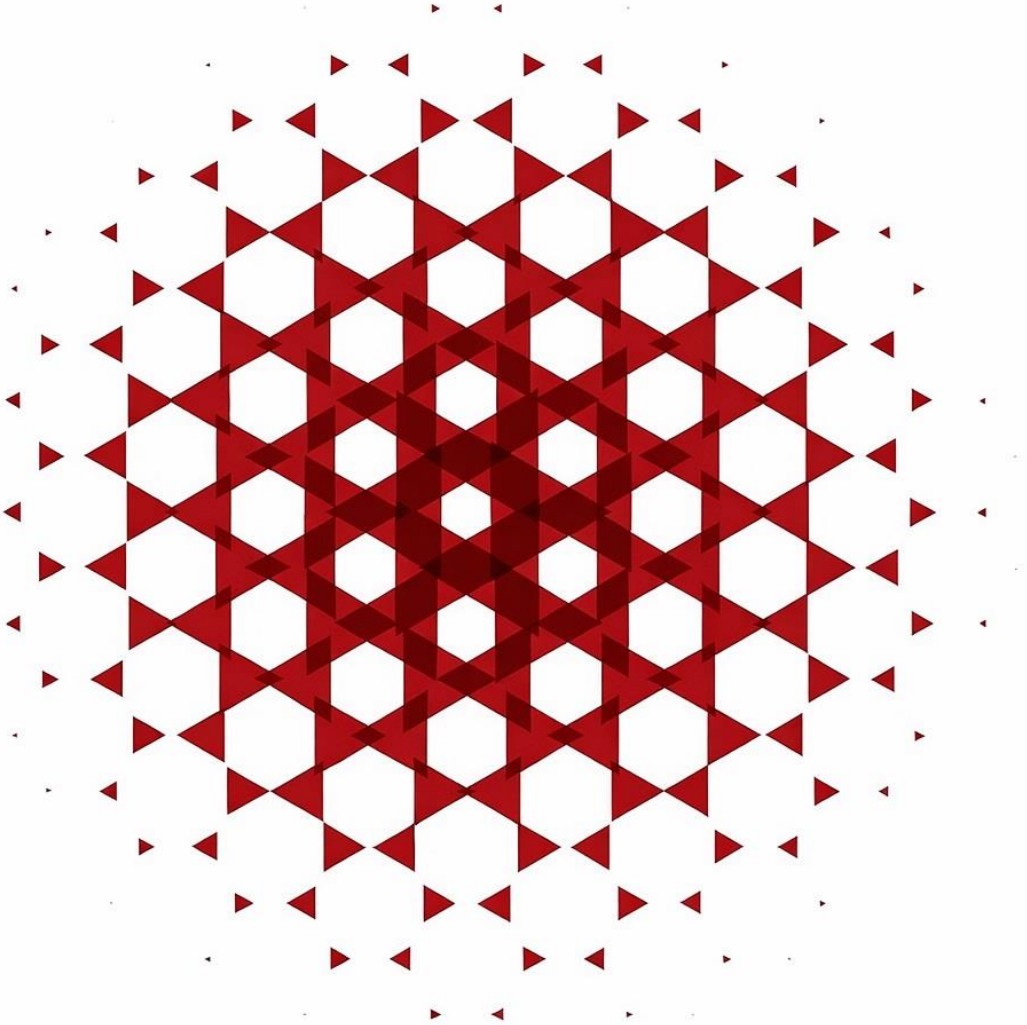


ISSN 2146-4219

ULUSLARARASI SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Sayı/Issue 36 Kış/Winter



Diyalektolog - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi
International Journal of Social Sciences



Diyalektolog –Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi

Diyalektolog- International Journal of Social Sciences

ISSN: 2146- 4219

KIŞ WINTER 2025 • SAYI ISSUE 36



Diyalektolog –Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi

Diyalektolog International Journal of Social Sciences

ISSN: 2146- 4219

Diyalektolog – Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, sosyal bilimlerin bütün alanlarında ulusal boyutta, hakemli bir dergidir. Dergiye gönderilen makalelerin değerlendirme sürecinde **Çift Kör hakemlik sistemi** uygulanmaktadır. Kış/Aralık, Bahar/Nisan ve Yaz/Ağustos sayısı olmak üzere yılda üç kez yayımlanır. *Diyalektolog –Sosyal Bilimler Dergisi*’ne gönderilen yazılar, önce yayın kurulunca dergi yazım ilkelerine uygunluk açısından incelenir ve uygun bulunanlar, değerlendirilmek üzere o alandaki çalışmaları ile tanınmış en az iki hakeme gönderilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır. Yayımlanan yazıların dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları **Diyalektolog –Sosyal Bilimler Dergisi**’ne aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz ve çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

DERGİNİN TARANDIĞI İNDEKSLER /ABSTRACTING AND INDEXING

EBSCHO (COMMUNICATIONS AND MASS MEDIA COMPLETE DATABASE)

İSAM

SOBIAD

ARAŞTIRMAX

ACADEMIC KEYS

SIS (Scientific Indexing Services)

ESJI (Eurasian Scientific Journal Index)

ICI (International Citation Index)

OKUYUCU MEKTUPLARI / LETTERS

Lütfen yayımlanan yazılar hakkındaki görüş, yorum ve önerilerinizi Editöre gönderiniz.

Readers are highly encouraged to Express their views, comments or suggestions on published articles, to the editor.

