Ancak bu sistemde çok parçalı bir yapı oluşabilir ve bu da koalisyon hükümetlerini beraberinde getirebilir.

HUKUKİ MEVZUAT – UZUN SÜRELİ İKTİDAR İLİŞKİSİ

Bir ülkede siyasal sistemin şekillenmesinde seçim sistemi kadar siyasi partileri ve seçimleri düzenleyen hukuki mevzuat da büyük önem taşır. Parti sisteminin değişmesinde veya mevcut sistemin bir başka türe evrilmesinde de etkilidir. Bunun yanı sıra parti sisteminde değişiklik yapmak isteyen siyaset mühendisleri açısından da pratik bir araç durumundadır. Hatta sadece siyaset mühendisleri açısından değil, kendi iktidar süresini uzatmak isteyen iktidar partileri açısından da oldukça işlevseldir. O yüzden özellikle demokratik siyasal kültürün tam olarak yerleşmediği toplumlarda ve uzun süreli iktidarlara sahip hâkim partili sistemlerde iktidar partilerinin kendi lehlerine sonuçlar yaratacak mevzuat değişikliklerine başvurduklarını gözlemlemek mümkündür.

Peki, hukuki mevzuat ile uzun süreli iktidar arasında nasıl bir ilişki olabilir? Bir başka ifadeyle hukuki mevzuat hangi durumlarda uzun süreli iktidarın ortaya çıkmasına sebebiyet verebilir? Bu bağlamda neleri mercek altına almak gerekir? Elbette bu sorulara tam anlamıyla cevap verebilmek, Grofman & Lijphart'ın (1986: 2) da ifade ettiği üzere bir ciltlik kitaba dahi sığmayacak eksiksiz bir incelemeyi gerektirir. Ancak bir makale çalışmasında bunun imkânsızlığı içerisinde bazı önemli alanları mercek altına almak, hukuki mevzuatın uzun süreli iktidarın ortaya çıkışındaki rolünü anlamak ve bu konuda öngörülerde bulunabilmek için yeterli olacaktır. Bunlardan biri anayasa ve siyasi partileri düzenleyen kanunlardır. Bu bağlamda anayasada ve siyasi partileri düzenleyen kanunlarda herhangi bir partinin ve onun liderinin uzun süreli iktidarına katkı sağlayacak açık hükümlerin olup olmadığı, siyasi parti kurmayı zorlaştıran hükümler bulunup bulunmadığı incelenmelidir. İncelenmesi gereken bir diğer ve en önemli alan seçim alanını düzenleyen hukuki mevzuattır. Çünkü Schedler'in (2002: 36) de ifade ettiği üzere seçimler ve seçim alanını düzenleyen hukuki mevzuat demokratik meşruiyetin bir aracı ve göstergesi olduğu kadar, iktidarların elinde uzun süreli hakimiyet oluşturma ve otoriter kontrol mekanizması kurmanın da aracı olabilmektedir. Bu bağlamda herhangi bir ülkede ortaya çıkan uzun süreli iktidarın kaynağında hukuki mevzuatın ne ölçüde rol üstlendiğini anlayabilmek ve bu konuda sağlıklı öngörülerde bulunabilmek için öncelikli olarak şu hususları mercek altına almak gerekmektedir:

- Hukuki mevzuat bütün siyasi partilerin ve adayların kamusal alana özgür ve adil şekilde erişimini sağlayacak düzeyde mi?

- Seçimlerde seçmenleri dış baskılardan korumak için tasarlanan gizli oy pusulasının kullanılması ve oyların kamuya açık şekilde sayılması hüküm altına alınmış mı?
- Seçim kurullarının tarafsızlığı ve şeffaflığı hukuki güvenceye kavuşturulmuş mu?

Eğer bu alanlarda demokratik meşruiyeti sağlayacak yeterlilikte yasal düzenlemeler varsa uzun süreli bir iktidarın ortaya çıkmasında hukuki mevzuatın herhangi bir rolünün olamayacağını düşünmek pekâlâ mümkündür. Lakin bu noktada gerek siyasi partileri düzenleyen kanunlarda gerekse seçim alanına ilişkin hukuki mevzuatta demokratik meşruiyeti karşılayacak hükümlerin yer alıp almadığının yanı sıra iktidar partisinin pratikte bunlara hangi ölçüde riayet ettiğine de dikkat etmek gerekir.

RUS SEÇİM SİSTEMİ VE SEÇİMLERİ DÜZENLEYEN HUKUKİ MEVZUAT

Anayasasında tarif edildiği üzere Rusya Federasyonu, başkanlık sistemiyle yönetilen, cumhuriyet, bölge, eyalet, federal statüde şehir, bölge, özerk bölge ve okrug şeklinde 89 civarında federe birimden oluşan, cumhuriyet rejimine sahip bir federasyondur. Yeni üye katılımına ve üyelikten ayrılışa bağlı olarak federe birim sayısı değişebilmektedir. Anayasasında kendisini laik hukuk devleti olarak tanımlayan Rusya'da devlet yetkisi, Rusya Federasyonu Başkanı, Federal Meclis, Rusya Federasyonu Hükümeti ve Rusya Federasyonu mahkemeleri tarafından kullanılmaktadır. Hukuk kuralları hiyerarşisinde en yukarıda federal anayasa bulunmaktadır. Süresi 4 yıl olan ve üst üste en fazla iki kez yapılabilen Federasyon Başkanlığı'nın süresi 2023'te yapılan düzenlemeye göre 6 yıldır. Başkan ve hükümet yürütme organı niteliğindedir. Başkanın yetkileri oldukça geniştir. Yasama organı niteliğinde olan Federal Meclis ise Federasyon Konseyi ve Devlet Duması şeklinde iki kanatlı bir yapıya sahiptir. Federasyon konseyi görev süreleri 6 yıl olan ve her kurucu federe birimden gönderilen ikişer senatör ile teşekkül etmektedir. Devlet Duması ise 225 seçim çevresinin her birinden çoğunluk usulüyle seçilen bir milletvekili ve federal seçim bölgesinde partilerin aldıkları oylara göre nisbi temsil sistemiyle seçilen 225 milletvekili olmak üzere toplamda 450 milletvekilinden oluşmaktadır. Dolayısıyla Federasyon Konseyi'nin senatör sayısı 178 iken Devlet Duma'sının 450 milletvekilinden oluşması Duma seçimlerini oldukça önemli bir noktaya taşımaktadır.

Rusya'nın siyasal ve idari yapısıyla ilgili bu özet niteliğindeki bilgilendirmenin ardından aşağıda Tablo 1 ve Tablo 2'de Sovyetler Birliği'nin dağılmasından günümüze varan süreçte gerçekleştirilen Duma ve Devlet Başkanlığı seçimlerine ve bu seçimlerde uygulanan seçim sistemlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu bilgiler Rusya'da Putin'in ve Birleşik Rusya'nın uzun süreli iktidarında seçim sisteminin etkili olup olmadığına dair yorumda ve öngöründe bulunmayı sağlayacak kılavuz niteliğinde bilgilerdir.

Tablo 1. Rusya Federasyonu Duma Seçimleri ve Seçim Sistemi (1993-2021)

Yıl	Siyasi Parti	Duma (Nisbi)		Duma (Çoğunluk)		Seçim Sistemi
		Oy%	Sandalye	Oy%	Sandalye	
1993	Liberal Demokrat Parti	22,9	59	2,7	5	*Nisbi ve Çoğunluk (Karma Sistem *Seçime girebilmek için 100 bin imza *Sandalye hesabı için En Yüksek Artık / Hare yöntemi
	Rusya'nın Tercihi	15,5	40	6,3	30	
	Komünist Parti	12,4	32	3,2	16	
	Rusya'nın Kadınları	8,1	21	0,5	2	
	Tarım Partisi	8	21	5	12	
	Yabloko	7,9	20	3,2	3	
	Birlik Partisi	6,8	18	2,5	1	
1995	Rus Demokratik Parti	5,5	14	1,9	1	*Karma sistem *%5 Baraj *200 bin imza *En Yüksek Artık / Hare
	Komünist Parti	22,3	99	12,8	58	
	Liberal Demokrat Parti	11,2	50	5,6	1	
	Evimiz Rusya	10,1	45	5,6	10	
	Yabloko	6,9	31	3,3	14	

1999	Komünist Parti	24,3	67	13,7	47	*Karma Sistem, 200 bin imza *2 milyon Ruble depozit. Bölge adaylarından 83500 Ruble depozit *En Yüksek Artık / Hare yöntemi
	Birlik Partisi	23,3	64	2,2	9	
	Anavatan Tüm Rusya	13,3	37	8,4	29	
	Sağ Güçler Birliği	8,5	24	3,1	5	
	Zhirinovsky Bloku	6	17	1,6	-	
	Yabloko	5,9	16	5	4	
2003	Birleşik Rusya	37,5	120	23,2	102	*Karma Sistem, 200 bin imza *37,5 milyon Ruble depozit, bölge adayı 900 bin, %5 Baraj *En Yüksek Artık / Hare
	Komünist Parti	12,6	40	10,8	12	
	Liberal Demokrat Parti	11,5	36	3,1	-	
	Anavatan Bloku	9	29	2,9	8	
2007	Birleşik Rusya	64,3	315	-	-	*Nsibi Sistem, %7 Baraj *Partiler blok oluşturmaz * En Yüksek Artık / Hare
	Komünist Parti	11,6	57	-	-	
	Liberal Demokrat Parti	8,1	40	-	-	
	Adil Rusya	7,7	38	-	-	
2011	Birleşik Rusya	49,3	238	-	-	*Nisbi Sistem, %7 baraj *Partilerin blok oluşturmaları yasak, 150 bin imza *En Yüksek Artık / Hare
	Komünist Parti	19,2	92	-	-	
	Adil Rusya	13,2	64	-	-	
	Liberal Demokrat Parti	11,7	56	-	-	
2016	Birleşik Rusya	54,2	140	5,1	203	*Karma Sistem, %5 Baraj *200 bin imza *Blok oluşturma yasak *En Yüksek Artık / Hare
	Komünist Parti	13,3	35	13	7	
	Liberal Demokrat Parti	13,1	34	10	5	
	Adil Rusya	6,2	16	10	7	
2021	Birleşik Rusya	49,8	126	47,5	198	*Karma Sistem, %5 Baraj *200 bin imza *Partilerin blok oluşturmaları yasak *En Yüksek Artık / Hare
	Komünist Parti	18,9	48	16,9	9	
	Liberal Demokrat Parti	7,6	19	6,9	2	
	Adil Rusya	7,5	19	9,2	8	
	Yeni İnsanlar	5,3	13	5	-	

Not: Veriler farklı kaynaklardan elde edilmiştir. (Bkz. Clark, 2016: 7-8; Malfliet, 2010: 48; White, 1997: 109-111; Oates, 2000: 5-11; www.russiavotes.org/; www.cikrf.ru/; www.data.ipu.org/; www.osce.org/; www.statista.com/; www.web.archive.org/; www.electionguide.org/; www.russiavotes.org/; www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_159349)

Yukarıdaki Tablo 1’de görüldüğü üzere ‘Seçim Sistemi’ sütununda nisbi sistem, çoğunluk sistemi, karma sistem gibi temel seçim sistemlerinin haricinde seçime girebilmek için getirilen yasal gerekliliklere ve partilerin milletvekili sayısının hesaplanmasında kullanılan seçim formüllerine de yer verilmiştir. Ayrıca seçimlere çok sayıda parti girmesine karşın tabloda yer verilen siyasi partiler nisbi sistem ile yapılan seçimlerde Duma’ya milletvekili sokmayı başaran partilerdir. Birlik Partisi ile Anavatan Tüm Rusya Partisi’nin birleşmesi sonucu 2001 yılında kurulduğu için 1993, 1995 ve 1999 seçimlerinde Putin’in partisi olarak bilinen Birleşik Rusya Partisi’nin adı geçmemektedir.

Tablo 2. Rusya Federasyonu Başkanlık Seçimleri ve Seçim Sistemi (2000-2024)

Yıl	Adaylar	Parti	Oy%	Seçim Sistemi
2000	Vladimir Putin	Bağımsız	53,4	Çoğunluk sistemi (İlk turda %50+1) oy alan seçilir. İlk turda hiçbir aday çoğunluk sağlayamazsa en çok oy alan iki aday arasında ikinci tur seçim
	Gennadi Züganov	Komünist Parti	29,5	
	Grigori Yavlinski	Yabloko	5,9	
	Aman Tuleyev	Liberal Demokrat Parti	2,7	
2004	Vladimir Putin	Bağımsız	71,9	Çoğunluk sistemi (İlk turda

	Nikolay Haritonov	Komünist Parti	13,8	%50+1) oy alan seçilir. İlk turda hiçbir aday çoğunluk sağlayamazsa en çok oy alan iki aday arasında ikinci tur seçim.
	Sergey Glazyev	Bağımsız	4,1	
	İrina Hakamada	Bağımsız	3,9	
2008	Dmitri Medvedev	Birleşik Rusya	71,2	Çoğunluk sistemi (İlk turda %50+1) oy alan seçilir. İlk turda hiçbir aday çoğunluk sağlayamazsa en çok oy alan iki aday arasında ikinci tur seçim.
	Gennadi Züganov	Komünist Parti	18	
	Vladimir Jirinovski	Liberal Demokrat Parti	9,5	
	Andrey Bogdanov	Demokratik Parti	1,3	
2012	Vladimir Putin	Birleşik Rusya	63,6	Çoğunluk sistemi (İlk turda %50+1) oy alan seçilir. İlk turda hiçbir aday çoğunluk sağlayamazsa en çok oy alan iki aday arasında ikinci tur seçim yapılır. Başkanlık süresi 6 yıl oldu
	Gennadi Züganov	Komünist Parti	17,1	
	Mihail Prohorov	Bağımsız	7,9	
	Vladimir Jirinovski	Liberal Demokrat Parti	6,2	
	Sergey Mironov	Adil Rusya	3,8	
2018	Vladimir Putin	Birleşik Rusya	76,7	Çoğunluk sistemi (İlk turda %50+1) oy alan seçilir. İlk turda hiçbir aday çoğunluk sağlayamazsa en çok oy alan iki aday arasında ikinci tur seçim.
	Pavel Guridinin	Komünist Parti	11,8	
	Vladimir Jirinovski	Liberal Demokrat Parti	5,7	
	Diğer adaylar		8,8	
2024	Vladimir Putin	Bağımsız	87,3	Çoğunluk sistemi (İlk turda %50+1) oy alan seçilir. İlk turda hiçbir aday çoğunluk sağlayamazsa en çok oy alan iki aday arasında ikinci tur seçim.
	Nikolai Kharitonov	Komünist Parti	4,3	
	Vladislav Davankov	Yeni İnsanlar	3,4	
	Leonid Slutsky	Liberal Demokrat Parti	2,8	

Tablo farklı kaynaklardan derleme niteliğindedir. (Bkz: <http://www2.essex.ac.uk>; <https://english.news.cn>; <https://www.electionguide.org>; <https://stringfixer.com>; <https://www.interfax.ru>; <https://tr.sputniknews.com>)

Tablo 2’de görüldüğü üzere Vladimir Putin’in 2000, 2004 ve 2024 başkanlık seçimlerine bağımsız aday olarak, diğerlerine Birleşik Rusya partisinin adayı olarak girmiştir. Aday olduğu bütün seçimleri ilk turda kazanmış ve sadece 2000 ve 2012 seçimlerinde %70’in altında oy almıştır. Bu büyük bir başarıdır. Ancak bu noktada yasama organında ağırlıklı sandalyeye sahip olan Birleşik Rusya’nın her daim kendisine sağladığı ve her alanda elini rahatlatan sonsuz desteğini de göz ardı etmemek gerekir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Rusya Federasyonu yasama organının Federal Meclis olduğu, meclisin Federasyon Konseyi ile Duma’dan teşekkül ettiği ancak meclisteki sandalyelerin yaklaşık 3/5’ünün Duma senatörlerinden oluştuğu ve dolayısıyla Duma seçimlerinin ayrı bir öneme sahip olduğu çalışmanın önceki bölümlerinde ifade edilmişti. Bu bağlamda 1993-2025 arası gerçekleştirilen Duma seçimlerine ve uygulanan seçim sistemine ilişkin verilerin yer aldığı Tablo 1’e bakıldığında ilk olarak 2007 ve 2011 seçimlerinde Nisbi sistemin benimsendiği ve %7 barajın uygulandığı, bunun dışındaki seçimlerde ise %5 baraj ve karma sistemin uygulandığı görülmektedir. Partilerin seçimlerde kazandığı sandalye sayısının hesaplanmasında ise “en yüksek artık (hare)” yönteminin kullanıldığı göze çarpmaktadır.

Bu kapsamda ele alındığında Birlik Partisi ile Anavatan-Tüm Rusya partilerinin birleşmesiyle ortaya çıkan ve Putin’in partisi olarak bilinen Birleşik Rusya’nın uzun süreli iktidarında seçim sisteminin etkili bir

role sahip olmadığını, ayrıca iktidar partisi lehine ve küçük partiler aleyhine işleyen bir durumun da bulunmadığını söylemek mümkündür. Lakin Tablo 1 aynı zamanda iktidarın seçimleri düzenleyen kanunlarda çok sık değişikliklere gittiğini de göstermektedir. Örneğin; 1993 seçimlerinde seçime girebilmek için gerekli olan 100 bin imza toplama şartı 1995 seçimlerinde 200 bin imzaya çıkarılmış, 1999 seçimlerinde 200 bin imzaya ilave 2 milyon Ruble depozit, bölge adaylarına da 83500 Ruble depozit yatırımları şartı getirilmiştir. 2003 seçimlerinde seçime girecek partilerden istenen depozit 37,5 milyon Ruble'ye, bölge adaylarından istenen depozit de 900 bin Rubleye çıkarılmıştır. Ayrıca seçime girme hakkı elde edebilmek için 200 bin imzanın yanı sıra 10 bin üyeye sahip olma şartı şeklinde bir düzenlemeye de gidilmiştir. Tüm bunların haricinde önemli bir değişiklik olarak 2007 seçimlerinden itibaren siyasi partilerin blok oluşturarak seçimlere girmesi seçim kanunlarında yapılan düzenlemeyle yasaklanmıştır.

Bu bağlamda Rusya'daki seçimlerde her ne kadar temsilde adaleti nispeten gözetilen "karma sistem" ve küçük partilerin lehine olan "en yüksek artık" yöntemi uygulanmış olsa da iktidarcı gerçekleştirilen bu değişikliklerden her birinin muhalefetin önüne engeller çıkaran, onların kamusal alana özgürce erişimine engel olan, temsilde adaleti bozan nitelikte ve iktidar partisi lehine orantısız sonuçlar yaratabilecek işlevsellikte olduğunu düşünmek mümkündür. Yakın geçmişe bakıldığında bu yönde düşünmeyi destekleyen somut örneklerle de karşılaşmaktadır. Örneğin siyasal ve toplumsal muhalefetin en etkili isimlerinden olan Aleksei Navalny seçimlere girebilmek için sayısız başvuruda bulunmuş ancak başvuruları iktidarcı ihdas edilen ve oluşumunda Birleşik Rusya Partisi üyelerinin yer aldığı resmi kayıt kuruluşları ve seçim komisyonları tarafından reddedilmiştir. Buna benzer engellemelerin başka muhalefet partilerine ve adaylarına yapıldığı da göze çarpmaktadır. Mesela 2017 seçimlerinde bazı önemli bölgelerde aralarında Komünist Parti adaylarının da bulunduğu birçok aday bir takım teknik nedenler ileri sürülerek seçim yarışından elenmiştir. Üstelik bu konuda yapılan bazı araştırmalarda resmi kayıt kuruluşları ve komisyonlarca seçimlerde elenen muhalif aday oranının %65'leri bulduğu, buna karşılık iktidar partisi adaylarından herhangi birinin bu şekilde seçimden elenmediği de dikkat çekici bir husus olarak dile getirilmektedir.

Ayrıca çeşitli teknik nedenler gerekçe gösterilerek muhalif adayların seçimlerden elenmesi hususunun sadece Duma seçimlerine özgü olmadığını da söylemek gerekir. Bu tür vakalara başkanlık seçimlerinde de rastlanmaktadır. Mesela Rus sivil toplumunun önemli isimlerinden biri olarak addedilen savaş karşıtı gazeteci ve yerel politikacı Yekaterina Duntsova'nın 2024 seçimleri için başkanlık adaylığını bağımsız aday olarak duyurduğu ancak Merkezi Seçim Komisyonu'nun yazım hataları da dahil olmak üzere evrak işlerindeki bir takım hatayı gerekçe göstererek adaylık başvurusunu reddettiği birçok Rus basın yayın organında yer almaktadır. Adaylık başvurusunun reddi neticesinde Duntsova ana muhalefet partisi tarafından aday gösterilmiş fakat komisyon bunu da reddedilmiştir. Yine savaş karşıtı söylemleriyle bilinen Devlet Duması eski senatörlerinden Boris Nadezhdin aynı seçimlerde adaylığını açıklamış lakin onun adaylığı da reddedilmiştir. Adaylık başvurusu reddedilen Nadezhdin de aynı Duntsova gibi ana muhalefet partisince aday gösterilmiş ancak adaylık için gerekli olan 300 bin imzadan birkaçının geçersizliği gerekçe gösterilerek bu başvuru da reddedilmiştir. Aynı şekilde resmi kayıt kuruluşlarının ve seçim komisyonlarının sahip oldukları ret yetkisini yerel seçimlerde de muhalif adaylara yönelik kullandığına ilişkin bilgileri pek çok Rus basın kuruluşunun seçim öncesinde ve sonrasında haberleştirdiği görülmektedir.

Dolayısıyla Putin'in ve Birleşik Rusya Partisi'nin neredeyse çeyrek asırdır sürmekte olan iktidarında seçim sisteminin ve hukuki mevzuatın rolüne ilişkin olarak sonuç bağlamında şunları söylemek mümkündür: Rusya Federasyonu'nda günümüze kadar gerçekleştirilen seçimlerde her ne kadar iktidar lehine kesin sonuçlar doğurmayacak "karma sistem" ile oyların hesaplanmasında küçük partiler lehine olan "en yüksek artık" yöntemi uygulanmış olsa da ve yine seçimlerde seçmenleri dış baskılardan korumak için tasarlanan gizli oy pusulasının kullanılması ve oyların kamuya açık şekilde sayılması esas alınsa da seçimleri düzenleyen hukuki mevzuatta iktidarcı sık sık değişikliklere gidildiği, söz konusu bu değişikliklerin siyasi partilerin ve adayların kamusal alana özgür ve adil erişimini engelleyecek nitelikte olduğu ve hukuki mevzuatın muhalefeti kısıtlayan düzenlemeler içerdiği görülmektedir. Diğer taraftan oluşum şekli de nazar-ı

dikkate alındığında seçim kurullarının tarafsızlığının ve şeffaflığının hukuki güvenceye kavuşturulamamış olduğu da gözlemlenmektedir. Dolayısıyla, Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından ortaya çıkan siyasal yapıda ve özellikle Putin iktidarı döneminde seçim sistemleri ile hukuki mevzuatın, temsiliyet mekanizmalarını belirleyen teknik araçlar olmaktan ziyade, siyasal rekabetin sınırlarını çizen, iktidarın kurumsallaşmasına ve hâkim parti sisteminin pekiştirilmesine katkı sunan bir işlev üstlendiğini söylemek mümkündür

Sonuç olarak bu manzara, iktidarın seçimleri kendi lehine çevirecek, muhalefetin önünü kesecek hukuki düzenlemeler yapma yoluna gitmediği, seçim kurullarının tarafsız ve şeffaf konuma getirildiği noktada siyasi dengelerin değişebileceği yönündeki algı ve düşüncüyü epey güçlendirmektedir. Tüm bunlar ışığında düşünüldüğünde Putin'in ve Birleşik Rusya'nın uzun süreli iktidarında seçim sisteminin ve seçim süreçlerini düzenleyen hukuki mevzuatın herhangi bir rol oynayamayacağını varsaymak rasyonellikten uzak görünmektedir. Ancak diğer taraftan Rusya'da 2000 yılından günümüze varan süreçte Putin'in liderliği etrafında oluşan kişi kültü ile süreç içinde pekiştirilen karizmatik ve performatif meşruiyet göz önüne alındığında teknik bir faktör durumunda olan seçim sisteminin her ne kadar Putin'in uzun süreli iktidarında etkili olsa da tek başına belirleyicilikten uzak kaldığını da söylemek gerekir.

<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 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>	

KAYNAKÇA

Akyıldız, A. (2016). Demokrasinin Sayılarla Sınavı: Seçim Sistemleri. *Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi*, 0(7), 127-

148.

- Candan, K., Solak, M. & Bilgin, M. (2020). *Dünyada Seçim Sistemleri*. Ankara: TBMM Araştırma Hizmetleri Başkanlığı Yayınları.
- Carothers, T. (2002). The End of the Transition Paradigm. *Journal of Democracy*, 13(1), 5-21.
- Clark, W. A. (1999). The Russian State Duma: 1993, 1995 and 1999. *Problems of Post-Communism*, 46(6), 3-11.
- Collier, D. & Levitsky, S. (1997). Democracy with Adjectives: Conceptual Innovation in Comparative Research. *World Politics*, 49(3), 430-451.
- Cotteret, J-M. & Emeri, C. (1991). *Seçim Sistemleri*, (Çeviren: A. Kotil). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Cox, G. W. & Niou, E. (1994). Seat Bonuses under the Single Nontransferable Vote System: Evidence from Japan and Taiwan. *Comparative Politics*, 26(2), 221-236.
- Çam, Esat, (1990). *Siyaset Bilimine Giriş*. İstanbul: Der Yayınları
- Diamond, L. J. (2002). Thinking About Hybrid Regimes. *Journal of Democracy*, 13(2), 21-35.
- Dunleavy, P. (2010). Rethinking Dominant Party Systems, (Derleyen: M. Bogaards & F. Boucek). *Dominant Political Parties and Democracy: Concepts, Measures, Cases and Comparisons* İçinde (s. 23-44). London: Routledge.
- Duverger, M. (1986). *Siyasi Partiler*, (Çeviren: E. Özbudun). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Ekmen, S. E. & Fırat, M. S. (2017). Seçim Sistemlerinin Hükümetlere Etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 461-474.
- Gözler, K. (2011). *Anayasa Hukukunun Genel Teorisi*. Bursa: Ekin Yayınları.
- Greene, K. F. (2010). The Political Economy of Authoritarian Single- Party Dominance. *Comparative Political Studies*, 43(7), 807-834.
- Grofman, B. & Lijphart, A. (1986). *Electoral Laws and Their Political Consequences*. New York: Agathon Press Inc.
- Heywood, A. (2006). *Siyaset*. Ankara: Liberte Yayınları.
- Kotanidis, S. (2019). Understanding the d'Hondt method. *European Parliamentary Research Service*, 1-8. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/637966/EPRS_BRI\(2019\)637966_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/637966/EPRS_BRI(2019)637966_EN.pdf) (Erişim Tarihi: 17.09.2025).
- Lijphart, A. (1984). *Çağdaş Demokrasiler: Yirmi Bir Ülkede Çoğunlukçu ve Oydaşmacı Yönetim Örüntüleri*, (Çeviren: E. Özbudun & E. Onulduran). Ankara: Yetkin Yayınları.
- Linz, J. J. (2000). *Totalitarian and Authoritarian Regimes*. Colorado: Lynne Rienner Publishers.
- Malflıet, K. (2010). The Communist Party Of The Russian Federation: Not Communist Per Se. *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, 42(1), 37-63.
- Oates, S. (2000). The 1999 Russian Duma Elections. *Problems of Post Communism*, 47(3), 3-14.
- Öden, M. (2003). *Seçmenlerin "Kişi Tercih" Açısından Seçim Sistemleri*. Ankara: Yetkin Yayınları.
- Özbudun, E. (2010) *Türk Anayasa Hukuku*. Ankara: Yetkin Yayınları.
- Özbudun, E. (1995). Seçim Sistemleri ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 44(1), 521-539.
- Schedler, A. (2002). Elections Without Democracy: The Menu Of Manipulation. *Journal of Democracy*, 13(2), 36-50.
- Teziç, E. (1967). *Seçim Sistemleri*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Tunç, H. (1999). *Anayasa Hukukuna Giriş*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tunç, H. & Erdoğan, M. (2016). Demokrasilerde Seçim Sisteminin Parti Sistemi Üzerindeki Etkisi (Karşılaştırmalı Bir İnceleme). *Ombudsman Akademik Dergisi*, 2, 13-79.
- Türk, H. S. (2006). Seçim, Seçim Sistemleri ve Anayasal Tercih. *Anayasa Yargısı*, 22(1), 75-113.
- Ware, A. (1996). *Political Parties and Party Systems*. New York: Oxford University Press.
- White, S. (1997). The 1995 Elections to the Russian State Duma. *Journal of Communist Studies and Transition Politics*, 13(1), 107-114.
- Yüzbaşıoğlu, N. (1996). Türkiye'de Uygulanan Seçim Sistemleri ve Bunlara İlişkin Anayasa Mahkemesi Kararlarına Göre Nasıl Bir Seçim Sistemi. *İHFM C. I V.*, 103-150.

Türkiye’de Ekonomik Karmaşıklık, Doğrudan Yabancı Yatırımlar, İhracat ve Büyüme İlişkisi: ARDL Sınır Testi Yaklaşımı*

Öğr. Gör. Dr. Fehime Günbegi

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1410-4452>

Balıkesir Üniversitesi, Bigadiç Meslek Yüksekokulu, Finans Bankacılık ve Sigortacılık Bölümü,
Balıkesir-TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 05.11.2025

Kabul: 25.12.2025

On-line Yayın: 31.12.2025

Anahtar Kelimeler

Ekonomik Karmaşıklık Endeksi

Doğrudan Yabancı Yatırımlar

İhracat

Ekonomik Büyüme

ARDL

Jel Kodu: C22, F43, O14

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.88186>

Öz

Küresel rekabetin giderek bilgiye dayalı üretim yapıları etrafında şekillendiği günümüzde, ülkelerin sürdürülebilir ekonomik büyüme hedeflerine ulaşmasında üretim çeşitliliği, teknoloji yoğunluğu ve dışa açıklık büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, Ekonomik Karmaşıklık Endeksi; ülkelerin ihracat yapılarındaki sofistikaşyon düzeyini yansıtarak büyümenin niteliğini açıklamada yeni bir ölçüt olarak öne çıkmaktadır. Diğer yandan, doğrudan yabancı yatırımlar ve ihracat, gelişmekte olan ekonomilerde büyümeyi destekleyen başlıca dışsal faktörler arasında yer almakta; sermaye birikimi, teknoloji transferi ve küresel entegrasyon gibi kanallar yoluyla ekonomik performansı etkilemektedir.

Bu çalışma, 1998–2023 dönemine ait verilerle Türkiye’de ekonomik karmaşıklık endeksi, doğrudan yabancı yatırımlar, ihracat ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkileri ampirik olarak incelemektedir. Bu çerçevede değişkenler arasındaki kısa ve uzun dönem ilişkileri ARDL sınır testi yöntemiyle analiz edilmiştir. Sınır testi sonuçları, modelde yer alan değişkenler arasında %1 anlamlılık düzeyinde uzun dönemli bir eşbütünleşme ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Uzun dönemde yalnızca ihracatın ekonomik karmaşıklık endeksi üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi bulunurken, kısa dönemde hem ihracat hem de doğrudan yabancı yatırımlar ekonomik karmaşıklık endeksini anlamlı düzeyde etkilemektedir. Negatif ve anlamlı hata düzeltme katsayısı ise modelin uzun dönem dengesine dönüş eğilimini doğrulamaktadır. Bu bulgular Türkiye’nin karmaşık bir üretim yapısına sahip olabilmesi için özellikle ihracat ve doğrudan yabancı yatırımlar gibi dışsal büyüme dinamiklerine odaklanması gerektiğini göstermektedir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Günbegi, F. (2025). Türkiye’de Ekonomik Karmaşıklık, Doğrudan Yabancı Yatırımlar, İhracat ve Büyüme İlişkisi: ARDL Sınır Testi Yaklaşımı. *ISOREJ-Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi*, 9(12), 141-156.

*The Relationship Between Economic Complexity, Foreign Direct Investment, Exports, and Growth In Turkey: An Ardl Bounds Testing Approach**

Lect. Fehime Günbegi

Balikesir University, Bigadiç Vocational School, Finance Banking and Insurance Department,
Balikesir-TÜRKİYE

Article History

Submitted:05.11.2025

Accepted: 25.12.2025

Published Online: 31.12.2025

Keywords

Economic Complexity Index

Foreign Direct Investment

Exports

Economic Growth

ARDL

Jel Codes: C22, F43, O14

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.88186>

Abstract

In today's world, where global competition is increasingly shaped around knowledge-based production structures, production diversification, technological intensity, and openness to international markets play a crucial role in enabling countries to achieve sustainable economic growth. In this context, the Economic Complexity Index has emerged as a new indicator for explaining the quality of growth by reflecting the level of sophistication in a country's export structure. On the other hand, foreign direct investment and exports are among the main external factors supporting growth in developing economies, influencing economic performance through channels such as capital accumulation, technology transfer, and global integration.

This study empirically examines the relationships between the economic complexity index, foreign direct investment, exports, and economic growth in Turkey using data from the period 1998–2023. Within this framework, the short- and long-term relationships among the variables are analyzed using the ARDL bounds testing approach. The bounds test results reveal a long-term cointegration relationship among the variables in the model at the 1% significance level. In the long run, only exports have a positive and significant effect on the economic complexity index, while in the short run, both exports and foreign direct investment significantly affect the index. The negative and significant error correction coefficient confirms the model's tendency to return to long-term equilibrium. These findings indicate that in order for Turkey to develop a more complex production structure, it should particularly focus on external growth dynamics such as exports and foreign direct investment.

GİRİŞ

Küresel düzeyde yaşanan ekonomik ve teknolojik gelişmeler, ülkelerin rekabet gücünü artırmak ve sürdürülebilir büyüme hedeflerine ulaşmak için üretim yapılarını dönüştürmelerini ve dışa açıklık düzeylerini artırmalarını zorunlu kılmıştır. Geleneksel büyüme modellerinde sermaye birikimi, iş gücü artışı ve teknolojik gelişmeler n plandayken, günümüzde ülkelerin ihracat yapısının niteliği, çeşitliliği ve bilgi yoğunluğu da büyümeyi belirleyen önemli unsurlar arasında gösterilmektedir. Bu çerçevede, son yıllarda ne çıkan ve uluslararası iktisat literatüründe geniş yankı bulan Ekonomik Karmaşıklık Endeksi (ECI), zamanımızın temel toplumsal sorunlarını ve zorluklarını anlamak için potansiyel olarak gcl bir paradigma sunmaktadır. Temel fikir, büyüme, kalkınma, teknolojik değişim, gelir eşitsizliği, mekânsal eşitsizlikler ve dayanıklılığın gizli sistemik etkileşimlerin görünür sonuçları olduğudur. Ekonomik karmaşıklık çalışması, bu etkileşimlerin yapısını ve çeşitli sosyoekonomik süreçleri nasıl şekillendirdiklerini anlamaya çalışır (Balland vd., 2022). Bu çerçevede ekonomik karmaşıklık bir ülkenin üretim ve ihracat kapasitesini sadece miktar açısından değil, aynı zamanda niteliksel düzeyde de değerlendirme imkânı sunan yenilikçi bir gösterge olarak kabul edilmektedir.