Doç. Dr. Fatma TORUN

Prof. Dr. Yasin DOĞAN

diyalektologdergi@gmail.com



Diyaletolog International Journal of Social Sciences

KIŞ/ WINTER 2025 ● SAYI / ISSUE 36

Editör / Editor in Chief

Dr. Fatma TORUN

Editör Yrd / Vice Editor

Dr.Yasin DOĞAN

Yayın Kurulu / Editorial Board

- Dr. Yasin DOĞAN- Pamukkale University /Turkey
Dr. Hilary Cooper- University of Cumbria/ United Kingdom
Dr. Adnan ALTUN- Abant İzzet Baysal University/Turkey
Dr. Fatma TORUN- Adıyaman University/Turkey
Dr. Oktay AHMET- Üsküp Kiril Metodi University/ North Macedonia
Dr. Marta ANDRIC- University of Zagreb/ Croatia
Dr. Dilara KARAKAŞ TABAK- Harran University/Turkey
Dr. Violeta Petrova GEORGIEVA- Veliko Turnova University/ Bulgaria
Dr. Feyza ALTINKAMIŞ-Institute For Turkish Studies
Integration and Research Center/ Belgium
Dr. CİHAN TABAK- Harran University/Turkey
Dr. Tamara İvanda KISOVAR- University of Zadar/ Croatia
Dr. Ülker ŞEN- Gazi University/Turkey
Dr. Fadime TOSİK DİNÇ- Adıyaman University/Turkey
Dr. Hakan EVİN- Adıyaman University/Turkey
Dr. Gönül ERDEM NAS- University of Zagreb/ Croatia

İletişim / Communication

Yasin DOĞAN – Pamukkale Üniversitesi | Eğitim
Fakültesi DENİZLİ-TURKEY
Telefon/Contact phone: +905426050023
E-posta/email: diyaletologdergi@gmail.com

Basım Tarihi /Published Time: Aralık 2025

/ December 2025 **ISSN:** 2146-4219

Hakemler ve Danışma Kurulu

Referees and Advisory Board

- Prof. Dr. Ahat ÜSTÜNER – Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet AKCATAŞ – Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet BURAN - Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN - Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Ali AKAR - Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Alimcan İNAYET - Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe İLKER - Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA- Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Bedri SARICA- Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Bernt BRENDAMOEN - Oslo University
Prof. Dr. Bilgehan Atsız GÖKDAĞ - Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Celal DEMİR - Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ - Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Çetin PEKACAR - Nevşehir Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan BOZ - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN - Ege Üniversitesi
Prof. Dr. H. İbrahim DELİCE - Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. H. İbrahim USTA - Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hacı Ömer KARPUZ – Kültür Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice ŞAHİN - Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice ŞİRİN USER - Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA - Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Leylâ KARAHAN - Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet AYDIN - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM – Hacı Bayramı Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ÖLMEZ - Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet AÇA- Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mukim SAĞIR- Erzincan Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ARGUNŞAH- Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ÖNER- Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa UĞURLU - Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Nadir İLHAN – Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin DEMİR - Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan DOĞAN – Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Osman MERT - Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Osman YILDIZ - Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. Recep TOPARLI - Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Saadetin ÖZÇELİK - Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN - Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN - Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Turgut TOK - Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet AKÇATAŞ- Uşak Üniversitesi

Prof. Dr. Ayşe İLKER - Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet KAVUKÇU- Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ -Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Muammer ZERENLER- Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Ramilya YARULLİNA YILDIRIM- İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Sevil SAYGI- Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ülkü ELİUZ- Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman İNAN- Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Erkan DİNÇ –Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Engin ÖNER- Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. Ülkü ELİUZ-Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Özcan BAYRAK – Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Kamile GÜLÜM – Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ- Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKÇI- Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Serdar YAVUZ – Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Nergis BİRAY - Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Nazmi ÖZEROL- İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur ABAKAY- Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma TORUN- Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Feridun TEKİN - Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Gönül ERDEM NAS- Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Figen GÜNER DİLEK - Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Galip GÜNER - Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Jale ÖZTÜRK - Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Talip YILDIRIM – Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ-Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat ÇELİK- Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Ali YOLCU- Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Aydın ERTEKİN- Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Aykut EDİYOR- Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Bayram ÖZER- Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih ÖZEK- Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Feridun TEKİN - Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin ÖZTÜRK- Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim İŞİTAN- Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. İkin GÜLİYEY- Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Osman MERT- Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Sueda ÖZBENT -Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Şaban KABASAKAL- Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Zeki COŞKUNER- Fırat Üniversitesi
Doç.Dr. Bülent Cercis TANRITANIR- Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç.Dr. Mesut GÜN- Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Cihan ÇAKMAK-Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU- Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Surur ÇELEPİ- Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Refik TURAN- Aksaray Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih MURATHAN- Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih Mehmet UĞURLU- Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Özgür AY- Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Bekir KAYABAŞI- Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. İlker DERE- Necmettin Erbakan
Üniversitesi
Doç. Dr. Derya ORHAN GÖKSÜN- Adıyaman
Üniversitesi
Doç. Dr. Cahit BAŞDAŞ - Muğla Üniversitesi
Doç. Dr. Genç Osman İLHAN -Yıldız Teknik
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ekrem AYAN - Muğla Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülsine UZUN - Muğla Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi H. Kahraman MUTLU - Afyon
Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat ÖZŞAHİN – Afyon Kocatepe
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Önder SEZER - Uşak Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selcen ÇİFÇİ - Uşak Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selma GÜLSEVİN – Dokuz Eylül
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin DİNÇ- Adıyaman
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bahar AŞCI-Karabük Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BUĞA- Gaziantep
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Talat DİNAR-Süleyman Demirel
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sefa Salih AYDEMİR- Adıyaman
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cemil GÜLSEREN- Kültür
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Turan SİNAN- Fırat
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Celal ASLAN- Yüzüncü Yıl
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çulpan ÇETİN -Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erhan AKIN- Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Filiz Meltem ERDEM UÇAR - Hacı
Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hacer GÜLŞEN- İstanbul Kültür
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hasan ÖZER-Bülent Ecevit
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurcan SÜKLÜM- Hitit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özlem DEMİR- Gazi Osman Paşa
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ercan UYANIK- Dokuz Eylül
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Binnur ERDAĞI DOĞUER -
Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt Metin TÜRKTAŞ- Pamukkale
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Rengim SİNE- Bolu Abant İzzet
Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep GENÇER BALOĞLU-
Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gonca YAYAN- Gazi Üniversitesi

BU SAYININ (36. SAYI) HAKEMLERİ
THE REFEREES OF THIS ISSUE
(36th ISSUE)

Prof. Dr. Ekrem Ziya DUMAN- Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ergün HAMZADAYI- Gaziantep
Üniversitesi
Prof. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA- Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Zihni MEREY- Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. Deniz TONGA- Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Aydan BİRİ-Koru Hastanesi Sağlık Grubu
Doç. Dr. Kadri KURAM- Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Koray TOPTAŞ- Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Erhan YAYLAK- Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Salih AYBEY- Manisa Celal Bayar
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülten YILDIRIM- Pamukkale
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İlhan TETİK- Aydın Adnan Menderes
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ASLAN- Pamukkale
Üniversitesi



KIŞ/WINTER 2025 ● SAYI ISSUE 36

EDİTÖRDEN

Kıymetli Bilim İnsanları ve değerli okuyucular,

Akademik dergiler, ülkemizde ve dünyada bilgiyi her tarafa ulaştıran önemli kanallardır. Bilgi ne kadar değerli olursa olsun, muhataplarına ulaşmadığı sürece herhangi bir değer ihtiva etmez. Nasıl ki okul, bilgi, bilim insanı vb. unsurlar bilim zincirinin birer parçasıysa, ortaya konan bilgileri dünyanın dört bir yanına ulaştıran akademik dergiler de bu zincirin en az onlar kadar önemli bir parçasıdır. Diyalektolog dergisi bu konuda üzerine düşeni başarıyla yerine getirmektedir. **16. Yılında 36. sayıda** sizlerin karşısına **6** adet makale ile çıkmış bulunmaktayız. Bu yayınlar, ilgili hakem sürecinden sonra dergideki yerlerini almıştır. Bu sayı dolayısıyla, bize çalışmalarını gönderen yazarlarımıza ve makaleleri dikkatli bir şekilde inceleyen hakemlerimize bir kez daha emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Dergimizin bir sonraki sayısı Nisan 2026 ayında yayımlanacaktır. Her zaman olduğu gibi bu sayımıza da sosyal bilimler alanına emek veren bütün araştırmacıların katkısını bekliyoruz.

iii

Dr. Fatma TORUN

Editör

Aralık- 2025

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

	<u>Sayfa/</u> <u>Page</u>
İsmail SÖKMEN– Mevlüt GÜLMEZ- Kuran’da Nisa Biçimbirimi ve Türkiye Türkçesindeki Çevirileri Üzerinde Değerlendirmeler/ Evaluations on The Form of Nisa in The Quran and Its Translations in Turkey Turkish	1-30
Sidar BOR- Mehmet Şirin DEMİR- The Importance of Adapting Socratic Wisdom and Methodology to Educational Environments: An Interdisciplinary Perspective / Sokratik Bilgelik ve Metodolojinin Eğitim Öğretim Ortamlarına Uyarlanmasının Önemi: İnterdisipliner Bir Perspektif	31-45
Uğur KÜMÜR- Hatice MEMİŞOĞLU- Etkinlik Temelli Öğrenmenin Ortaokul Öğrencilerinin Yerel Okuryazarlık Becerileri ve Kültürel Mirasa Yönelik Tutumlarına Etkisi/ The Impact of Activity-Based Learning on Local Literacy Skills and Attitudes Towards Cultural Heritage of Middle School Students	47-78
Kadir YALINKILIÇ- Neslihan YAVUZ İLBAŞ- Gökhan ÇETİNKAYA- Yazmaya Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi / Development of The Writing Anxiety Scale	79-98
Namık ÇENÇEN- Duygu ALTAN ÇENÇEN- Hippokrates’in Aforizmalar Adlı Eserinde Kadın Hastalıkları ve Doğuma İlişkin Deyişlere Bir Bakış/ A Gynecological and Obstetric Perspective on Statements in Hippocrates’ Aphorisms	99-114
Şeyma ÖĞÜT- Sadettin ÖZDEMİR- Ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Yaratıcı Dramanın Kullanımı: İmkanlar ve Sınırlılıklar/ The Use of Creative Drama in The Religious Culture and Moral Education Course in Secondary Education: Opportunities and Limitations	115-129

KURAN'DA NİSA BİÇİMBİRİMİ VE TÜRKİYE TÜRKÇESİNDEKİ ÇEVİRİLERİ ÜZERİNDE DEĞERLENDİRMELER

İsmail SÖKMEN¹

Mevlüt GÜLMEZ²

Sökmen, İ., & Gülmez, M. (2025). Kuran'da nisa biçimbirimi ve türkiye türkçesindeki çevirileri üzerinde değerlendirmeler, *Diyalektolog Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 01-30.
<http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.87224>