Ekonomik Karmaşıklık Endeksi (ECI), Hidalgo ve Hausmann (2009) tarafından geliştirilen bir metodolojiye dayalı olarak, ülkelerin ihraç ettikleri ürünlerin sofistikasyon düzeyine ve üretim yapılarının çeşitliliğine göre hesaplanan bir ölçüdür. Endeksin temel varsayımı, karmaşık ürünleri ihraç edebilen ülkelerin daha gelişmiş bilgi birikimi ve üretim becerilerine sahip olduğudur. Bu yönüyle ECI yalnızca üretim kapasitesini ölçmemekte aynı zamanda bir ekonominin teknoloji yoğunluğu, inovasyon yeteneği ve küresel değer zincirlerine entegrasyon düzeyini de temsil etmektedir. Dolayısıyla, ülkenin çıktısını tek bir toplam değişkene (GSYİH) indirgeyen geleneksel ekonomik büyüme teorisinin aksine yüksek ekonomik karmaşıklık düzeyine sahip ülkelerin uzun vadeli ve sürdürülebilir büyüme performansı sergileme potansiyelinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir (Inoua, 2023).

Öte yandan, ihracat da ekonomik büyümenin temel belirleyicileri arasında yer almakta; özellikle gelişmekte olan ülkeler için dış kaynak girdisi, teknoloji transferi, istihdam yaratma ve üretim verimliliğini artırma gibi mekanizmalar üzerinden büyümeyi destekleyen bir yapı arz etmektedir (Riezman, Summers ve Whiteman, 1996).

Doğrudan yabancı yatırımlar, sermaye açığını kapatma işlevinin yanı sıra, ev sahibi ülkenin üretim teknolojisine ve kurumsal altyapısına katkı sağlayarak ekonomik dönüşümü hızlandırma potansiyeline de sahiptir. Aynı şekilde, ihracat hem döviz girdisi sağlayarak cari dengeye katkı sunmakta hem de firmaların ölçek ekonomilerinden yararlanmasına ve uluslararası rekabete uyum sağlamasına imkan tanımaktadır (Sevüktekin ve z, 2021).

Bir ülkenin ekonomik kalkınma düzeyini değerlendirmede temel göstergelerden biri olan kişi başına düşen milli gelir ise toplam milli gelirin nüfusa oranlanmasıyla elde edilmekte olup bireylerin ortalama gelir düzeyini yansıtmaları bakımından büyük önem taşımaktadır. Bu gösterge, hem yaşam standartlarının belirlenmesinde hem de ülkeler arası ekonomik karşılaştırmaların yapılmasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Kişi başına düşen gelir düzeyinin yüksek olması, genellikle daha iyi sağlık, eğitim, konut ve diğer sosyal hizmetlere erişimi mümkün kılarak toplumsal refahın artmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca, ekonomik büyümenin niteliğini ve gelir artışının nüfusa ne ölçüde yansıdığını ortaya koyması açısından da kritik bir göstergedir (zen ve Okşak, 2020).

Bu alışma, söz konusu dört değişkenin – ekonomik karmaşıklık endeksi, doğrudan yabancı yatırımlar, ihracat ve kişi başına düşen milli gelir – Türkiye’nin ekonomik büyümesi üzerindeki etkilerini bütüncül bir çerçevede ele almayı amaçlamaktadır. Türkiye, son yıllarda küresel değer zincirlerine entegrasyon ve ihracat odaklı büyüme stratejileri kapsamında önemli yapısal dönüşümler geçirmiştir. Ancak, bu dönüşümlerin ekonomik büyüme üzerindeki etkisinin ne derece anlamlı ve sürdürülebilir olduğu akademik düzeyde detaylı incelemeyi gerektirmektedir.

Çalışma, 1998–2023 dönemini kapsamakta ve değişkenler arasındaki kısa ve uzun dönemli ilişkiler, ARDL (Autoregressive Distributed Lag) sınır testi yöntemi kullanılarak analiz edilmektedir. ARDL yaklaşımı, farklı düzeylerde durağanlık gösteren serilerle çalışabilme esnekliği, küçük örneklemelerde güvenilir sonuçlar verebilmesi ve hem kısa hem uzun dönemli ilişkilere eşzamanlı olarak ulaşılabilmesi gibi avantajları nedeniyle tercih edilmiştir. Çalışma dönemi ECI veri setinin 1998–2023 dönemini kapsamasından dolayı bu dönemle sınırlandırılmıştır.

Bu bağlamda çalışmanın temel amacı; Türkiye ekonomisinde ekonomik karmaşıklık düzeyinin, doğrudan yabancı yatırımların ve ihracatın ekonomik büyüme üzerindeki etkilerini teorik çerçevede açıklamak ve elde edilen ampirik bulgular doğrultusunda politika yapımcılar için öneriler geliştirmektir. Aynı zamanda Türkiye özelinde yapılan ampirik literatüre katkı sağlamayı ve karmaşık ekonomik ilişkilerin daha iyi anlaşılmasına zemin oluşturmayı hedeflemektedir.

1. LİTERATÜR

Duman ve Sivrikaya (2025), çalışmalarında Türkiye’nin 1996–2021 dönemindeki ihracat rekabetçiliğini ürün karmaşıklığı, reel efektif döviz kuru, dış talep, genel rekabetçilik ve kurumsal kalite gibi faktörler üzerinden GMM yöntemiyle incelemişlerdir. Bulgular, ürün karmaşıklığının ihracat rekabetçiliği üzerinde anlamlı ve negatif bir etkisi olduğunu; buna karşılık döviz kuru dalgalanmalarının belirgin bir etkisinin bulunmadığını göstermektedir. Ayrıca ana ihracat pazarlarındaki ekonomik büyümenin ve genel rekabetçilik düzeyinin Türkiye’nin ihracat performansını olumlu etkilediği belirlenmiştir. Çalışma, özellikle karmaşık ürünlerde rekabet gücünün artırılması için teknoloji odaklı üretim, beceri geliştirme ve makroekonomik istikrarın önemine dikkat çekmektedir.

Okombi ve Tsinquia-Kenfack (2024), çalışmalarında sektörel doğrudan yabancı yatırımların (DYY) ekonomik karmaşıklık üzerindeki etkisini ve birincil ile ikincil eğitime yönelik kamu harcamalarının bu etkiyi nasıl şekillendirdiğini incelemişlerdir. 2007–2020 dönemine ait 33 gelişmekte olan ülkenin verileri, sistem içi GMM yöntemiyle analiz edilmiştir. Sonuçlar, toplam DYY ile ikincil ve üçüncül sektör DYY’sinin ekonomik karmaşıklığı artırdığını; eğitim harcamalarının bu etkiyi güçlendirdiğini göstermektedir. Öte yandan, birincil sektör DYY’sinin anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

Karimov ve Huseynova (2024), çalışmalarında Türkiye’de doğrudan yabancı yatırım (DYY) girişlerinin ekonomik büyüme üzerindeki etkisini incelemektedir. Analiz dönemi 2006 ikinci çeyrek ile 2019 dördüncü çeyrek arasını kapsamaktadır. Ampirik uygulamalar için TCMB ve FRED veri tabanlarından elde edilen zaman serileri kullanılarak ADF, PP ve Zivot–Andrews birim kök testleri, ARDL sınır testi yaklaşımı ve Granger nedensellik analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, DYY girişlerinin Türkiye’de ekonomik büyüme üzerinde pozitif bir etki yarattığını göstermektedir. Ayrıca Granger nedensellik sonuçları, DYY ile GSYH arasında çift yönlü bir nedensellik ilişkisinin bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Korkmaz, Çınar ve Baycan (2024), çalışmalarında ekonomik karmaşıklığın bölgesel büyüme üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğu; ancak uzun süredir devam eden bölgesel dengesizliklerin, artan ekonomik karmaşıklığın getirdiği kazanımlardan doğu illerinin eşit biçimde yararlanmasını engellediği yönündeki hipotezi sınamayı amaçlamışlardır. 2007–2020 dönemine ait yıllık ihracat verileri kullanılarak Türkiye’nin illeri için ekonomik yetkinlik ve ekonomik karmaşıklık endeksleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, hem ekonomik yetkinlik hem de ekonomik karmaşıklık endekslerinin Türkiye’de bölgesel büyümenin önemli belirleyicileri olduğunu göstermektedir.

Al-Majali ve Adayleh (2023), Ekonomik Karmaşıklık Endeksi (ECI) ile ölçülen ekonomik karmaşıklık ile kişi başına düşen GSYİH ile temsil edilen ekonomik performans arasındaki ilişkiyi analiz ettikleri çalışmalarında 1998–2020 yılları arasında 134 ülkeye ait bir Vektör Otoregresyon (VAR) modeli ve panel verileri kullanmışlardır. Çalışmanın sonuçları, ekonomik karmaşıklık ile ekonomik

performans arasında doğrudan ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ekonomik karmaşıklık düzeyi daha yüksek olan ülkeler, kişi başına düşen GSYİH'de daha yüksek seviyelere sahip olma eğilimindedir.

Benli ve Atıcı (2023), 1995-2019 dönemine ait zaman serisi verileriyle Türkiye'de ekonomik kompleksitenin büyüme üzerindeki etkisini incelemişlerdir. ARDL sınır testiyle GSYİH, yatırımlar, iş gücü ve ekonomik kompleksite arasındaki uzun dönem ilişkiler analiz edilmiş; DAG yöntemiyle nedensellik yapısı araştırılmıştır. Bulgular, ekonomik kompleksitenin büyümeyi olumlu etkilediğini gösterirken, nedenselliğin ise yalnızca ekonomik büyümeden kompleksiteye doğru olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Li ve Rigby (2022), 1991-2015 dönemine ait ve 286 Çin şehrine yayılmış verileri kullanılarak yeni teknolojilerin karmaşıklığı ile mevcut bilgi stoku arasındaki ilişkinin, iktisadi büyüme sürecini yapısal olarak şekillendirdiğine dair argümanlar ortaya koymuşlardır. Sabit etkili panel modeller, inovasyonun genel hızı ve diğer değişkenler kontrol altına alındığında, Çin'deki şehir düzeyindeki GSYİH büyümesinin, daha ilişkili ve karmaşık teknolojilere çeşitlenmeyle anlamlı ve pozitif bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Meknsal otokorelasyon ve nedensellik gibi olasılıkları dikkate alan sağlıklı testleri de bu temel bulguları desteklemektedir.

Doru (2022), Ekonomik Karmaşıklık Endeksi, doğrudan yabancı yatırımlar, ticari açıklık oranı, patent başvuru sayısı değişkenlerini kullanarak Türkiye'de 1995-2020 yılları için analiz gerçekleştirmiştir. Doğrudan yabancı yatırımların ticari açıklık oranının ve patent başvuru sayılarının ekonomik karmaşıklık üzerinde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Bayar (2022), Ekonomik Karmaşıklık Endeksi ve GDP değişkenlerini kullanarak 1995-2019 döneminde Kolombiya, Endonezya, Vietnam, Mısır, Türkiye ve Güney Afrika için analiz gerçekleştirmiştir. Panel nedensellik analizi sonuçlarına göre panel genelinde ve Mısır özelinde ekonomik karmaşıklık ile ekonomik büyüme arasında çift yönlü nedensellik tespit edilmiştir. Kolombiya, Vietnam ve Türkiye'de büyümeden ekonomik karmaşıklığa; Endonezya'da ise ekonomik karmaşıklıktan büyümeye doğru tek yönlü nedensellik bulunmuştur. Güney Afrika için ise herhangi bir nedensellik ilişkisi saptanmamıştır.

Karanfil ve Kılıç (2022), çalışmalarında seçilmiş OECD lkelerinde ekonomik kompleksite ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi panel veri analiziyle incelemiş ve politika nerileri geliştirmişlerdir. 1970-2017'yi kapsayan Model 1 ve 1980-2017'yi kapsayan Model 2 olmak üzere iki model oluşturulmuştur. Sonuçlara göre, ekonomik büyüme ve kompleksite değişkenleri birbirini karşılıklı olarak olumlu etkilerken, nedensellik analizinde Model 1'de çift yönlü, Model 2'de ise büyümeden kompleksiteye doğru tek yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Koch (2021), çalışmasında ekonomik kompleksite ile büyüme arasındaki ilişkiyi katma değerli ihracat perspektifinden ele almıştır. Teorik çerçevede ihracat içeriğinin büyümeye etkisi analiz edilmiş ve modele katma değerli ihracat dahil edildiğinde aıklayıcılığın arttığını tespit etmiştir. Katma değerli ihracat açısından ABD en üst sırada yer alırken, Japonya ve Çin ekonomik kompleksite bakımından ABD'yi takip etmektedir.

Rojas ve Corea (2021), 1971-2014 dönemi verileriyle farklı gelişmişlik düzeylerine sahip 86 ülkeyi inceledikleri çalışmalarında, Ekonomik Karmaşıklık Endeksi (ECI) arttıķça yalnızca gelişmiş ülkelerde çevresel kirlilik seviyelerinin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Antonietti ve Franco (2021), 1995-2016 dönemine ait 117 ülkeyi kapsayan panel veriyle yaptıkları çalışmalarında, panel VAR ve Etki-Tepki Fonksiyonları kullanılarak doğrudan yabancı yatırımlar ile ekonomik karmaşıklık arasındaki nedensellik ilişkisini incelemişlerdir. Kişi başına düşen doğrudan yabancı yatırımlar stokundaki artışın ekonomik karmaşıklığı pozitif yönde etkilediği, ancak

tersine bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, yalnızca sıfırdan yatırımların (greenfield) gelişmiş ülkelerde, bilgi yoğun yatırımların ise düşük gelirli ülkelerde ekonomik karmaşıklık etkilendiği; ancak bu etkinin zayıf ve kısa süreli olduğu tespit edilmiştir.

Karabıyık (2021), çalışmasında BRICS-T ülkelerinde ekonomik karmaşıklık ile doğrudan yabancı sermaye yatırımları (DYSY) arasındaki ilişkiyi, 1995-2017 verileriyle panel veri analizi kullanılarak incelemiştir. Yatay kesit bağımlılığı ve değişen varyans tespit edildiğinden, durağanlık CADF testiyle, nedensellik ilişkisi Dumitrescu ve Hurlin testiyle, ilişki düzeyi ise FGLS yöntemiyle analiz edilmiştir. Sonuçlar, ekonomik karmaşıklıktan DYSY’ye tek yönlü nedensellik ve karmaşıklığın DYSY üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi olduğunu göstermektedir.

Sadeghi, Shahrestani, Kiani ve Torabi (2020), çalışmalarında ulusal üretim yetenekleri ve bilgi birikiminin bir göstergesi olarak kabul edilen ekonomik karmaşıklık yeni bir belirleyici unsur olarak ele almışlardır. Ülkelerin ekonomik karmaşıklığını ölçmek için Ekonomik Karmaşıklık Endeksi (ECI) ve ekonomik sofistikasyon göstergesi (EXPY) olmak üzere iki farklı ölçüt kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, ekonomik karmaşıklığın DYY girişlerinin temel belirleyicilerinden biri olduğunu ve hem istatistiksel hem de ekonomik açıdan anlamlı biçimde DYY üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermektedir. Ayrıca bulgular, insan sermayesi düzeyi benzer olan ülkelerin DYY çekme performanslarının neden farklılaştığını da açıklamaktadır.

Khan, Khan ve Khan (2020), Çin için yaptıkları çalışmalarında ARDL ve VECM yöntemleri kullanılarak ekonomik karmaşıklık ile doğrudan yabancı yatırımlar arasında uzun vadeli çift yönlü; kısa vadeli tek yönlü nedensellik ilişkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca analizde kurumsal kalite, bilgi ve iletişim teknolojileri, ticaret açıklığı, kişi başına düşen GSYH, yurt içi yatırımlar ve beşeri sermaye gibi kontrol değişkenleri de dahil edilmiş ve bu değişkenlerin etkileri güçlü bulunmuştur.

Doyar ve Yaman (2020), Ekonomik Karmaşıklık Endeksi, gelir, ileri teknoloji ihracatı değişkenlerini kullanarak 1989-2017 döneminde Türkiye için analiz gerçekleştirmişlerdir. VAR yönteminden elde edilen Etki-tepki analizleri, seriler üzerinde en güçlü etkinin genellikle ilgili değişkenlerin kendi gecikmeli değerlerinden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Ekonomik karmaşıklık endeksi ile yüksek teknoloji ihracatını en fazla etkileyen değişkenin kişi başına düşen gelir olduğu; gelir düzeyini ise en güçlü biçimde etkileyen değişkenin ekonomik karmaşıklık endeksi olduğu belirlenmiştir.

Şahin ve Durmuş (2020), Çin, Brezilya, Meksika, Arjantin, Hindistan, Tayland, Malezya, Filipinler, Türkiye, Güney Afrika’ya ait 1990-2017 dönemini kapsayan ekonomik karmaşıklık, finansal gelişme, sermaye yatırımları, doğrudan yabancı sermaye yatırımları ve patent başvurusu ilişkisini panel veri modelleri vasıtasıyla analiz etmişlerdir. Buna göre, Çin ve Meksika’da doğrudan yabancı yatırımların, Filipinler’de ise yerli patent başvurularının ekonomik karmaşıklık endeksini etkilediği görülmüştür. Türkiye ve Meksika’da finansal gelişme de ekonomik karmaşıklık etkilerken, brüt sabit sermaye yatırımlarının bu endeks üzerinde anlamlı bir etkisi saptanmamıştır.

Boğa (2019), çalışmasında Avrupa’daki 13 geçiş ekonomisine ait 1995-2017 dönemi verileriyle panel zaman serisi analizi yapmıştır. Ülkeler gelişmişlik düzeyine göre iki gruba ayrılmış; birimler arası korelasyon Pesaran CDNT testiyle, birim kökler ise IPS ve CIPS testleriyle incelenmiştir. Parametre homojenliği Swamy S testi, korelasyon ise Breusch-Pagan LM testi ile değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre, birinci grup ülkelerde ekonomik karmaşıklık büyümeyi güçlü şekilde olumlu etkilerken, ikinci grupta anlamlı bir etki görülmemiştir.

Nışancı, Uçar, ve Soyuyiğit (2019), çalışmalarında İktisadi Karmaşıklık Endeksi, kişi başına düşen gelir düzeyi ve ihracat değişkenlerini kullanarak 1990-2016 tarihleri arasında G8 Ülkeleri için analiz gerçekleştirmişlerdir. Dumitrescu-Hurlin panel nedensellik testi sonuçları, ihracattan hem kişi başına düşen gelire hem de ekonomik karmaşıklık düzeyine doğru nedensel bir ilişki olduğunu

göstermektedir. Granger nedensellik test sonuçlarına göre, ise kişi başına düşen gelirden ekonomik karmaşıklık düzeyine doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisi olduğunu tespit etmişlerdir.

Mealy, Farmer ve Teytelboym (2019), alışmalarında Ekonomik Karmaşıklık Endeksi (ECI) ve rn Karmaşıklık Endeksinin (PCI), ekonomik kalkınma üzerine etkisini araştırmışlardır. ECI'nin kişi başına GSYH ve ekonomik büyümeyi açıklamadaki başarısını ortaya koyan çalışma sonuçlarına göre bu durum, ülkelerin ihracat çeşitliliğiyle ilişkilendirilmektedir. Yüksek ECI'ye sahip ülkeler genellikle daha karmaşık ürünlere yönelirken, düşük ECI'li ülkeler daha basit ürünlere odaklanmaktadır. Aynı sonuçlara, ABD eyaletleri ve Birleşik Krallık bölgelerinde de ulaşılmıştır.

Yıldız ve Yıldız (2019), çalışmalarında Çin, Hindistan, Tayland, Malezya, Filipinler, Türkiye, Güney Afrika, Brezilya, Meksika ve Endonezya'da 1970-2016 dönemine ait verilerle ekonomik karmaşıklık ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Panel nedensellik testi sonuçlarına göre, Meksika, Malezya ve Güney Afrika'da ekonomik karmaşıklıktan büyümeye tek yönlü, Çin'de ise çift yönlü nedensellik tespit edilmiştir.

Moghadası (2018), çalışmasında ekonomik karmaşıklık ve gayri safi yurtiçi hasılanın (GSYİH) enflasyon oranı ve gelir eşitsizliği üzerindeki etkisini Basra Körfezi lkeleri için 2002-2015 yılları arasında incelemiştir. Teorik literatür ve öznel tarih ve araştırma veri toplama sırasıyla kütüphane yöntemi ve belge madenciliği yöntemi kullanılarak toplanan verileri tanımlamak ve özetlemek için betimsel ve çıkarımsal istatistikler kullanılmıştır. İlk olarak, verileri analiz etmek için varyans heterojenliği n testleri, F-Lemmer testi, Hausman testi ve Jarque-Bera testi kullanılmış ve ardından araştırma hipotezlerini doğrulamak ve reddetmek için çok değişkenli regresyon testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, ekonomik karmaşıklığın ve GSYİH'nin enflasyon oranı üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu, ekonomik karmaşıklığın ve GSYİH'nin ise gelir eşitsizliği üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Hartmann, Guevara, Fqueroa, Aristaran ve Hidalgo (2017), alışmalarında Ekonomik Karmaşıklık Endeksi ve gelir eşitsizliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çok değişkenli regresyon analiz sonuçları, ekonomik karmaşıklığın gelir eşitsizliğini anlamlı ve negatif yönde etkilediğini göstermektedir. Bu ilişki, gelir düzeyi, kurumlar, ihracat yoğunlaşması ve beşeri sermaye gibi faktörler kontrol edildiğinde de geçerliliğini korumaktadır. Ayrıca, ülkelerin ihraç ettiği ürünlerin ortalama GINI katsayısına dayalı yeni bir ölçümle, ürün çeşitliliğinin gelir eşitsizliği üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Bulgular, ekonomik karmaşıklığın sadece kalkınma düzeyini değil, gelir dağılımını da yansıttığını ve üretim yapısının gelir eşitsizliğini sınırlayabileceğini ortaya koymaktadır. Çalışma, 1963-2008 döneminde 150'den fazla ülkenin dönüşümünü görselleştiren bir evrimii araç da sunmaktadır.

Hausmann, Hidalgo, Bustos, Michele Coscia ve Yıldırım (2014), çalışmalarında ekonomik kompleksitenin, bir ekonominin üretim yapısına gömülü bilgi düzeyini yansıttığını ve kişi başına gelir ile güçlü bir korelasyona sahip olduğunu belirtmişlerdir. 128 ülkenin incelendiği analizde, gelir farklılıklarının %78'i ekonomik kompleksite ile açıklanabilmektedir. Ayrıca, beklenenden daha yüksek kompleksiteye sahip ülkelerin, daha gelişmiş ülkelere kıyasla daha hızlı büyüme eğiliminde olduğu belirtilmiştir.

Katırcioğlu (2009), alışmasında Türkiye'de net doğrudan yabancı yatırım (DYY) girişleri ile ekonomik büyüme arasındaki uzun dönem ilişkisini ve nedenselliğin yönünü sınır testi eşbütünleşme yaklaşımı ve Granger nedensellik analizleri kullanarak ampirik olarak incelemiştir. Elde edilen sonuçlar, ARDL (otoregresif dağıtılmış gecikme) modeli çerçevesinde yalnızca DYY'nin bağımlı değişken olduğu durumda değişkenler arasında uzun dönemli bir denge ilişkisinin bulunduğunu göstermektedir. Çalışmanın nihai bulgusu ise Türkiye'de ekonomik genişlemenin net DYY girişlerini artırıcı bir etki yarattığını ortaya koymaktadır.

2. VERİ, YÖNTEM VE BULGULAR

2.1. Veri

Bu çalışmada, ekonomik karmaşıklık endeksi (ECI), doğrudan yabancı yatırımlar (FDI), ihracat (EXP) ve kişi başına düşen gayri safi yurt içi hasıla (GDP) arasındaki ilişkiler analiz edilmektedir. Bağımlı değişken olan ECI verileri, The Observatory of Economic Complexity (2024) veri tabanından elde edilmiştir. Bağımsız değişken olarak kullanılan FDI, EXP ve GDP verileri ise Dünya Bankası’nın Dünya Kalkınma Göstergeleri (World Bank – World Development Indicators, 2024) veri tabanından alınmıştır. Çalışmada 1998-2023 dönemine ait yıllık veriler kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Değişkenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	GDP	FDI	EXP	ECI
Ortalama	8714.803	1.04E+10	1.73E+11	0.294465
Medyan	9640.029	1.11E+10	1.52E+11	0.350000
Maksimum	13105.66	2.20E+10	3.16E+11	0.620000
Minimum	3045.554	7.83E+08	6.96E+10	-0.076000
Standart Sapma	3090.902	6.48E+09	7.42E+10	0.251152
Çarpıklık	-0.561313	-0.049011	0.399251	-0.353802
Basıklık	1.979764	2.049713	2.026492	1.601444
Jarque-Bera	2.492935	0.988709	1.717433	2.661384
Olasılık	0.287519	0.609965	0.423706	0.264294

Tablo 1’den elde ettiğimiz sonuçlara göre GDP ve EXP değişkenleri diğer iki değişkene göre çok daha fazla değişkenlik ve uç değer içermektedir. FDI ve ECI’nın daha dengeli ve tutarlı değişkenler olduğunu söylemek mümkündür. En simetrik dağılıma sahip değişken ise FDI’dır. Tablonun geneline baktığımızda tüm değişkenler Jarque-Bera test varsayımına göre normal dağılıma sahiptir. Tanımlayıcı istatistiklere göre verilerin regresyon analizine uygun olduğu söylenebilir.

2.2. Yöntem

Pesaran, Shin ve Smith (2001) tarafından geliştirilen ARDL (Autoregressive Distributed Lag) sınır testi yaklaşımı, I(0) ve I(1) bütünleşme derecesine sahip serilerin aynı modelde birlikte kullanılmasına olanak tanıyarak uzun dönemli ilişkilerin analizinde önemli bir yöntem sunmaktadır. Yöntemin I(2) düzeyinde bütünleşik seriler için geçerli olmaması, modelde kullanılacak değişkenlerin bütünleşme derecelerinin önceden tespit edilmesini gerekli kılmaktadır. Tek denkleme dayalı yapısı sayesinde uygulaması nispeten kolay olan ARDL sınır testi, küçük örneklem büyüklüklerinde dahi güvenilir sonuçlar verebilmesi nedeniyle ampirik çalışmalarda yaygın biçimde tercih edilmektedir. Ayrıca Pesaran vd. (2001) tarafından sunulan sınır değerleri ile uzun dönemli eşbütünleşme ilişkisi istatistiksel olarak test edilebilmekte ve metodolojinin pratik uygulamasına ilişkin açıklamalar Montenegro (2019) gibi sonraki çalışmalar tarafından da detaylandırılmaktadır. Y bağımlı değişken olmak üzere ARDL modelinin ekonometrik formülasyonu aşağıdaki şekilde tahmin edilir:

$$\Delta Y_t = \alpha + \sum \beta_i \Delta Y_{t-i} + \sum \gamma_j \Delta X_{t-j} + \phi_1 Y_{t-1} + \phi X_{t-1} + \varepsilon_t$$

ARDL modeli çerçevesinde oluşturulan modelimiz aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

$$\Delta ECI_t = \alpha_0 + \sum \beta_1 \Delta FDI_{t-i} + \sum \gamma_j \Delta EXP_{t-j} + \phi GDP_{t-1} + \varepsilon_t$$

Δ birinci farkları temsil ederken, Y ve X incelenen değişkenleri, Y_{t-1} ve X_{t-1} değişkenlerin düzey değerlerinin uzun dönem ilişkilerini ifade etmektedir.

ARDL testi kapsamında, modelin uygun gecikme uzunlukları belirlendikten sonra hesaplanan F-istatistiği, ilgili literatürde sunulan alt ve üst sınır değerleri ile karşılaştırılır. Elde edilen F-istatistiği, üst sınır değerinden büyükse değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. Eğer alt sınır değerinden küçükse böyle bir ilişki olmadığı kabul edilmektedir.

2.3. Bulgular

ARDL tahmin sonuçlarına geçmeden önce, değişkenlerin durağanlık düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen birim kök testleri yapılmıştır. ADF ve PP testlerinin hipotezleri aşağıdaki şekildedir:

H_0 : Seride birim kök vardır.

H_1 : Seride birim kök yoktur.

Eğer test istatistiği anlamlı ($p < 0.05$ veya $p < 0.10$) ise, sıfır hipotezi reddedilir $\rightarrow$ seri durağandır. Genellikle, olasılık değerlerinin $p < 0.01 \rightarrow \%1$, $p < 0.05 \rightarrow \%5$, $p < 0.10 \rightarrow \%10$ düzeyinde anlamlı olması beklenmektedir. Birim kök test sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Değişkenlere Ait Birim Kök Testleri

Değişkenler	ADF (Düzy)	ADF (Birinci fark)	PP (Düzy)	PP (Birinci fark)
GDP	-1.322454 (0.8583)*	-3.109281 (0.0033)*	-1.566517 (0.7773)**	-3.062617 (0.0037)*
FDI	-2.523224 (0.3150)*	-4.286327 (0.0131)**	-2.054702 (0.5446)***	-4.625493 (0.0061)
EX	-3.23805 (0.0627)***	-5.188271 (0.0021)*	-3.421834 (0.0711)*	-11.95851 (0.0000)*
ECI	-1.597732 (0.7648)***	-4.100490 (0.0186)**	-1.597732 (0.7648)***	-4.056841 (0.0204)**

Not: Tablodaki değerler sabit ve trendli model altında ADF ve PP testinin t istatistiklerini, parantez içerisindeki değerler olasılık değerlerini *, ** ve *** ise sırasıyla %1, %5 ve %10 anlamlılık düzeyini temsil etmektedir.

Tablo 2'deki analiz sonuçlarına göre bütün değişkenler birinci farkta durağandır (I(1)).

Bu aşamadan sonra modelin serisel korelasyon içerip içermediğini test etmek için Serisel Korelasyon LM Testi uygulanmıştır. Serisel korelasyon için LM (Lagrange Multiplier) testi, özellikle ARDL gibi zaman serisi modellerinde artık terimler arasında otokorelasyon olup olmadığını test etmek için kullanılır. Bu test, modelin artıklarının birbirini takip eden dönemlerde bağımlı olup olmadığını ölçer.

Serisel Korelasyon (LM) Testinin Hipotezleri aşağıdaki şekildedir:

H_0 : Modelde otokorelasyon yoktur.

H_1 :Modelde otokorelasyon vardır.

Tablo 3. Serisel Korelasyon LM Testi

Serisel Korelasyon LM Testi	
F istatistiği	Olasılık
6.748180	0.1291

Not: *,%1 anlamlılık düzeyini ifade etmektedir.

Tablo 3’te tahmin edilen ARDL modelinde 2 gecikmeye kadar serisel korelasyon testi $F_0=6.748180$ ve $P=0.1291$ olarak hesaplanmıştır. $P>0.05$ olduğundan 2 gecikmeye kadar serisel korelasyonun olmadığı tespit edilmiştir.

Ardından modelde değişen varyans probleminin olup olmadığını test etmek için Breusch-Pagan-Godfrey Testi yapılmıştır. Testin hipotezleri aşağıdaki şekildedir:

H_0 : Değişen varyans yoktur.

H_1 : Değişen varyans vardır.

Tablo 4. Breusch-Pagan-Godfrey Testi

Breusch-Pagan-Godfrey Değişen Varyans Testi	
F istatistiği	Olasılık
2.542308	0.1894

Not: *,%1 anlamlılık düzeyini ifade etmektedir.

Tablo 4’e göre Breush-Pagan-Godfrey değişen varyans testi için $F=2.542308$ ve $P=0.1894$ şeklindedir. $P>0.05$ olduğu için sabit varyansı (Homoscedasticity) ifade eden yokluk hipotezi reddedilemez. Dolayısıyla modelde değişen varyans sorunu olmadığı anlaşılmaktadır.

Ramsey RESET (Regression Equation Specification Error Test) testi, model spesifikasyonunun doğruluğunu test etmek için kullanılmaktadır. Modelde eksik değişken, yanlış fonksiyonel biçim ya da yanlış model yapısı olup olmadığını anlamaya yönelik oldukça yaygın kullanılan bir testtir. Testin hipotezleri aşağıdaki şekildedir:

H_0 : Model doğru tanımlanmıştır

H_1 : Model yanlış tanımlanmıştır.

Tablo 5. Ramsey Reset Testi

Ramsey Reset Spesifikasyon Testi	
F istatistiği	Olasılık
5.055797	0.1101

Not: *,%1 anlamlılık düzeyini ifade etmektedir.

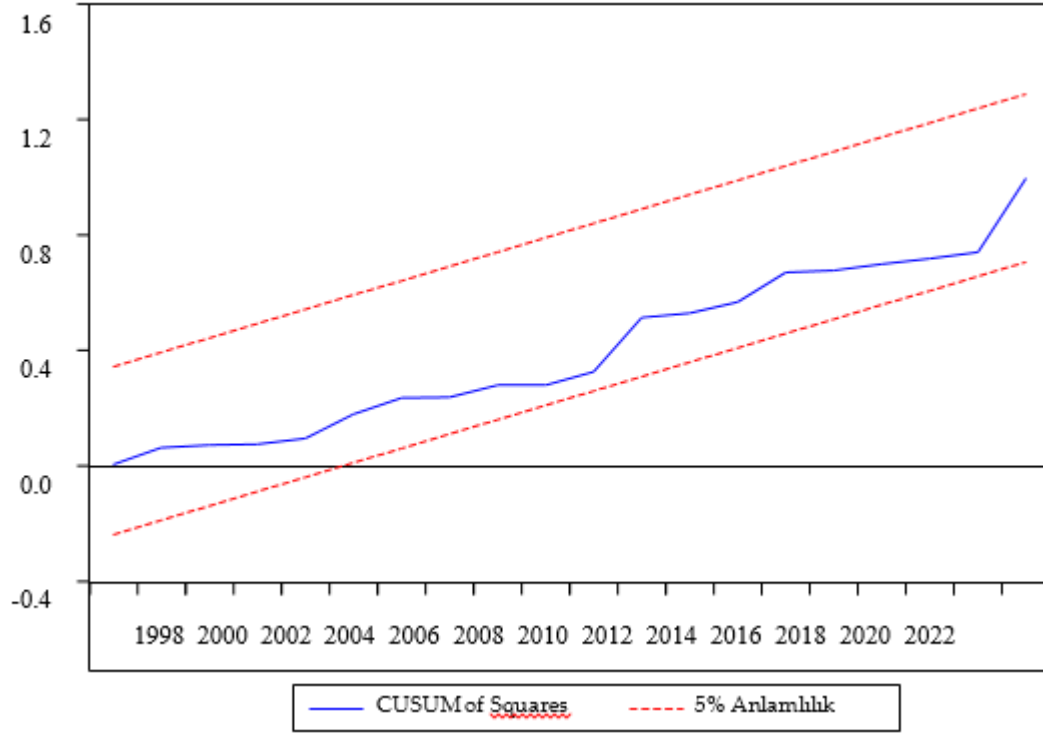
Tablo 5’e göre tahmin edilen modelde Ramsey RESET testi $F=5.055797$ ve $P=0.1101$ şeklindedir. $P>0.05$ olduğundan modelde spesifikasyon hatası yoktur.