ÖZET: *Nisâ*’ sözcüğü Kur’ân-ı Kerîm’de toplam 59 yerde geçmektedir. Sözcüğün temel anlamı erkeğin zıttını ifade edecek şekilde “kadın”dır. Fakat Kuran’da bu temel anlamın yanı sıra bağlam içerisinde “eş” anlamını da kazanmaktadır. Bir de Türkiye Türkçesiyle yazılmış meallerde “uzun yaşam” şeklinde bir anlamdan daha söz edilmiştir. Çalışmanın amacı *nisâ* biçimbirimine verilen Türkçe karşılıkları dilbiliminin kavramları ışığında değerlendirerek bu meallerdeki çeviri sorunlarının çözümüne katkı sunmaktır. Bu doğrultuda verilen karşılıklar bağlam, anlam işaretleyicileri ve ayırıcıları, konotasyon (duygu değeri), art gönderim, ön gönderim başta olmak üzere anlambilim ve metindilbilimin kavramları ışığında değerlendirilmiş ve karşılık önerilerinde bulunulmuştur. Çalışmada, meal adı verilen günümüz çevirilerinin bir yöntem karmaşası içinde olduğu, karşılık seçimlerinde dilbiliminin ilke ve kavramlarına göre hareket edilmediği, bu nedenle pek çok çeviri sorunun ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır. Sorunların çözümü için de Kuran’da kök seslere göre sınıflandırılmış isim ve fiil formunda geçen biçimbirimlerin her biri için ayrı ayrı dilbilimsel inceleme yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Türkçesi, meal, çeviri sorunları, nisâ, kadın.

EVALUATIONS ON THE FORM OF NISA IN THE QURAN AND ITS TRANSLATIONS IN TURKEY TURKISH

ABSTRACT: The word *nisâ* appears in 59 places in the Holy Qur'an. The basic meaning of the word is “woman” as the opposite of man. However, in the Qur'an, in addition to this basic meaning, it also acquires the meaning of “wife” in context. Another meaning, “long life”, is also mentioned in the Turkish meanings. The aim of this study is to evaluate the Turkish equivalents of the morpheme *nisâ* in the light of the concepts of linguistics and to address the translation problems in these meanings. In this direction, the equivalents are evaluated in the light of the concepts of semantics and text linguistics, especially context, semantic markers and distinguishers, connotation (emotional meaning), anaphora and cataphora, and suggestions are made. The study concludes that today's translations, which are called “meal”, are in a confusion of methods, that the principles and concepts of linguistics are not followed in the selection of equivalents, and that many translation problems arise for this reason. In order to solve the problems, a separate linguistic analysis is proposed for each of the morphemes in the Qur'an in the form of nouns and verbs classified according to root sounds.

Keywords: Turkey Turkish, meaning, translation problems, nisâ, woman

¹ Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ABD, e-posta: tbarlas.19@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7616-3725

² Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD, e-posta: mevlutgulmez@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4082-0164

GİRİŞ

Tarihî Türk yazı dillerinde yapılan çeviriler kadar Türkiye Türkçesi standart dilinde yapılmış olan Kuran çevirileri de Türk dili araştırmaları bakımından önemlidir. Türkiye'de 1911 Genç Kalem Hareketi ile başladığı kabul edilen bu standart dile ait Kuran çevirileri 1924'ten itibaren kendisini göstermeye başlamıştır. 1924 yılında Albay Cemil Said'in Fransızca Kuran çevirisinden Türkçeye yaptığı çeviri büyük eleştirilere uğramış ve 1925'te TBMM kararıyla Diyanet İşleri Reisliği eliyle Kuran'ın Türkçeye mealı ve tefsiri işi Elmalılı Muhammed Hamdi Yazır'a tevdi edilmiştir (Gümüş, 2015). “Meal” kavramı ilk kez Muhammed Hamdi Yazır tarafından ortaya atılmış ve 1960'lardan itibaren bu çevirilerin genel adı haline gelmiştir (Öztürk, 2019).

Tahminen X. yahut XI. yüzyıllarda başlayan Türkçe Kuran çevirilerinde ilk olarak bir öğretim yöntemi olarak da düşündüğümüz satır altı tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin doğal bir gereği olarak ve yine metne sadakat kaygısıyla bağımlı~harfî çeviri yöntemi tercih edilmiştir. Türk dilinin özellikle Batı sahasında XV. Yüzyıldan itibaren hemen hemen tamamıyla “bağımsız~serbest~tefsirî” adı verilen yönetime geçilmiştir. Cumhuriyet döneminde başlayan “meal” çevirilerinde ise çeviri işinin daha baştan Mehmet Âkif'e “meal”, Muhammed Hamdi Yazır'a ise “tefsir” olarak tevdi edilmesinden anlaşılmaktadır ki “anlam” ve “tefsir” birbirinden ayrı tutulmuştur. Fakat meal kavramının yaygınlaşması ve çevirilerin bu ad altında yapılması ile her iki kavramın iç içe geçtiği ve beraber yürütölmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Zira mealler incelendiğinde ilk bakışta bağımsız~serbest~tefsirî çeviri yönteminin esas alındığı düşünölse de hâlâ ilk Türkçe Kuran çevirisinden beri kullanılagelen bağımlı~harfî çeviri yönteminin etkisi altında olduğu ve her iki yöntemin birbirine karıştığı gözlemlenmektedir. Kanaatimizce meallerdeki çeviri sorunlarının temelinde yöntem karmaşası yatmaktadır.