Analizimizin bu kısmında tahmin edilen modelin parametrelerinde yapısal kırılmayı test etmek için Cumulative Sum (CUSUM) testi yapılacaktır. CUSUM testinin hipotezleri aşağıdaki şekildedir:

H_0 : Model parametrelerinde yapısal kırılma yoktur.

H_1 : Model parametrelerinde yapısal kırılma vardır.

Grafik.1. CUSUM Test Grafiği



CUSUM çizgisi, güven sınırlarının dışına çıkmıyorsa H_0 hipotezi reddedilemez yani model parametreleri istikrarlıdır.

Yapılması gereken bir diğer test ise Jarque-Bera testidir. Bu test bir değişkenin dağılımının normal dağılıma uyup uymadığını test etmek için kullanılmaktadır. Özellikle ekonometrik analizlerde, modelde kullanılan değişkenlerin normalliği önemli bir varsayımdır. Jarque - Bera testinin hipotezleri aşağıdaki şekildedir:

H_0 : Değişkenler normal dağılıma sahiptir.

H_1 : Değişken normal dağılıma sahip değildir.

Tablo 6. Normallik Testi

Normallik Testi	
Jarque – Bera Testi	Olasılık
0.320274	0.852027*

Not: *, %1 anlamlılık düzeyini ifade etmektedir.

Tablo 6'ya göre Jarque – Bera = 0.320274 ve $P = 0.852027$ olarak hesaplanmıştır. $P > 0.05$ olduğundan kalıntıların normal dağıldığı görülmektedir.

Tablo 7 kısa dönem ARDL test sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 7. ARDL Test Sonuçları

Kısa dönem ilişkileri			
Değişken	Katsayı	T istatistiği	p- değeri
C	-0.81667	-1.553447	0.1360
ECI (-1)	-0.293631	-2.498922	0.0213*
EXP	6.08E-13	2.029188	0.0560***
FDI	4.36E-12	2.227251	0.0376**
GDP	4.23E-06	0.628254	0.5369*

Not: *, ** ve ***, sırasıyla %1, %5 ve %10 anlamlılık düzeylerini ifade etmektedir.

Modelden elde edilen kısa dönem ilişki test sonuçlarına göre ECI’nin katsayısı negatif ve olasılık değeri ($p=0.1360$) anlamlıdır. Bu durum ekonomide uzun dönem dengenin bozulması halinde düzeltici mekanizmanın çalışmakta olduğunu ifade etmektedir. FDI ise %5 önem düzeyinde anlamlıdır ($p = 0.0376$). Kısa dönemde ECI üzerinde pozitif etkisi vardır. EXP ise sınırda anlamlı ($p = 0.0560$) ve bu durum %10 önem düzeyinde kabul edilebilmektedir. GDP değişkenin olasılık değeri anlamsız ($p = 0.5369$) yani kısa vadede ECI üzerinde herhangi bir etkiye sahip değildir.

Tablo 8 ise uzun dönem ARDL test sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 8. ARDL Test Sonuçları

Uzun dönem ilişkileri			
Değişken	Katsayı	T istatistiği	p- değeri
C	-0.278129	-2.889543	0.0091
EXP	2.07E-12	3.950448	0.0008
FDI	1.48E-11	1.484748	0.1532
GDP	1.44E-05	0.733859	0.4716

Not: *, ** ve ***, sırasıyla %1, %5 ve %10 anlamlılık düzeylerini ifade etmektedir.

Uzun dönem katsayılarına göre EXP olasılık değeri $p=0.0008$, uzun vadede ECI üzerinde güçlü ve pozitif etkiye sahiptir. FDI ve GDP değişkenlerinin ECI üzerinde anlamlı etkileri bulunmamaktadır. Sabit terimde $p=0.0091$ olasılık değeri ile istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 9. Bounds Testi

F istatistiği = 5.931105
Kritik değerler
%1: $I(0)= 4.614$, $I(1)= 5.967$
%5: $I(0)= 3.272$, $I(1)= 4.306$
%10: $I(0)= 2.676$, $I(1)= 3.586$

Tablo 9’da sunulan Bounds testi sonuçlarına göre, modelin F-istatistiği 5.931 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, hem %5 ($I(1) = 4.306$) hem de %1 ($I(1) = 5.967$) anlamlılık düzeyindeki üst sınır değerlerini aşmaktadır. Dolayısıyla, değişkenler arasında uzun dönemli bir eşbütünleşme ilişkisinin varlığı kabul edilmektedir. Bu bulgu, modelde yer alan bağımsız değişkenlerin (EX, FDI, GDP) ekonomik karmaşıklık endeksi (ECI) ile uzun dönemde birlikte hareket ettiğini göstermektedir.

ARDL sınır testi sonuçlarına göre, modelde yer alan değişkenler arasında %1 anlamlılık düzeyinde uzun dönemli bir eşbütünleşme ilişkisi tespit edilmiştir (F-istatistiği: $5.93 > \%1$ üst sınır değeri: 5.966). Uzun dönem katsayı tahminleri, yalnızca ihracatın (EX) ekonomik karmaşıklık endeksi (ECI) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir etkisinin bulunduğunu göstermektedir. Diğer yandan, kısa dönem analizinde hem ihracat hem de doğrudan yabancı yatırımların (FDI) ECI üzerinde pozitif ve anlamlı etkiler yarattığı görülmektedir. Hata düzeltme teriminin negatif ve anlamlı olması, modelin kısa dönemli sapmalardan uzun dönem dengeye doğru düzeldiğini ve modelin dinamik yapısının geçerliliğini ortaya koymaktadır.

Tablo 10. Error Correction Model Test Sonuçları

Bağımlı değişken D(ECI)			
Değişken	Katsayı	t- İstatistiği	p-Değeri
CointEq(-1)	-0.2936	-5.965	0.0000
R-squared	0.44795		
Adjusted R-squared	0.44795		
S.E. of regression	0.034429		
Log likelihood	49.25792		
Akaike info criterion	-3.8606		
Schwarz criterion	-3.8118		
Hannan-Quinn criterion	-3.8471		
Durbin-Watson stat	2.207247		

Tablo 10’da sunulan ECM test sonuçlarına göre katsayı= -0,2936’dır. Yani bir önceki dönemden gelen denge dışı sapmanın yaklaşık %29.36’sı bir dönem içinde düzeltilmektedir. Olasılık değeri 0,0000’dır ($p < 0.01$). Bu durum, uzun dönem dengenin bozulması durumunda sistemin tekrar dengeye döndüğünü göstermektedir. Bu değerler oldukça sağlıklı bir düzelme hızına işaret etmektedir.

ECM katsayısı -0,293631, p-değeri 0,0000’dır. Bu değer negatif ve anlamlıdır. Yani sistem kısa vadede şoklardan sonra dengeye %29 oranında dönebilmektedir. ECI’nin şoklar karşısında istikrarlı olduğu tespit edilmiştir.

İhracatın (EX) ECI üzerindeki etkisine göre uzun dönem katsayısı $2.07E-12$, p-değeri 0.0008 anlamlı ve pozitifdir. Aynı şekilde kısa dönem katsayısı da pozitif ve neredeyse anlamlıdır ($p = 0.056$).

Doğrudan Yabancı Yatırımların (FDI) uzun dönem katsayısı $1.48E-11$, p-değeri 0,1532 ve dolayısıyla anlamlı değildir. Kısa dönem katsayısı ise $4.36E-12$, p-değeri 0,0376 yani anlamlıdır. FDI’nin kısa vadede pozitif etkisi olsa da uzun dönemde bu etki istatistiksel olarak anlamsızdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzde küresel rekabetin bilgiye dayalı üretim yapıları etrafında şekillendiği düşünüldüğünde, ülkelerin sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşabilmeleri için üretim çeşitliliği, yüksek teknoloji kullanımı ve dışa açıklık gibi unsurlar kritik önem taşımaktadır. Bu bağlamda,

ekonomik karmaşıklık endeksi, ülkelerin ihracat yapısındaki sofistikasyon düzeyini yansıtarak sadece büyümenin miktarını değil, niteliğini de ölçen güçlü bir gösterge olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla, ekonomik karmaşıklık endeksini artıracak politikaların ekonomik büyümeyle entegre biçimde planlanması, uzun vadeli rekabet gücünün artırılması açısından stratejik bir gerekliliktir.

Çalışmamızdan elde edilen ARDL sınır testi sonuçları, modelde yer alan değişkenler arasında %1 anlamlılık düzeyinde uzun dönemli bir eşbütünlük ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur (F-istatistiği: 5.93 > %1 üst sınır değeri: 5.966). Uzun dönem katsayı tahminlerine göre, yalnızca ihracatın ekonomik karmaşıklık endeksi üzerinde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Kısa dönem analizinde ise hem ihracat hem de doğrudan yabancı yatırımların ekonomik karmaşıklık endeksini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ayrıca, negatif ve anlamlı bulunan hata düzeltme katsayısı, modelin kısa dönemli dengesizliklerden uzun dönem dengesine doğru yöneldiğini ve dinamik yapının geçerliliğini teyit etmektedir.

Bu bulgular, Türkiye’nin ekonomik karmaşıklık düzeyini artırabilmesi için özellikle ihracat ve doğrudan yabancı yatırımlar gibi dışsal büyüme dinamiklerine odaklanması gerektiğini göstermektedir. Kısa vadede yaşanabilecek ekonomik dalgalanmalara rağmen, doğru politika araçları ile ekonomik karmaşıklık endeksinin toparlanma kapasitesinden faydalanmak mümkündür. Bu kapsamda, ihracatın yapısal olarak çeşitlendirilmesi ve özellikle yüksek katma değerli, teknoloji yoğun ürünlerin dış pazarlara sunulması öncelikli olmalıdır. Bu doğrultuda, KOBİ’lerin dış pazarlara erişimi kolaylaştırılmalı, ihracat destek mekanizmaları Ar-Ge faaliyetleriyle entegre edilmelidir.

Doğrudan yabancı yatırımların politikaları açısından bakıldığında ise, yalnızca sermaye girişine odaklanmak yerine, teknoloji transferi ve bilgi birikimi sağlayacak nitelikli yatırımlar teşvik edilmelidir. Bu bağlamda eğitim ve teknoloji içeriği yüksek doğrudan yabancı yatırımlar önceliklendirilerek, Ar-Ge birimi kuran yatırımcılara vergi indirimleri gibi özel teşvikler sunulabilir.

Öte yandan, kişi başına düşen gayrisafi yurt içi hasıla ile ekonomik karmaşıklık endeksi arasındaki ilişkinin gerek kısa gerekse uzun dönemde istatistiksel olarak anlamlı çıkmaması dikkat çekicidir. Bu durum, yalnızca büyüme hızının değil, ne ile ve nasıl büyünüldüğünün daha önemli hale geldiğini göstermektedir. Dolayısıyla, geleneksel büyüme politikalarından ziyade, üretim kalitesini ve teknolojik çeşitliliği artıracak mikro düzeyli sanayi stratejilerine ihtiyaç olduğu açıktır. Kişi başına düşen gayrisafi yurt içi hasıla artışının ekonomik karmaşıklık endeksine yansımaları, ancak bu artışın bilgi ve teknoloji yoğun üretime dönüşmesiyle mümkün olacaktır.

<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 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>	

KAYNAKÇA

- Al-Majali, A. & Adayleh, R. M. (2023). The Nexus Between Economic Complexity and Economics Activity: Evidence Based on A Panel Vector Autoregression Model . *Migration Letters*, 21(1), 361-370. doi:10.59670/ml.v21i1.5185
- Antonietti, R. & Franco, C. (2021). From FDI to Economic Complexity: A Panel Granger Causality Analysis. *Structural Change and Economic Dynamics*, 0(56), 225-239. doi:10.1016/j.strueco.2020.11.001
- Balland, P.-A., Broekel, T., Diodato, D., Giuliani, E., Hausmann, R., O'Clery, N. & Rigby, D. (2022). The new paradigm of economic complexity. *Research Policy*, 51(8),0-0. doi:10.1016/j.respol.2022.104568
- Bayar, İ. (2022). Ekonomik Karmaşıklık İndeksi ve Ekonomik Büyüme: CIVETS Ülkelerinden Ampirik Kanıtlar. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler*, 36, 237-251. doi:10.18092/ulikidince.1052678
- Benli, M. & Atıcı, G. (2023). Türkiye'de Ekonomik Kompleksite ve İktisadi Büyüme Üzerindeki Etkisi. *İzmir İktisat*, 38(2), 400-429. doi:10.24988/ije.1150290
- Boğa, S. (2019). Ekonomik Karmaşıklık Seviyesinin Ekonomik Büyüme Üzerine Etkisi; Geçiş Ülkeleri İçin Bir Panel Zaman Serisi Analizi. *Akademik Hassasiyetler*, 6(12), 357-386.
- Doru, Ö. (2022). Türkiye'de Ekonomik Karmaşıklık İndeksi (ECI) ve Doğrudan Yabancı Yatırım İlişkisi. *Artuklu Kaime International Journal of Economics and Administrative Researches*, 5(2), 235-251. doi:10.55119/artuklu.1200656
- Doyar, B. V. & Yaman, H. (2020). Ekonomik Karmaşıklık Endeksi, Gelir ve Yüksek Teknoloji İhracatı Arasındaki Karşılıklı İlişkilerin Analizi: Türkiye Örneği. *Pearson Journal of Social Sciences and Humanities*, 8(5), 41-52. doi:10.46872/pj.141
- Duman, M. C. & Sivrikaya, A. (2025). Product Complexity and Export Competitiveness: Evidence from Türkiye. *Fiscaoeconomia*, 9(2), 785 - 810. doi:10.25295/fsecon.1552394
- Hartmann, D., Guevara, M. R., Fiqueroa, C. J., Aristaran, M. & Hidalgo, C. A. (2017). Linking Economic Complexity, Institutions, and Income Inequality. *World Development*, 93, 75-93. doi:10.1016/j.worlddev.2016.12.020
- Hausmann, R., Hidalgo, C. A., Bustos, S., Michele Coscia, A. S. & Yıldırım, M. A. (2014). *The Atlas of Economic Complexity: Mapping Paths to Prosperity*. Cambridge: MIT Press. doi:10.7551/mitpress/9647.001.0001
- Hidalgo, C. A. & Hausmann, R. (2009). The Building Blocks of Economic Complexity. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(26), 10570-10575. doi:10.1073/pnas.090094310
- Inoua, S. (2023). A simple Measure of Economic Complexity. *Research Policy*, 52(7). doi:10.1016/j.respol.2023.104793
- Karabıyık, C. (2021). Ekonomik Kompleksite ve Doğrudan Yabancı Sermaye Yatırımları İlişkisi: BRICS-T Ülkeleri Üzerine Bir Panel Veri Analizi. *Journal of Yasar University*, 16(63), 1133-1149. doi:10.19168/jyasar.916017