Türkçe Kuran meallerindeki çeviri sorunları “Kuran'ın sözlü metin oluşunun dikkate alınmaması, yazılı metne sözlüğü metnin düzeni, pasaj kurgusu ve ifade özelliklerinin aktarılmayışı, mushaf düzenlemelerine çevirilerde dikkat edilmeyişı, berkenar düzenin olumsuz etkileri, ayet duraklarının dikkate alınmaması, Arapça ve Türkçenin yapısal farklılıklarının göz önünde bulundurulmamasından kaynaklanan bozuk gramer yapısı, yan anlamların aktarılamayışı, üslupta nazım nesir farklılaşmasının dikkate alınmaması, Arapça ve Türkçe arasındaki ortak kelimelerin sonradan kazanabilecekleri anlamlar dikkate alınmadan gelişigüzel kullanılması, çevirmenlerin Arapçaya ve Türkçeye hakimiyetlerinin olmaması” şeklinde maddelenmiştir (Cündioğlu, 2011). Bir başka çalışmada sorunlar “Arapçanın söz dizimine uymak adına ortaya çıkan Türkçe devrik cümle yapıları, her ayetin müstakil cümle olarak çevrilmesinden kaynaklı oluşan kopuk yapılar, metne sadık kalma endişesinden doğan bozuk Türkçe cümleler ve deyimlerin iyi anlaşılmasından dolayı Türkçeye olan kötü çevirileri” şeklinde sıralanmıştır (Yazıcı, 2010). Çeviri sorunlarını ele alan bir başka çalışmada Arapça-Türkçe cümle yapısıyla ilgili sorunlar “basit cümleler, bileşik cümleler, fiil yapıları, sarf yapısı, ara elemanlar, sanatlı cümleler (deyim)” olarak alt başlıklara ayrılmıştır (Çakır, 2010).

Türkçe Kuran meallerinde metin düzeni bakımından önemli bir sorun teşkil eden parantez kullanımına da ayrıca değinmek gerekmektedir. Pak (2010) meallerde parantez kullanma durumlarını “cümledeki gizli özneyi açık isimle belirtmek gerektiğinde, zamirler ve işaret

isimlerindeki müphemliğin giderilmesi gerektiğinde, deyimsel ve mecazi ifadelerin çevirisinde, müphem isimlerin çevirisinde, cümledeki mahfuz unsurların çevirisinde, temel anahtar kelimeleri orijinal lafızıyla muhafaza etme düşüncesi ve müşterek lafızların çevirisinde” olmak üzere toplam yedi maddede açıklamıştır. Yazılı anlatımda olması gereken anlatım özelliklerinin en önemlilerinden birisi akıcılıktır. Bu çevirilerdeki yoğun parantez kullanımı her şeyden önce akıcılığı bozmaktadır. Ayrıca parantez içerisinde birbirinin yerine kullanılan biçimbirimler de [kadın (kız) vb.] anlambilimsel olarak birbirinin yerini tutmamaktadır.

Çeviri sorunlarını ele alan çalışmalarda çevirmenlerin yalnızca Arap diline değil Türk diline de hakim olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Esasen bunun üst başlığı modern dilbiliminin ilke ve kavramlarına göre hareket etme olmalıdır. Bu doğrultuda hiç olmazsa çeviri sorunlarına “anlam” boyutunda çözümler sunabilmek için Kuran’da kök seslere göre sınıflandırılmış isim ve fiil formunda geçen biçimbirimlerin her biri için ayrı ayrı dilbilimsel inceleme yapılması gerekir. Kaynak dildeki biçimbirimin metin ve tümce bağlamı içerisinde taşımakta olduğu temel, yani mecaz vb. anlamlar tespit edilip ardından hedef dildeki karşılık adaylarını belirlenmelidir. Bu adaylar içerisinde tercih yapılırken hedef dildeki söz konusu biçimbirimin öncelikle sözlük anlamları araştırılarak anlam işaretleyicileri ve tablosu çıkarılmalıdır. Bu tablodaki bilgilerden hareketle söz konusu biçimbirimin bir de konotasyonel değerlendirmesi yapılmalıdır. Ayrıca bu adayların yazılı dildeki sıklıkları da hedef dil kullanıcılarının metni anlama oranını yükseltmek ve güncel bir söyleyiş yakalamak bakımından önemlidir.

Bu çalışmada, Kuranda toplam 59 yerde geçen *nisâ* biçimbirimi özelinde hedef dil Türkçenin doğru ve etkili kullanımı açısından anlambilim ve metindilbiliminin kavramları ışığında bir değerlendirme yapılarak çeviri sorunlarının çözümüne katkı sunmak amaçlanmıştır.

Anlambilimde Chomsky kuramına Katz ve Fodor’un katkılarıyla pekiştirilen bir varsayıma göre her bir sözcüksel birim’in (lexical item) birtakım anlam belirleyicileri’nin, özelliklerinin (semantic markers) bulunduğu kabul edilmiş, yine aynı kuram içinde, sözcüğün en belirgin niteliği anlamına gelen anlam ayırıcıları (semantic distinguishers) kavramı ortaya atılmıştır (Aksan, 2005, 48-50). Nisa biçimbirimine verilen Türkçe karşılıkların değerlendirilmesi için mutlaka anlam belirleyicilerine ve ayırıcılarına müracaat etmek gerekir. Çevirmenlerin de karşılık tercihlerini hedef dilin bu özelliklerine göre yapması doğru ve özlü bir anlatım için gereklidir. Öncelikle günümüz Türkiye Türkçesi standart dilinin söz varlığında bu biçimbirimler için hangi anlamların verildiğine bakılmalıdır. Türk Dil Kurumu’nun Türkçe Sözlük (2005)’ünde ve İlhan Ayverdi (2011)’nin Misalli Büyük Türkçe Sözlük adlı çalışmasında *nisâ* biçimbirimi için verilen karşılıklar şu şekilde anlamlandırılmıştır:

- **kadın**

is. 1. Erişkin dişi insan, erkek veya adam karşıtı. 2. Evlenmiş kız. 3. sf. Analık veya ev yönetimi bakımından gereken erdemleri olan. 4. mec. hizmetçi bayan 5. esk. bayan. (Türkçe Sözlük, 2005, s. 1027).

i. 1. Erişkin duruma gelmiş dişi insan. Karşıtı: Erkek. 2. Bu cinsten olup evlenmiş veya bir erkekle beraber olmuş kimse 3. Ev işleri ve ev yönetiminde aranan niteliklere sahip olan, temiz, idareli ve becerikli kimse. 4. Dişilik tarafı kuvvetli, dişi olmanın verdiği cinsî cazibeye sahip kimse. 5. Hanımlar için kullanılan unvan sözü 6. “Hanım, bayan” anlamında hitap sözü. 7. Ev işleri gören yardımcı, hizmetçi. 8. târih. Odalık [Eskiden hanım sözü kadından daha üstün tutulur, konaklarda odalıklara kadın, nikâhlı eşlere hanım denirdi] (Ayverdi, 2011, s. 600).

● **hanım**

is. 1. Kız ve kadınlara verilen unvan, bayan. 2. Kadın, eş. 3. Toplumsal durumu, varlığı iyi olan, hizmetinde bulunulan kadın. 4. Kadınlığın bütün iyi niteliklerini taşıyan. (Türkçe Sözlük, 2005, s. 843)

i. 1. (Kibar konuşmada) Kadın. 2. Eş, karı, zevce. 3. Hizmetinde bulunulan kadın. 4. Kadınlar için kullanılan unvan ve hitap sözü. 5. Aile ve ev kadınlığında aranan vasıflara sahip kimse. (Ayverdi, 2011, s. 469).

● **dişi**

1. *sf.* 1. *anat.* Yumurta oluşturan veya yavru doğuran (birey) 2. Hayvan ve bitkilerin, erkeği tarafından döllenecek biçimde oluşmuş cinsi 3. *is.* Kadın 4. Girintili ve çıkıntılı olmak üzere bir çift oluşturan nesnelerden girintili olan. 5. Yumuşak, kolay işlenen (maden). 6. *mec.* şuh, işveli , çekici. (Türkçe Sözlük, 2005, s. 541).

i. 1. Canlıların üreme bakımından ayrıldığı iki cinsten, erkeği tarafından döllenecek ve neslini üretecek biçimde yaratılmış olanı, erkeğin karşıt cinsi. 2. sınıf. Bu cinsten olan. 3. *i.* Kadın. 4. Kadın çekiciliğine sahip, cinsi cazibesi olan. 5. İki parçadan meydana gelen kopça, çıtçı, anahtar gibi şeylerde çıkıntılı parçanın içine girdiği girintili (parça) (Ayverdi, 2011, 291).

● **eş**

is. 1. Birbirinin aynı olan veya birbirine çok benzeyen iki şeyden her biri, benzer. 2. Karı kocadan her biri, hayat arkadaşı, refik, refika. 3. Birlikte yaşayan dişi ve erkek hayvandan her biri. 4. İkişer kişilik gruplarla oynanan oyunlarda, ortak oynayan iki kişiden her birinin öbürüne göre durumu, partner. 5. *hlk.* kuma, ortak. 6. *hlk.* Arkadaş 7. *hlk.* etene. (Türkçe Sözlük, 2005, s. 655)

i. 1. Çift olarak kullanılan veya bir çift oluşturan iki şeyden her biri, bir teki. 2. Birbirinin aynı olan şeylerden her biri, denk, emsal. 3. Karı kocadan her biri, zevç, zevce (bu mana arkadaş anlamından gelmiştir). 4. Nitelikleri bakımından denk değerinde, tam benzeri, aynı. 5. İkişer kişilik gruplar hâlinde oynanan oyunlarda bir grup teşkil eden iki kişinin birbirine göre olan durumu. 6. Yar, dost, arkadaş, hemhâl (eskimiştir). (Ayverdi, 2011, s. 354).

● **kız**

is. 1. dişi, çocuk. 2. bakire. 3. evlenmemiş dişi insan. 4. iskambil kağıtlarında kız resimli kağıt 5. *sf.* dişi. (Türkçe Sözlük, 2005, s. 1175).

i. Dişi cinsten olan evlat. 2. Dişi cinsten çocuk yaşıta kimse. 3. Evlenmeye aday dişi insan. 4. Bir erkekle ilişkide bulunmamış dişi, bakire, kız oğlan kız. 5. Dişi cinsten olan genç kimseler

için kullanılan hitap sözü. 6. Ev işlerine bakan dişi cinsten çocuk veya genç kız, besleme. 7. İskambilde üzerinde kız resmi bulunan kağıt, dam. (Ayverdi, 2011, s. 676).