- Karanfil, M. & Kılıç, C. (2022). Ekonomik Kompleksite ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: Seçilmiş OECD Ülkeleri İçin Panel Veri Analizi. *Girişimcilik ve Kalkınma*, 17(1), 132-157.
- Karimov, M. & Huseynova, E. (2024). The Impact of Foreign Direct Investment on Economic Growth in Türkiye: ARDL Approach. *Acta Academica Karviniensia*, XXIV(1), 29-42 . doi:10.25142/aak.2024.003
- Katırcıoğlu, S. (2009). Foreign Direct Investment and Economic Growth in Turkey. *Ekonomika Istraživanja / Economic Research*, 22(3), 1-9.
- Khan, H., Khan, U. & Khan, M. A. (2020). Causal Nexus Between Economic Complexity and FDI: Empirical Evidence from Time Series Analysis. *The Chinese Economy*, 53(5), 374-394. doi:10.1080/10971475.2020.1730554
- Koch, P. (2021). Economic Complexity and Growth: Can Value-Added Exports Better Explain the Link? *Economic Letters, Elsevier*, 198(C). doi:10.1016/j.econlet.2020.109682
- Korkmaz, İ., Çınar, İ. T. & Baycan, T. (2024). Economic Complexity and Regional Growth in Turkey: Implications for East-West Disparity. *Eastern European Economics*, 63(1). doi:10.1080/00128775.2024.2304220
- Li, Y. & Rigby, D. (2022). Relatedness, Complexity and Economic Growth in Chinese Cities. *International Regional Science Review*, 46(1). doi:10.1177/016001762210823
- Mealy, P., Farmer, J. D. & Teytelboym, A. (2019). Interpreting Economic Complexity. *Science Advances*, 5(1). doi:10.1126/sciadv.aau1705
- Moghadas, L. S. (2018). The Study of Economic Complexity and GDP Effect on Inflation Rate and Income Inequality in Persian Gulf States 2002 -2015. *Mapta Journal of Mechanical and Industrial Engineering (MJMIE)*, 2(3), 31-39. doi:10.33544/mjmie.v2i3.83
- Montenegro, A. (2019). The Ardl Bounds Cointegration Test: Tips for Application and Pretesting. *SSNR Working Paper*. doi:10.2139/ssrn.3425994
- Nışancı, M., Uçar, M. & Soyyiğit, S. (2019). Ülkelerin İktisadi Gelişmişlik ve İktisadi Karmaşıklık Düzeyleri Arasındaki İlişki: G8 Ülkeleri Örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler*, 20(1), 138-148. doi:10.37880/cumuiibf.524670
- Okombi, I. F. & Tsinquia-Kenfack, B. F. (2024). Foreign Direct Investment and Economic Complexity in Developing Countries: Does Public Expenditure on Education Matter? *SN Business and Economics, Springer*. doi:10.1007/s43546-023-00614-1
- Özen, E. & Okşak, Y. (2020). Kişi Başına Düşen Milli Gelirin İthalat Üzerindeki Etkisi: Türkiye İçin Bir Nedensellik Analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 779-793.
- Pesaran, M. H., Shin, Y. & Smith, R. J. (2001). Bounds Testing Approaches to the Analysis of Level Relationships. *Journal of Applied Econometrics*, 16(3), 289-326. doi:10.1002/jae.616
- Riezman, R., Summers, P. & Whiteman, C. H. (1996). The Engine of Growth or Its Handmaiden? A Time-Series Assessment of Export-Led Growth. *Empirical Economics*(21), 77-113. doi:10.1007/978-3-642-61211-4_5
- Rojas, H. L. & Corea, J. C. (2021). Economic Complexity, Economic Growth and CO2Emissions: A Panel Data Analysis. *International Economic Journal*, 35(4), 411-433. doi:10.1080/10168737.2021.1975303
- Sadeghi, P., Shahrestani, H., Kiani, K. H. & Torabi, T. (2020). Economic Complexity, Human Capital, and FDI Attraction: A cross Country Analysis. *International Economics*, 164, 168-182. doi:10.1016/j.inteco.2020.08.005
- Sevüktekin, M. & Öz, R. (2021). Türkiye’de Doğrudan Yabancı Yatırımlar ve Ekonomik Büyüme Arasındaki İlişki: Sektörel Analiz. *Ekonometride Güncel Yöntemler ve Uygulamalar (Prof. Dr. Ahmet M. Gökçen’e Armağan)*. Istanbul University Press. doi:10.26650/B/SS10.2021.013.25
- Şahin, D. & Durmuş, S. (2020). Yeni Sanayileşen Ülkelerde Ekonomik Kompleksite Düzeyinin Belirleyicileri. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları*, 10(2), 334-351.
- Yıldız, G. & Yıldız, B. (2019). Ekonomik Karmaşıklık ile Ekonomik Büyüme Arasındaki İlişki: Panel Bootstrap Granger Nedensellik Analizi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme*, 15(2), 329-340. doi:10.17130/ijmeb.2019252097

Öğretim Programları İçin Bir Değer Önerisi: Güven*

Dr. Soysal Burak Atakan

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4250-0009>

Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Bölümü, Kırıkkale / TÜRKİYE

Prof. Dr. Deniz Tonga

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8367-8778>

Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Kırıkkale / TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 30.09.2025

Kabul: 11.12.2025

On-line Yayın: 31.12.2025

Anahtar Kelimeler

Öğretim Programı,

Değer

Güven

Doğruluk

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.87346>

Öz

İnsan ve toplum hayatını etkileyen değerlerden biri de güvendir. Son yıllarda değer eğitimi üzerine çokça çalışma yapılmasına rağmen güven üzerine literatürde yeterince çalışmanın olmaması ve öğretim programlarında güven değerinin yer almaması, bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, öğretim programları için güven değerini bir öneri olarak sunmaktır. Bu çalışmada güven, sözünde durmak, doğru sözlü olmak, başladığı işleri bitirmek, emanetleri korumak, sır saklamak ve tutarlı olmak boyutları açısından ele alınmıştır. Okullarda gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinde güven değerine de yer vermek ve güvenilir insanlar yetiştirmek gerek toplum huzuru gerekse bireyin ruh sağlığı açısından pek çok yararı da beraberinde getirecektir. Sosyolojik açıdan bakıldığında zaman güven, bireyler arası ilişkilerin, toplumsal yapı ve kurumların sürdürülebilirliğinde temel bir işlev görür. Güven eksikliği sadece bireyler arası ilişkileri değil aynı zamanda toplumsal düzen ve işleyişi de olumsuz etkiler. Bu bağlamda öğretim programlarına güven değerinin eklenmesi yalnızca birey inşasını değil aynı zamanda güven temelli toplum inşasına da katkı sağlar.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Atakan, S. B. & Tonga, D. (2025). Öğretim Programları İçin Bir Değer Önerisi: Güven, *ISOREJ-Uluslararası Sosyal İktisadi ve Ulusal Eğitim Dergisi*, 9(12), 157-152.

*A Value Proposition for Curriculum: Trust**

Dr. Soysal Burak Atakan

Kırıkkale University, Institute of Social Sciences, Department of Sociology, Kırıkkale / TÜRKİYE

Prof. Dr. Deniz Tonga

Kırıkkale University, Faculty of Education, Department of Social Studies Education, Kırıkkale /
TÜRKİYE

Article History

Submitted: 30.09.2025

Accepted: 11.12.2025

Published Online: 31.12.2025

Keywords

Curriculum

Value

Trust

Accuracy

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.87346>

Abstract

One of the values that affect human and social life is trust. Although there has been a lot of work on values education in recent years, the lack of studies on trust in the literature and the lack of trust value in the curricula are considered as a deficiency. In this context, the aim of the study is to present the value of trust as a suggestion for curricula. In this study, trust is discussed in terms of keeping one's word, being truthful, finishing the work that has been started, protecting trusts, keeping secrets and being consistent. Including the value of trust in the educational activities carried out in schools and raising reliable people will bring many benefits in terms of both the peace of the society and the mental health of the individual. From a sociological perspective, trust plays a fundamental role in the sustainability of interpersonal relationships, social structures and institutions. Lack of trust negatively affects not only interpersonal relationships but also social order and functioning. In this context, adding the value of trust to curricula contributes not only to the construction of individuals but also to the construction of a society based on trust.

GİRİŞ

“Güvenimi sarstı...

O, en güvendiğim insanlardan birisidir.

Verdiğim sırrı başkasına söylemiş...

Arkadaşım sır saklayan biridir.

Sürekli yalan söylemesi beni çok rahatsız ediyor...

Doğru sözlülüğün için teşekkür ederim.

Söylediği zamanda gelmedi.

Yapırım dedi ama yapmadı.”

Günlük yaşam içinde bazen çevremizden bu sözleri duyarız ya da biz bu ve benzeri cümleleri kullanırız çünkü insan hayatında güven önemli bir değerdir. Aile içi ilişkilerde, alışverişlerde, sosyal hayatta insanlardan emin olmak karşılığında mutluluk ve huzur gibi değerleri getirirken, güvenimizin sarsılması ise ruh sağlığımızı ve psikolojimizi olumsuz yönde etkiler. Güven, insan hayatındaki temel değerlerden biridir. İnsanların mutlu ve huzurlu yaşamaları için bedensel ihtiyaçları karşılamaları yeterli değildir. Bununla beraber içsel ve sosyal ihtiyaçların da karşılanması gerekir. Bu ihtiyaçlardan birisi güvendir. Güven bireyin hem kendisini iyi hissetmesini sağlar hem de bireyin toplumun önemli bir parçası olmasına yardımcı olur (Tonga, 2018). Gündelik yaşamımızda, önemli kararlar aldığımızda, rutin veya zor zamanlarda güven, sosyal ilişkileri ve hayatımızı düzenleyen temel belirleyici değerlerden biridir (Can, 2019). Güven çok boyutlu bir değerdir. Söz konusu güven olduğunda başkaları tarafından güvenilir davranışlar akla gelir ancak bununla beraber güven manevi ve ahlaki değerlerden biridir (Uslaner, 2008).

Güven ile ilgili yapılan araştırmalardan bazıları şunlardır: Çeşitli disiplinlerde örgütsel güvene ilişkin çalışmalar (Demircan ve Ceylan, 2003; Kalemci Tüzün, 2007; Taşkın ve Dilek, 2010; Büte, 2011; Filiz ve Bardakçı, 2020), ekonomi ve güven temalı çalışmalar (Gökalp, 2003; Aksoy, 2006; Özsağır, 2007) sosyal sermaye ve güven temalı çalışmalar (Aslan, 2016; Baykal ve Gürbüz, 2016; Vergil ve Bahtiyar, 2017). Ayrıca literatür taramasında güven ve okul teması taramalarında okul yöneticilerine duyulan güven ve öğretmen görüşlerine dayalı çalışmalara ulaşılmıştır (Baş ve Şentürk, 2011; Teyfur, Beytekin ve Yalçınkaya, 2013; Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008; Paşa ve Negiş Işık, 2017; Uygur ve Arabacı, 2019) Ancak güven ve eğitim, güven ve öğretim programı temalı taramalarda herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, güven değerini çeşitli alt boyutları ile tartışmak ve öğretim programları için güven değerini bir değer olarak önermektir. Öncelikle güven ve güvenin önemi üzerinde durulacak, ardından da güven değeri çeşitli alt boyutları ile tanımlanacak ve örnek kazanımlara yer verilecektir.

Güven

Güven, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “*Korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu, itimat.*” (TDK, 2022a) olarak tanımlanmaktadır. Güven, insanlar tarafından bilindiği düşünülen fakat güven nedir diye sorulduğunda genel olarak az bilinen ve tanınan bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır (Tonga, 2017a; Taylor, 1989’dan akt: Demircan ve Ceylan, 2003). Sosyal hayatın önemli temellerinden biri olan güven, hemen her dönemde toplumların kendi bünyelerinde oluşturmaya çalıştıkları en önemli değerlerden biridir. Kurallar ve ahlaki ilkeler hep bu hedefi gerçekleştirmeye yönelik araçlar olmuştur. Kale surlarının, sağlam barınakların ve evlerin inşası hep güven duygusuyla doğrudan ilişkilidir (Baş, 2017). Güven büyük bir sosyal sermayedir. İnsanlar bankaya para yatırır gibi topluma güven yatırırlar ve bunun bir neticesi olarak insanlar arasında ve insan ile toplum arasında güven bağı sıklaşır (Sayar, 2021). Güven değerinin yüksek olduğu toplumlarda iş birliği, dayanışma ve ortak karar alma değerleri gelişmiştir ve ilişkiler kısa dönemden çok uzun sürelidir (Gökalp, 2003).

Güven, insan hayatının pek çok yerinde aranan önemli bir değerdir. Eğer karşılıklı güven varsa ticaret hayatında bir söz yeterli olabilir. Aile güven ile kurulur ve yaşatılır. Sağlığımız için doktor seçimimiz güven ile ilgilidir. Bir insana sırrımızı vereceğimiz zaman ya da bir şey emanet edeceğimiz zaman güvenilir olmasına bakarız. Seçimlerde oy verirken bile liderlere duyulan güven belirleyici özelliklerden biridir (Yıldırım, 2017).

Birey “güven benim için önemli” deyip başkalarının kendisine güven vermesini bekleyip kendisi de güvenilir olmayan davranışlar sergilerse burada çelişkili bir durum ortaya çıkmış olur. Birey kendisi için belirlediği değere kendisi uymalıdır yani güven önemli diyen bir kişi, öncelikle kendisi güvenilir olmalıdır. İnsan kendine ve başkalarına karşı güvenilir olmazsa bu hem kendini hem de çevresini kandırdığı anlamına gelir. Buradan hareketle birey ne kendisi ile ne de çevresi ile anlamlı ve doyumsuz bir iletişim kuramaz. Bunların tersine de kendilerine ve çevrelerine dürüst olan bireyler hem kendileri ile hem de çevreleri ile sağlıklı ilişkiler kurabilirler (Arkış, 2018). İnsan yaşam içinde çevresiyle samimi bağlar kurmak ister. İnsanın samimi bağlar kurması da kendini güvenli bir ortamda bulmak istemesi ve güvenilir kişi arayışının içindedir. Bu kurulan bağlar, insanın kendini güvende hissetmesine neden olur (Çapcıoğlu, 2017). Güven açısından bireyin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç boyutlu bir bakış açısına ihtiyacı vardır. Örneğin, bireyin güvenilirlik hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olması, güvenilirliğe karşı olumlu duygular beslemesi ve güvenilir davranışlar sergilemesi, ideal bir örnektir. Bireyin güvenilirlik hakkında bilgiye sahip olması ama güvenilir davranışlar yapmaması veya güvene karşı iyi duygular hissetmesi ama yapmaması bu üç unsurun bir arada olmadığından kaynaklanır (Tonga, 2017b). Güven değeri, toplumların istikrarı, sosyal ve ekonomik ilişkilerin düzenli bir şekilde yürütülmesi için temel teşkil ettiğinden, sosyal bilimlerde merkezi bir ilgi konusu haline gelmiştir. Sosyal psikoloji, sosyoloji, antropoloji, örgütsel çalışmalar, ekonomi ve siyaset bilimi güven ile ilgilenen bilimlerdenidir. “Güven” teriminin kesin anlamı konusunda aralarında net bir fikir birliği olmamasına rağmen, bu bilimler güvenin sosyal grupların ve toplumların işleyişinde önemli bir rol oynadığı konusunda hemfikirdir (Cook, 2001).

Güven sadece birey ve toplum bağlamında psikoloji veya sosyoloji ile ilgili bir değer değildir. Güven, din ile ilgili de bir değerdir. İslam dininin de temel hedeflerinden biri, ahlaklı, güvenilir, elinden ve dilinden kimsenin zarar görmeyeceği, kendisine yapılmasını istemediği bir şeyi başkasına yapmayan bir insan inşa etmektir. İslam dinine göre ancak bu şekilde bir güvenilir toplum ortaya çıkabilir (Bardakoğlu, 2017). Zaten peygamberimiz Hz. Muhammed’in de en çok öne çıkan değerlerinden birisi “El Emin” olmasıdır. Ona Müslümanın sıfatları ile ilgili sorular sorulduğunda Müslümanın asla yalan söyleyemeyeceğini kesin bir dille ifade etmiştir. Ayrıca “Bizi aldatan bizden değildir” de bilinen hadisler içindedir. Buradan çıkan gerçek ise dini açıdan da güven önemlidir.

Güvenilir insan bile isteye kimseyi kandırmaz, kendi de aldanmadan yaşar. Güvenilir insanın işi, sözleri ve davranışları hep güven kazanacak niteliktedir. Güvenilir insanın özellikleri ana hatları ile aldanmadan ve aldatmadan yaşamakta toplanır (Tonga, 2023). Araştırmacılardan biri, güvenilir insanın özelliklerini başka bir çalışmada şu şekilde ortaya koymuştur (Tonga, 2017a):

- Söz verdiğinde sözünde durur. Tutamayacağı sözü vermez.
- Doğru sözlüdür, yalan söylemez.
- Emanet bilincine sahiptir.
- Başladığı işi en güzel şekilde sonuçlandırır, yarım iş bırakmaz
- Kendine verilen sırları tutar.
- Dürüştür, belirsizlikten uzak durur.
- Olduğu gibidir, iki yüzlülüktен eser bulunmaz.
- Konuşmalarıyla kimsenin zihnini karıştırmaz.

Güvenin çeşitli boyutları

Değerler kendi içinde çeşitli boyutlara ayrılır ve değerler ile ilgili de çeşitli sınıflandırmalar yapılır. Literatürde güven ile ilgili örgütsel güven, siyasal güven ve sosyal güven şeklinde sınıflamalar mevcuttur (Can, 2019). Ancak çocukların düzeyleri ve okullarda yürütülen eğitim programları göz önüne alındığında bu sınıflamalardan ziyade pedagojik esaslar temele alınmıştır. Burada önerilen güven değerinin boyutları, (Tonga, 2017a) tarafından belirtildiği üzere altı ana boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar, söz verip sözünde durmak, başlanan işlerin sonuçlandırmak, doğru sözlü olmak, emaneti korumak, sır tutmak ve tutarlı olmaktır. Aşağıda bu ana boyutlara ve alt boyutlara yer verilmiştir. Her boyutta gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra ilgili örnek kazanıma yer verilmiştir.

1. Doğru sözlü olmak

Söz konusu güven olduğunda ilk akla gelen boyutlardan birisi, doğru sözlü olmaktır. Doğru sözlü olmak burada yalan söylememek, gerçek ne ise onu konuşmak bağlamında ele alınmıştır. Doğru sözlü olmak anlamsal olarak dürüstlük olarak da ifade edilir. Özellikle insanlar arası ilişkilerde önemsenen hususlardan biri, doğru sözlü olmaktır. Doğru sözlü olmayan biri ile etkileşime girdiğimizde kendimizi güvende hissedemediğimiz gibi adanmışlık duygusunu hissederiz.

Doğru sözlülüğün tam zıttı olan yalanın olduğu yerde güven olamaz. Güvenimizi sarsan insanlara bakış açımız ve duygularımız ile güvenimizi kazanan insanlara bakış açımız ve duygularımız farklıdır. Doğru sözlü kişi, saygın kişidir (Tonga, 2018). Doğru sözlü olmak ve dürüstlük, güven duygusunun oluşumunda, iç huzurunun tesisinde ve insanlar arası ilişkilerde ve toplumsal hayatta önemli görevlere sahiptir.

Örnek kazanımlar:

1. Doğruluğun önemini bilir.
2. Güvenilir insanın özelliklerinden birinin de doğru sözlülük olduğunu kavrar.
3. Doğru sözlü olmaktan gurur duyar.
4. Şartlar ne olursa olsun doğruyu söyler.
5. Doğru sözlü olmanın saygınlık kazandırdığını fark eder.

2. Başlanan işleri sonuçlandırmak

Güven değerinin diğer bir boyutu da başlanan işleri sonuçlandırmaktır. Güven tanımlanırken itimat değeri de kullanılır. Güven duymak bir yerde itimat etmeyi de içerir. Bireyin bir işe başlayıp bitirmesi güvenilir oluşa bir delil olarak gösterilebilir. Benzer şekilde bir hizmet alırken veya bir iş yaptırırken işimizin yarım kalması da yapan kişilere karşı güven duygusunun zedelenmesine yol açar.

Annelik, babalık, öğrencilik işçilik, patronluk gibi insanın konumu ve statüsü ne olursa olsun mutlaka bir işi vardır. Bununla beraber günlük yemek yemek, su içmek, yatağımızı toplamak gibi rutin faaliyetlerimiz de iş kavramı içinde yer alır. Bu işleri gelişigüzel ve yüzeysel olarak da yapabiliriz, büyük bir özenle de yapabiliriz. İş yapmaya ve bitirmeye verilen önem, güvenilirliğimize somut kanıtlar sunar (Tonga, 2018). Zira başlanan işlerin sonuçlandırılması iş ciddiyeti ile ilgili bir kavramdır. Bir işi sonuçlandırmak ve istenen düzeyde yapmak, güven artırıcı olumlardır. Zira Montessori (2016)'ye göre yapılan işe derinlemesine yoğunlaşarak başarılabilecek birtakım hedeflerin çocukta davranış ve düşünce bozukluklarını gidermeye yardımcı olur. Önem derecesi ne olursa olsun başarılı iş bir tür güç ve mutluluk verir, bağımsızlık hissini besler. Örneğin McRaven (2017) insanların sabah kalktıktan sonra yataklarını toplamalarının gün içindeki diğer işleri yapmalarına olumlu tesiri olabileceğine işaret etmiştir. Ayrıca yatak toplamak gibi küçük görülen işleri yapmak küçük şeylerin de önemli olduğu gerçeğini gösterecektir. Küçük işleri doğru şekilde yapamazsanız, daha büyük işleri yapamazsınız

tespitinde bulunmuştur. Bunun devamında ise McKay ve Fanning (2017) de çocukların ailelerine katkı sağlamasının, çalışmalarının özgüven gelişiminde etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Örnek Kazanımlar

1. Başladığım işleri bitiririm.
2. Başladığım işleri bitirdiğim için kendime güvenirim.
3. Başladığım işleri bitirmekten gurur duyarım.
4. Güvenirlilik, başlanan işlerin bitirilmesini gerektirir.
5. Başladığım işleri bitirmek bana saygınlık kazandırır.

3. Söz verip sözünde durmak

Güvenilir olmanın boyutlarından biri de söz verildiğinde tutulmasıdır. Bunu anlamının en güzel yollarından biri, “Size verilen bir söz tutulmadığında ne hissedersiniz?” sorusuna verilecek cevaptır. Böyle bir durumda olumlu duygular hissedilmeyeceği kanaatindeyiz (Tonga, 2017a). Zira verilen sözün tutulmaması hem söz verenin sözünü önemsemediğini hem de söz vermediği kişiyi önemsemediğini gösteren kanıtlardan birisi olabilir. Bununla beraber sözlerin tutulması tutarlılık ile de ilgilidir ya da tutarlılık sonucunu da ortaya çıkarır.

İletişimde olduğumuz insanların söyledikleri ile yaptıklarının tutarlı olduğunu görmek karşı tarafın gelecekteki davranışlarını tahmin edebilmemize yardımcı olur. Bu anlamda hem sözü veren hem de sözü tutan taraflar güvenme sürecinde sürekli olarak birbirlerine verdikleri sözlerle yaptıklarını izlemekte ve güvenme ya da güvenmeme konusunda karar vermektedir (Polat, 2007).

Burada söz verip sözünde durmak iki yönlü olarak insanların bir başkasına verdiği sözü tutmaları ve insanların kendilerine verdikleri sözleri tutmaları şeklinde ele alınabilir. Bir başkasına verdiğimiz söz, bir yerde saatinde bulunmak, yapacağım dediğimiz şeyleri yapmak veya yapmayacağım dediğimiz şeyleri de yapmamak olarak örneklendirebiliriz. Hacı Bektaş-ı Veli’ye ait olduğu bilinen bir sözde söz verip sözünde durmanın önemi şu şekilde anlatılmıştır: Öl söz verme! Öl, sözünden dönme... İstiklal şairimiz Mehmet Akif Ersoy ise bir anısında “Bir söz ancak ölüm yahut ölüme yakın bir felaketten dolayı yerine getirilmemişse mazur görülebilir.” şeklinde söz hakkındaki görüşünü belirtmiştir. İki büyük tarihsel şahsiyet söz verip sözünde durmamayı ölüm ile eş değer kabul etmektedir.

Kendimize verdiğimiz sözler ise daha genel olarak iç dünyamızda kendimizi muhatap alarak yaparım veya yapmam dediğimiz şeylerle ilgilidir. Bu ikinci boyut ise daha özel bir boyuttur. Bireyler diğer insanlara verdikleri sözleri tutması ile çevrelerinde güvenilir kabul edilirler. Bireyin kendine verdiği sözleri tutması ise bireyin özgüven oluşumu ve benlik saygısı oluşturmaya açısından önem taşımaktadır.

Örnek kazanımlar

1. Çevresine verdiği sözleri tutmanın önemini bilir.
2. Çevresine verdiği sözleri tutar.
3. Kendine verdiği sözleri tutmanın önemini bilir.
4. Kendine verdiği sözleri tutar.
5. Söz verip tuttuğumda kendimi mutlu hissedirim.
6. Söz verdiğim saatte söz verdiğim yerde olurum.
7. Söz verip tutmanın güvenilir insan özelliği olduğuna inanırım.

4. Emaneti korumak

Güven, insanın muhatap olduğu insanların doğruluğuna, samimiyetine, doğru sözlü oluşuna inanmasını içerir. Arapça'da bu mana "emn" ve "emniyet" kelimeleriyle ifade edilir. Emanet sözcüğü de buradan gelir (Çelik, 2017). Güvenilir olmanın boyutlarından biri de emaneti korumaktır. Emanet dendiğinde ilk olarak bir başkasının bize korumamız veya belli bir süreliğine bakmamız için vermiş olduğu bir eşya, kişi veya diğer unsurlar akla gelir. Dar anlamda bu doğrudur ama bir de emanetin geniş anlamı vardır. Örneğin, öğrenciler öğretmenlerine, çocuklar anne ve babalarına, vatandaşlar da devletin yöneticilerine emanettir. Ayrıca kullandığımız bedenimize, yaptığımız iş ve bize bahsedilen zaman, kullandığımız doğa da bize verilen emanetlerdendir.

Örnek kazanımlar

1. Bana verilen emanet eşyaları korur.
2. Bedenimin bir emanet olduğunu bilir ve sağlıklı beslenirim.
3. Başkalarından kullanmak için aldığım eşyaları sahibine teslim ederim.
4. Emanetleri korumaktan mutluluk duyarım.
5. Güvenilir insanın emanet bilincine sahip olduğunu bilirim.

5. Sır tutmak

Sır, Türk Dil Kurum sözlüğünde "Varlığı veya bazı yönleri açığa vurulmak istenmeyen, gizli kalan, gizli tutulan şey." (TDK, 2022b) şeklinde tanımlanmıştır. Güvenilen insanların özelliklerinden biri de kendine verilen sırları tutup tutmadığıdır. İnsanlar arası ilişkilerde bazen insanlar kendilerini ilgilendiren bazı konuların herkesin değil sadece belli kişilerin bilmesini ister. Bunun nedeni, anlatılan konuda akıl almak gereği veya psikolojik bir rahatlama olabilir. Ayrıca insanların bazen de sevdiklerine sürpriz etkinlikler yapabilmek için bir başkasının yardımına ihtiyaç duyabilirler. O zaman da diğer insanların duymaması gereken bir durum oluşabilir.

Başkaları tarafından bize verilen bir sır, korumamız gereken bir emanet olarak da kabul edilebilir. Bu bağlamda sırların tutulmaması emanete ihanet kabul edilebilir. Ancak literatürde sır konusunda özellikle yasal bağlamda suç teşkil edecek şeylerin sır olarak tutulması konusunda tartışmalar bulunmaktadır. Burada bahsi geçen sır, insanlar arası ilişkilerde birinin zararına olmayacak durumları kastetmektedir. Ancak özellikle çocuk eğitime anne ve babaların hassas olması gereken bir konudur sır. Anne ve babaların çocuklarına sır tutarken "annemden ve babamdan bir şey saklamam" zihniyetinin verilmesi, çocukların eğitimi açısından daha önemlidir. Böylece çocuk yakın çevresine "Ben annemden ve babamdan bir şey saklamam." mesajını verdiği için ona sır veren diğer çocuklar da dikkat eder.

Verilen sırların tutulması sırrı veren ile alan arasında güven temelli bir ilişki kurarken, sırrın tutulmaması ve başkasına da söylenmesi güven değerini ortadan kaldırır.

Örnek kazanımlar

1. Sır tutmayı bilirim.
2. Bana verilen sırları tutar ve başkasına anlatmam.
3. Anne ve babamdan bir şey saklamam.
4. Sır tuttuğum için kendime saygı duyarım.
5. Sır tutan insanlara güveneceğimi bilirim.

6. Tutarlı olmak (İyi dediğimizi yapmak, kötü dediğimizi yapmamak)

Güvenin boyutlarından biri de tutarlı olmaktır. Burada tutarlı olmak, iyi dediklerimizi yapmak ve kötü dediklerimizi de yapmamak şeklinde ele alınmıştır. Doğruluğun iyi olduğunu söyleyen ama doğru sözlü olmayan, yalanın kötü olduğunu söyleyen ama yalan söylemeye devam eden birisi tutarlı değildir, dolayısıyla da güvenilir değildir sonucu çıkarılabilir (Tonga, 2017a). Tutarlı olmanın karşısı ise

iki yüzlülük olarak değerlendirilmektedir. İki yüzlülük, insanın sözleri ile davranışlarının aynı istikamette olmamasıdır ki burada bilmek ile davranmak arasında fark olduğu gerçeği yatmaktadır.

Güven açısından tutarlılık kavramına baktığımızda güvenmenin kuşku duymadan bağlanmak olduğu gerçeği, tutarlı davranmak güveni tesis eder. Tam tersine de bireyin sözleri ile davranışları ters istikamette ise güvenimiz zedeleneyecektir. Değerler açısından bilmek ve o değeri konuşmak, değerleri yaşadığımız anlamına gelmez. Bilgiler ancak davranışlar ile desteklenirse tutarlılık olur.

Örnek Kazanımlar

1. İyi dediğim şeyleri yaparım.
2. Kötü dediğim şeyleri yapmam.
3. Tutarlı davranmaktan gurur duyarım.
4. Tutarsızlığın güveni zedelediğine inanırım.
5. Güvenilir olmak için tutarlı olmam gerektiğini bilirim.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretim programları için bir değeri önerisi olarak güven değerini sunmayı amaçlayan bu çalışmanın sonuçları şu şekildedir. Güven, insan ve toplum hayatını pek çok açıdan etkileyen değerlerden birisidir. Bu öneme rağmen öğretim programlarında güven değerinin neredeyse hiç yer almaması yetişen genç nesiller için bir eksiklik oluşturmaktadır. Bu çalışmada güven, sözünde durmak, doğru sözlü olmak, başladığı işleri bitirmek, emanetleri korumak, sır saklamak ve tutarlı olmak boyutları açısından ele alınmıştır. Elber Börü, İslamoğlu ve Birsell (2020)'in çalışmalarında katılımcılar güvenilir insanı tanımlamak için dürüstlük, yalan söylememek, sadakat, samimiyet, saygılı olmak, sır tutmak, güvenilir olmak, yardım severlik, açık sözlülük, sözünü tutmak ifadelerini kullanmışlardır. Güvenilmez insanı ise yalan söylemek, ikiyüzlülük, dedikodu yapmak, bencillik, tutarsızlık, söz tutmamak, samimiyetsizlik, dürüst olmamak, aşırı çıkarcılık ve ağız gevşekliği ifadeleri ile tanımlamışlardır.

Güven değerini ailesinden veya okullardan alamayan bireylerin yaşamında önemli eksiklikler yaşanabilir. Örneğin, Baysal ve Samancı (2010) yaptıkları çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin çoğunluğu verdiği sözleri tutamadıkları zamanlar olduğunu belirtmişlerdir. Küçük yaşlardan itibaren söz verip sözünde duramayan bireyler çevrelerine güven veremeyecekler dolayısıyla da sevilme ve sayılmak açısından önemli sorunlar yaşayacaklardır. Bu çalışmanın da bir sonucu olarak da müfredatlarda güven üzerine yeterince kazanım olmadığı için öğrencilerde bu gibi değersel eksikliklerin olması normal görülmektedir.

Öğrencilerde güven değerinin gelişimin önemsemek, onların güvenilir bir insan olarak toplumda yerini alması, bireyin hem ahlaki gelişimi açısından hem de sosyalleşmesi açısından önem taşımaktadır. Koçak ve Aydın (2021)'e göre güven, insanların toplumsal itibar kazanmaları için önemli değerlerden birisidir. Söz verdiğinde tutan, doğru sözlü, emanetleri koruyan ve sır tutan bireyler kendilerine taktıkları güven etiketi ile muhatap oldukları ve etkileşim kurdukları diğer insanlara da rahatlık ve huzur sağlarlar.

Tonga'ya göre (2017a) insan olma bilincinin en önemli unsurlarından biri olarak güvendir. Toplum içinde insanın yaşamı güven serüveninden başkası değildir. Yaşamın çok noktasında insanlar bilmeden veya ezbere olarak güven ararlar. Evlenen çiftler birbirinin güvenilir olmasını ister. Yakınlarınızın size doğru sözlü olmasını istersiniz, söz verdiklerinde tutmalarını istersiniz. Çünkü bunlar insan olma bilinci ile ilgilidir. Güvenilir olmak insanı hayvanlardan ve diğer canlılardan ayıran önemli değerlerden biridir.

Çalışmanın tamamında belirtildiği üzere güven hem insan hayatını hem de toplumsal hayatı etkileyen önemli değerlerden birisidir. İnsanın sosyal bir varlık oluşu ve toplum içinde yaşamaya

mecbur oluşu, diğer insanlarla etkileşimini de zorunlu hale getirecektir. Sonuç olarak bu çalışmada da vurgulandığı üzere güvenilir insanların toplumda çoğalması toplum huzurunu doğrudan olumlu yönde etkileyecektir. Bunun en hızlı ve verimli yolu ise okullarda yürütülen derslerin ilgili bölümlerine güven ve güvene ait unsurların dahil edilmesi ile elde edilecektir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, R. (2006). Bir pazarlama değeri olarak güven ve tüketicilerin elektronik pazarlara yönelik tutumları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 2(4), 79-90.
- Arkış, N. (2018). *Ben kimim*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Aslan, S. (2016). Türkiye’de sosyal sermaye bileşenlerinden güven hakkında bir değerlendirme. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17(2), 181-204.
- Bardakoğlu, A. (2017). İslam’ın öngördüğü güven toplumunu nasıl inşa edebiliriz. İçinde Hz. Peygamber ve güven toplumu. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları
- Baş, G. & Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 29-62.
- Baş, M. (2017). Güven toplumu oluşturma temeli ilkeleri (Samimiyet, kardeşlik, adalet ve müsavat) *Edebali İslamiyat Dergisi*, 1(1), 133-147.
- Baysal, Z. N. & Samancı, O. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile değerler üzerine bir çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 56-69.
- Baykal, Ş., & Gürbüz, S. (2016). Sosyal sermaye ve bireyler arası güven ilişkisinin sosyal ağ analizi ile incelenmesi. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(2), 77-91.
- Bökeoğlu, Ö. Ç., & Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 211-233.
- Büte, M. (2011). Etik iklim, örgütsel güven ve bireysel performans arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 171-192.
- Çapcıoğlu, İ. (2017). İslam’da emanet bilinci ve güven kültürü. İçinde Hz. Peygamber ve güven toplumu. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları
- Çelik, Ö. (2017). Kaybedilen güven ve güvenin kaybettirdikleri. *Hz. Peygamber ve güven toplumu*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları
- Can, İ. (2019). Güveni nasıl tanımlayabiliriz? Ya Da sosyal bilimlerin konusu olarak güven. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 46-59.
- Cook, K. (2001). Trust in society. Karen Cook (ed.) in *Trust in society*. New York: Russell Sage Foundation.
- Demircan, N., & Ceylan, A. (2003). Örgütsel güven kavramı: Nedenleri ve sonuçları. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 10(2), 139-150.
- Elber Börü, D. & İslamoğlu, G. & Birsal, M. (2020). Güvenilir ve güvenilmez insan özellikleri karşılaştırılması. *Küresel İktisat ve İşletme Çalışmaları Dergisi*, 9(18), 149-162.
- Filiz, M., & Bardakçı, S. (2020). Sağlık çalışanlarının örgütsel iklim algıları ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Artvin ili örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 436-449.
- Gökulp, N. (2003). Ekonomide güven faktörü. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 10(2), 163-174.
- Kalemci Tüzün, İ. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (2), 93-118.
- Koçak, A., & Aydın, İ. (2021). Güven, saygınlık ve karizma: Toplumsal itibarın kadim dayanakları. *Selçuk İletişim*, 14(4), 1641-1672.
- McKay, M. & Fanning, P. (2017). *Özgüven*. Ankara: Arkadaş Yayınevi