- **bayan**

is. 1. Kadınların ad veya soyadlarının önüne getirilen saygı sözü. 2. Kadın. 3. Eş, karı. 4. *ünl.* Kadınlara bir seslenme sözü. (Türkçe Sözlük, 2005, s. 225).

yeni 1. Kadın isimlerinden önce getirilen saygı sözü, hanım. 2. Kadın, hanım. (Ayverdi, 2011, s. 123).

- **zevce**

is. A. zevce esk. Karı. (Türkçe Sözlük, 2005, s. 2231).

i. Bir erkeğin nikâhlı eşi, karısı. (Ayverdi, 2011, s. 1385).

- **karı**

is. 1. Bir erkeğin evlenmiş olduğu kadın, eş, refika, zevce. 2. *kaba* Kadın. 3. *hlk.* Yaşlı, ihtiyar. (Türkçe Sözlük, 2005, s. 1086).

i. 1. Bir erkeğin evlenmiş olduğu kadın, eş, zevce. 2. (Kaba konuşmada) Kadın. 3. *sıf. ve i.* yaşlı, ihtiyar (kadın). (Ayverdi, 2011, s. 629).

- **refika**

is. Ar. refika esk. Karı. (Türkçe Sözlük, 2005, s. 1648).

i. 1. (Bir erkeğe göre) Karı, zevce. 2. Kadın arkadaş. (Ayverdi, 2011, s. 1018).

Bu sözlüklerde verilen anlamlar doğrultusunda bu biçimbirimler için bir anlam belirleyicileri tablosu şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 1: Nisa biçimbirimine verilen karşılıklar için anlam belirleyicileri tablosu

<i>Belirleyiciler</i>	kadın	hanım	dişi	eş	kız	bayan	zevce	karı	refika
evli	- +	- +	- +	+	-	- +	+	+	+
bekar	- +	- +	- +	-	+	- +	-	-	-
dul	- +	- +	- +	-	-	- +	-	-	-
insan	+	+	- +	- +	+	+	+	+	+
canlı	+	+	- +	- +	+	+	+	+	+

yetişkin	+	+	- +	+	-	+	+	+	+
ergen	-	-	- +	-	+	+	-	-	-
çocuk	-	-	- +	-	+	-	-	-	-

Bu biçimbirimlerin çevirmenlerce tercihinde anlam belirleyicileri kadar anlam ayırıcıları da önemlidir. Sözlük anlamları incelendiğinde *hanım* biçimbiriminin “ahlaklılık, fazilet sahipliği”, *kadın* biçimbiriminin “evlilik, yetişkinlik”, *kız* biçimbiriminin “bekarlık, bakirelik, gençlik, çocukluk”, *dişi* biçimbiriminin “cinsiyet, cinsel cazibe, doğurganlık”, *eş* biçimbiriminin “evlilik, hayat arkadaşlığı”, *bayan* biçimbiriminin “saygı, resmiyet”, *karı* biçimbiriminin “evlilik, yaşlılık”, *zevce* biçimbiriminin “evlilik”, *refika* biçimbiriminin “evlilik, dostluk, yarenlik” şeklinde anlam ayırıcıları olduğu görülür.

Çevirilerde karşılık seçiminde *konotasyon* kavramı da mutlaka dikkate alınmalıdır. Aksan (2005), konotasyonu bir başka deyişle duygu değerini, bir dili konuşan bireylerde o dile ait kimi sözcüklerin duygulandırıcı ögeler taşıması şeklinde açıklamaktadır (Aksan, 2005). Sözelimi; *nisâ* biçimbirimine karşılık verilen ögeler içerisinde *karı*, argoda kullanılması bakımından olumsuz konotasyon taşıyan bir yöne sahiptir. Buna karşılık *hanım* ögesi, “ahlaklılık, efendilik” gibi anlam ayırıcılarına sahip olması nedeniyle olumlu konotasyona sahiptir. Bu bağlamda; özellikle de bir kutsal metin çevirisinde, hedef dilde “kadın eş” anlamında *karı*, *avrat*, *helal* gibi olumsuz konotasyona sahip argo ve yerel kullanımlardan uzak durulmalıdır.

Bağlam, bir dil birimini çevreleyen, ondan önce ya da sonra gelen, birçok durumda söz konusu birimi etkileyen, onun anlamını, değerini belirleyen birim ya da birimler bütünüdür (Vardar, 2007, 31). Bağlamın anlamı belirlemesindeki rolü göz önüne alındığında bir çeviride gerek kaynak metin gerekse hedef metin açısından ne denli önem taşıdığı anlaşılır. Türkçe çevirilerde hedef metin oluşturulurken metin ve tümce bağlamına dikkat edilmemesi pek çok yerde çeviri sorunlarına yol açtığı görülmektedir. Sözelimi; *nisâ* biçimbiriminin tümce bağlamı içinde “eş” anlamını kazandığı yerlerde temel anlama odaklanarak “kadın” karşılığının kullanılması pek çok sorunlu söyleyişin ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Kaynak metnin anlaşılmasında biçimbirimlerin çok anlamlılığı (vücûh) doğru çeviri için son derece önemlidir. Kocaman (1979), bağlamın aynı zamanda çok anlamlılığı da açıklığa kavuşturan bir tarafı da bulunduğunu belirtmektedir. Yine İngiliz dilbilimci Firth’in öne sürdüğü *birliktelik anlamı* (collocational meaning) kavramına göre bir sözcüğün anlamının bir bölümünü birlikte kullanıldığı sözcükler belirler (Kocaman, 1979). Kanaatimizce; bir çeviride *nisâ* biçimbirimine verilen “uzun yaşam” şeklindeki anlam, bağlama olan bu tür bir dikkatin sonucunda ortaya çıkmıştır.