- McRaven, W. H. (2017). *Yatağını Topla*. (Çev: Sevinç Seyla Tezcan) İstanbul Pegasus Yayınları
- Montessori, M. (2016). *Çocuğunuz hakkında bilmeniz gerekenler*. (Çev: Zekiye Baykul) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Özsağır, A. (2007). Ekonomide güven faktörü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 46-62.
- Paşa, Ö., & Negiş Işık, A. (2017). Öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeyleri ve okul müdürü tarafından sergilenen etik liderlik davranışlarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(60), 134-144.
- Polat, S. (2007). *Orta öğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli
- Sayar, K. (2021). *Ruhun derin yaraları*. İstanbul: Kapı Yayınları
- Taşkın, F. & Dilek, R. (2010). Örgütsel güven ve örgütsel bağlılık üzerine bir alan araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 37-46.
- TDK, (2022a). *Güven*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- TDK, (2022b). *Sır*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Teyfur, M., Beytekin, O. F., & Yalcinkaya, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (İzmir il örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 84-106.
- Tonga, D. (2017a). *İnsan olma bilinci*. Ankara: Yade
- Tonga, D. (2017b). Rol model olarak sosyal bilgiler öğretmeni. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 17-30.
- Tonga, D. (2018). *Kendimi okuyorum*. Ankara: Yade
- Tonga, D. (2023). Hayatımızı güven üzerine kurmak, aldanmadan ve aldatmadan yaşamak. *Güvenilir İnsan Dergisi*, 9(35), 16-17. http://www.guvenvak.org/upload/gvnlr_insan/tmp/35-2023/mobile/index.html#p=19
- Uslaner, E. (2008). Trust as a moral value. Dario Castiglione, Jan W. van Deth, and Guglielmo Wolleb, eds., in *Handbook of Social Capital*, Oxford University Press.
- Uygur, K., & Arabacı, İ. B. (2019). Lise öğretmenlerinin personel güçlendirme algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki: Elazığ ili örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 744-770.
- Vergil, H., & Bahtiyar, B. (2017). Ekonomik büyüme farklılıklarının açıklanmasında sosyal sermayenin etkisi: Güven düzeyi üzerinden bir karşılaştırmalı analiz. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(13), 673-686.
- Yıldırım, E. (2017). *Hız. Peygamber ve güven toplumu. İçinde Hz. Peygamber ve güven toplumu*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Mehmet Fatih Akyürek'in Ozan Türkmen'in (Ali Parlak) Hayatı, Sanatı ve Şiirleri Eserinin Tanıtımı ve Değerlendirmesi*

Ebru Kılıç

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-3154-6563>

Öğretmen / Milli Eğitim Bakanlığı, Hatay-TÜRKİYE

Kitap Tanıtımı Geçmişi

Geliş: 17.11.2025

Kabul: 25.12.2025

On-line Yayın: 31.12.2025

Anahtar Kelimeler

Mehmet Fatih Akyürek

Ozan Türkmen

Ali Parlak

Türk Eğitim-Sen Yayınları

Ankara 2025

Kitap Değerlendirme

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

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/isorej.88962>

Kitap Bilgileri

Yazar: Fatih Mehmet Akyürek

Başlık: Ozan Türkmen'in (Ali Parlak) Hayatı, Sanatı ve Şiirleri

Yayınevi: Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi Yayınları

Basım Yeri ve Yılı: Ankara, 2025

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kılıç, E. (2025). Mehmet Fatih Akyürek'in Ozan Türkmen'in (Ali Parlak) Hayatı, Sanatı ve Şiirleri Eserinin Tanıtımı ve Değerlendirmesi. *ISOREJ-Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Ulusal Eğitim Dergisi*, 9(12), 167-172.

Introduction and Evaluation of Mehmet Fatih Akyürek's Work: The Life, Art, and Poems of Ozan Türkmen (Ali Parlak)*

Ebru Kiliç

Teacher / Ministry of National Education, Hatay-TÜRKİYE

Book Review History

Submitted: 17.11.2025

Accepted: 25.12.2025

Published Online: 31.12.2025

Keywords

Mehmet Fatih Akyürek

Ozan Türkmen

Ali Parlak

Türk Eğitim-Sen Publications

Ankara 2025

Abstract

Author: Fatih Mehmet Akyürek

Title: Ozan Türkmen'in (Ali Parlak) Hayatı, Sanatı ve Şiirleri

Publisher: Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi Yayınları

Place and Year of Publication: Ankara, 2025

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.88962>

GİRİŞ

Hatay'ın âşık hafızasında "Sözün Kalanı" olarak okunabilecek **Ozan Türkmen'in (Ali Parlak) Hayatı, Sanatı ve Şiirleri**, biçimsel bakımdan bir yüksek lisans tezinin bütün ilmî ciddiyetini taşıırken, arka planındaki trajik hikâye sebebiyle aynı zamanda güçlü bir vefa metnine dönüşmüş bir eserdir.

Bu eseri Türk halk bilimi literatürüne kazandıran Fatih Mehmet Akyürek, 6 Şubat 2023 tarihinde, Hatay'da yaşanan asrın felaketinde aramızdan ayrılmış bir Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni ve bir eğitim neferidir. Yüksek lisans tezini savunmasının üzerinden henüz birkaç gün geçmişken, çalışmasını enstitüye teslim etme hayali kurarken ailesiyle birlikte enkaz altında kalan Akyürek, ardında sadece akademik bir boşluk değil, aynı zamanda tamamlanmış fakat yayımlandığını göremediği bu eseri bırakmıştır. Bu kitap, onun bilgiye olan adanmışlığının, vatan ve millet sevgisinin ve bir öğretmen olarak akademisyenlik yolunda taşıdığı potansiyelin en somut kanıtıdır. Onun trajik kaybı, esere yüklenen manevi değeri daha da derinleştirmekte ve bu çalışmayı, yüksek lisans yapan bir öğretmenin kaleminden dökülen son sözler olarak ölümsüzleştirmektedir.

Kitabın ilk sayfalarına yer alan sunuş, söz başı ve ön söz yazıları, eserin hem akademik hem de vicdanî ve toplumsal bir metin olduğunu daha ilk sayfalarda hissettirir.

Cengiz Kocakaplan (Türk Eğitim-Sen Genel Başkan Yardımcısı), eseri, yazarının şahsında tüm eğitim şehitlerine adanmış bir *vefa metni* olarak okur.

Talip Geylan (Türk Eğitim-Sen ve UAESB Genel Başkanı), 6 Şubat depremini "toplumsal ihmal ve ahlaki yozlaşmanın trajik sonucu" olarak değerlendirir; eğitimin, bilimin ve liyakatin önemini vurgulayarak bu kitabı aynı zamanda bir *farkındalık çağırısı* olarak konumlandırır.

Nedim Bakırcı, "Hatay'dan Bir Akyürek Bir Bozkurt Geçti..." başlıklı yazısında, Fatih Mehmet Akyürek'i bir araştırma konusu veya tez yazarı olmaktan önce, "yüreği güzel, sevdası güzel" bir insan olarak anlatır.

Hüseyin Kürşat Türkan, öğrencisinin tezini savunduktan çok kısa süre sonra gelen vefat haberinin yarattığı sarsıntıyı ve üzüntüyü dile getirir. Bu satırlar, teknik bir danışman ön sözünden ziyade, hocaların öğrencisine yazdığı gecikmiş bir *veda mektubu* havası taşır.

Eser, Ozan Türkmen'in (Ali Parlak) hayatını, sanatsal kimliğini ve şiirlerini sistematik bir biçimde incelemektedir. Çalışmanın temel amacı, Ozan Türkmen'in yerel sözlü kültür içindeki konumunu belgelemek ve onun şiir evrenini tematik, dilsel ve yapısal açılardan analiz ederek Türk halk edebiyatı literatürüne kazandırmaktır.

Çalışmanın ilk bölümlerinde Ozan Türkmen'in doğumundan (resmi kayıtlara göre 20 Şubat 1971, babasının notlarına göre 17 Aralık 1969) ailesine ve eğitim hayatına dair bilgiler sunulmaktadır. Bu biyografik çerçeve, ozanın sanatsal kimliğinin oluşumundaki sosyo - kültürel zemini anlamak için bir ön koşul niteliğindedir. İskenderun'da doğan ve hayatının büyük bir bölümünü Hatay'da geçiren Parlak, bir yandan öğretmenlik ve sendikal faaliyetler (Türk Eğitim-Sen Hatay Şubesi Yönetim Kurulu üyeliği) gibi toplumsal görevler üstlenirken, diğer yandan sanatçı kimliğini besleyen bir çevrede yetişmiştir. Hatay'ın çok kültürlü yapısı, kahvehanelerde ve sendika etkinliklerinde süren canlı sözlü kültür ortamı, onun şair kimliğini etkileyen faktörler olarak sunulur.

Akyürek'in çalışması, halk edebiyatı monografilerinde sıklıkla kullanılan "hayat -sanat-eser" üçlemesini takip eden sistemli bir metodolojiye sahiptir. Eserin giriş bölümünde, Hatay'ın paleolitik döneme uzanan köklü tarihinden (Tekin, 2000: 1) başlayarak, İslamiyet öncesi ve sonrası dönemlerde bir kültür merkezi olarak oynadığı role dikkat çekmektedir. Bu tarihsel arka plan, Hatay'daki âşıklık geleneğinin ne denli zengin bir kültürel birikimden beslendiğini anlamak için bir zemin sunmaktadır (Türkan, 2017: 21). Âşıklık geleneği, sazlı (telden) veya sazsız (dilden), doğaçlama veya kalemle şiir söyleme pratiğine dayanan bir halk sanatıdır (Artun, 2015: 1). Türkistan'da Anadolu'ya taşınan bu gelenek, Erzurum, Kars gibi merkezlerin yanı sıra Çukurova ve özelde Hatay gibi bölgelerde kendine

özgü bir karakter kazanmıştır (Türkan, 2017: 23). Akyürek, eserinde bu geleneğin Hatay'daki icra biçimlerine dikkat çekerken, Ozan Türkmen'in bu gelenek içindeki konumunu "hem taşıyıcı hem de yerel tarihçi" olarak tanımlar. Bu yaklaşım, eseri, Çukurova ve Hatay bölgesindeki diğer âşık monografilerinden ayırarak, âşığın geleneği koruma ve aktarma misyonunu ön plana çıkarmaktadır. Ozan Türkmen, yalnızca şiir söylemekle kalmamış, aynı zamanda Yayladağı Şairler Antolojisi (2008) gibi bir çalışma yaparak bölgedeki diğer şairleri de kayıt altına almıştır. Bu durum, onun geleneğin pasif bir tekrar edicisi değil, aynı zamanda bilinçli bir koruyucusu ve aktarıcısı olduğunu göstermektedir.

Eserin en güçlü yönlerinden biri, Ozan Türkmen'in şiirlerinin tematik açıdan sınıflandırılmasıdır. Şiirlerde işlenen ana temalar arasında vatan sevgisi, Türk Dünyası, gurbet, tarihî olaylar (İstanbul'un Fethi, Maraş'ın Kahramanlık Destanı) ve toplumsal eleştiri gibi konular öne çıkmaktadır. Bu tematik zenginlik, ozanın sadece kişisel duygularını değil, aynı zamanda ulusal ve toplumsal meselelere olan duyarlılığını da göstermektedir. Örneğin, Maraş'ın Kurtuluş Savaşı'ndaki kahramanlığını anlattığı;

"Düşünüldü gereği; toplu kıyım olacak!
Tetiğe ilk dokunan Sütçü İmam olacak
Bir bakışı titretti gavurun dizlerini
Besmeleyle ilk kurşun kör etti gözlerini"

dörtlüğü, ozanın tarih bilincini ve destan geleneğine olan bağlılığını açıkça ortaya koymaktadır.

Ozan Türkmen'in birçok şiiri, tenkitli neşir mantığıyla bir araya getirilmiş uygun yerlerde açıklayıcı dipnotlar ve bazı kelime ve deyimler için küçük bir sözlük eklenmiştir.

Kitabın içindekiler düzeni, araştırmacının hem öğrenciler hem de halk edebiyatı çalışanları için kullanışlı bir başvuru metni niteliğini yanında metinlerin sonunda yer alan seçilmiş şiirler, yalnızca araştırmacının delil malzemesi olmadığını, aynı zamanda okuyucu için küçük bir *Ozan Türkmen antolojisi* işlevi olduğunu gösterir.

Kitap, Ozan Türkmen'in kişisel şiir kitaplarını ve başka türdeki yazı faaliyetlerini kronolojik bir dizge içinde listeler. Bunlar arasında: Türkmence Sevdalar (1994), Demi Çöktü Gecenin (1999), Ellerim Tuşlara Tutsak (2016), Çağa Sitem (2018), Gecekondu Gülüşleri (2020) gibi eserler yer almaktadır. Bu liste, Ozan Türkmen'in üretkenliğini ve uzun soluklu bir şiir serüvenine sahip olduğunu gösterir.

Ozan Türkmen'in dili, halk şiiri geleneğine uygun şekilde sade, anlaşılır ve akıcıdır. Şiirlerinde deyimler ("dert üstüne dert binmek", "gönül yarası", "dünya malı dünyada kalır" vb.), atasözleri ve kalıp ifadeler önemli bir yer tutar. Bu unsurlar, irsâl-i mesel sanatına imkân vererek, söyleyişe hem otorite hem de tanıdıklık kazandırır. Üslup bakımından birkaç nokta özellikle dikkat çekicidir: Samimiyet; şair, okurla veya hitap ettiği kişiyle doğrudan, ikinci tekil şahıs üzerinden konuşur ("vefasız", "dostum", "gönül"). Duygusal yoğunluk; özellikle sitem ve dert temalı şiirlerde, tekrarlar ve redifler aracılığıyla duygusal tonda artış sağlanır. Retorik sorular; "Bu dünya kime kaldı?" türünden sorularla metafizik sorgulama ve iç muhasebe yapılır.

Ozan Türkmen'in şiirlerinde; nazım birimi, dörtlük; nazım şekli, koşma ve semai ağırlıklıdır. Ölçüde ise 11'li ve 8'li hece kalıpları yoğun biçimde kullanılmıştır. Kafiye-redif örgüsünde geleneksel uyaklanma (aaab, cccb vb.) korunur; "vefasız", "gurbet", "sevda" gibi redifler, tematik yoğunluk merkezleri oluşturur. Ozan Türkmen, geleneği "bozmadan", fakat tematik alanı genişleterek sürdürmeyi tercih eder.

Bu çalışma, ilk bakışta klasik bir halk edebiyatı monografisi gibi görünse de, satır aralarına dikkatle bakıldığında bir akademik incelemeden çok daha fazlasını barındırdığı anlaşılmaktadır. Ozan Türkmen'in (Ali Parlak) Hayatı, Sanatı ve Şiirleri, biçimi, bölümlenişi ve yöntemsel tercihleriyle yüksek lisans tezlerinin tanıdık çerçevesini takip eder; ancak arka planındaki insan hikâyesi, bu metni sadece

“bilimsel bir ürün” olmaktan çıkarıp, Hatay’ın yakın tarihine, deprem sonrasının acı hafızasına ve bir eğitimcinin yarım kalan yolculuğuna adanmış bir vefa belgesine dönüştürür.

Akademik açıdan bakıldığında eser; hayat, sanat ve şiir üçlüsünü merkeze alan klasik halk edebiyatı tasnifini titizlikle uygular. Ozan Türkmen’in biyografisinin dikkatle kurulması, şiirlerinin tema, dil ve biçim bakımından sistemli olarak çözümlenmesi ve metinlerin sözlük ve notlarla desteklenmesi; çalışmayı, Hatay merkezli çağdaş âşık monografileri arasında güvenilir bir başvuru kaynağı hâline getirmektedir. Böylece kitap, yalnızca belli bir ozanın şiirlerini kayıt altına almakla kalmaz; aynı zamanda Hatay’da yaşayan, değişen ve dönüşen âşıklık geleneğinin güncel bir kesitini belgeleyen ilmî bir zemin oluşturur.

Bu eseri özel kılan bir diğer boyut ise yazarının trajik hikâyesidir. Yüksek lisans tezini savunmasının üzerinden kısa bir süre geçmişken 6 Şubat 2023 depreminde hayatını kaybeden Fatih Mehmet Akyürek’in bu çalışması, onun akademik birikiminin ve adanmışlığının son ürünüdür. Bu durum, esere bilimsel değerinin yanı sıra, bir eğitimcinin yarım kalan yolculuğuna adanmış bir vefa belgesi niteliği de kazandırmaktadır.

<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 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>	

KAYNAKÇA

- Artun, E. (2015). *Âşık edebiyatı ve âşık tarzı şiir geleneği üzerine incelemeler*. Çukurova Üniversitesi Yayınları.
- Tekin, M. (2000). *Hatay tarihi: Paleolitik dönemden günümüze kültürel süreklilik*. Hatay Kültür Yayınları.
- Türkan, H. K. (2017). *Âşık duran bebek*. Konya: Kömen Yayınları.