Türkçe meallerdeki çeviri sorunlarını ele alan çalışmalarda vurgulanan “bozuk cümle yapısı” sorununun çözülebilmesi için mutlaka dilbilgisel bağlaşıklık kavramının esaslarına dikkat edilmesi gerekmektedir. Metindilbiliminin küçük yapı unsurlarından olan gönderim, “dil in ekonomik ve akıcı olarak kullanılmasını sağlamak, metindeki konuları alımlayan kişinin

beyninde aktif tutmak ve metinde konu bütünlüğünü oluşturmak” amacını taşımaktadır (Dilidüzgün, 2008). Nisâ biçimbiriminin bulunduğu ayetlerde gönderim ögelerine dikkat edilmemesi bazı çeviri sorunlarına yol açmıştır. Sözelimi, hedef dilde anlam işaretleyicileri yönünden ayrılan *kadın* ve *kız* karşılıkları “evladikum, yetâmâ” gibi gönderim ögeleri dikkate alınmadığı için bazı çevirilerde yanlış olarak birbirinin yerine kullanılmıştır.

Bu noktada, söz konusu yazı dilinde sık kullanılan ögeleri gösteren *sözcük sıklığı* (word frequency) kavramına da değinmek gerekir. Bir dil öğretim yöntemi olarak öğrenilen dilin en çok kullanılan sözcüklerini tespit etmek amacıyla ortaya atılan bu kavram ilk kez Batıda ortaya çıkmış; ilk defa İngilizce için 1940’larda elle ve daha sonra da bilgisayarla olmak üzere uygulamaya konmuştur (Göz, 2003; Ölker, 2011). Bir çeviriyi hedef dilin kullanıcıları bakımından daha anlaşılır kılmak için sözcük sıklığı kavramının da göz önünde bulundurulması gerekir. Türkçenin 1945-1950 (Ölker, 2011) ve 1995-2000 (Göz, 2003) yıllarına ait yazılı materyaller taranarak hazırlanmış iki sıklık sözlüğü bulunmaktadır. *Nisâ* biçimbirimine verilen karşılıkların 1995-2000 yılları arasını kapsayan materyalleri işleyerek hazırlanan Türkçe sıklık sözlüğündeki durumu şu şekildedir: *kadın* : 1898, *kız* : 1088, *hanım* : 473, *eş* : 288, *karı*: 260, *bayan* : 180, *dişi* : 55, *zevce* : 2, *refika* : - . 1945-1950 yılları arasını kapsayan yazılı materyalleri kapsayan sözlükteki durum ise şudur: *kız* : 1578, *kadın* : 1251, *karı*: 332, *hanım* : 305, *eş* : 153, *bayan* : 182, *dişi* : 70, *refika* : 17, *zevce* : - . Bu durum, tek başına bir tercih nedeni olmamakla birlikte, kullanım sıklığı düşük olan yahut kullanımda olmayan biçimbirimlerin tercih edilmemesi gereğine işaret eder. Bu bağlamda sıklığı daha 20. yüzyılın ortalarında azalmış bulunan *zevce* ve *refika* biçimbirimlerinin kullanılmaması gerektiği söylenebilir. Ayrıca bu biçimbirimlerin Türkçe rakiplerine kıyasla herhangi bir anlam ayırt ediciliğinin de bulunmadığı görülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma Kuran’da 59 yerde geçen nisâ biçimine Türkiye Türkçesiyle yazılmış meal niteliğindeki çevirilerde verilen karşılıkları dilbiliminin kavramları çerçevesinde değerlendirerek meallerdeki çeviri sorunlarının çözümüne katkı sunmayı amaçlayan nitel araştırma yöntemlerinden betimleyici bir çalışmadır. Çalışmada 1924’ten günümüze yazılmış olan mealler incelenerek doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır.

Veri Kaynağı

Çalışmanın temel veri kaynağını Türkiye Türkçesiyle yazılmış mealler oluşturmaktadır. Günümüzde pek çok web kaynağında Türkçe Kuran meallerini ayet bazında karşılaştıran çalışmalara rastlanmaktadır. Nisa biçimbirimine Türkiye Türkçesi meallerinde verilen karşılıkların tespiti için meallerin ayet bazında karşılaştırıldığı Türkçe Kuran Mealleri adlı online kaynağa müracaat edilmiştir (TKM, 2025). Bunlar içerisinde 1924’ten günümüze kadar ve Türkiye Türkçesiyle yazılmış olan 47 adet meal seçilmiştir³. Karşılıkların değerlendirilmesi için

³ Türkçe Kuran Mealleri adlı online kaynaktan, yararlanılan meallerin basım tarihleri şu şekilde verilmiştir: Abdülbaki Gölpınarlı 1968, Abdullah Parlıyan 2016, Abdullah-Ahmet Akgül 2015, Ahmet Tekin 2010, Ahmet Varol 1996, Ali Bulaç 1985, Ali Fikri Yavuz 1966, Bahaeddin Sağlam 1996, Bayraktar Bayraklı 2013, Besim Atalay 1965, Cemal Külünkoğlu 2010, Cemil Said 1924, Diyanet İşleri Meali (Eski) 1961,

sözlük bilimsel verileri edinmek amacıyla günümüz Türkçesinin esas alınması bakımından Türk Dil Kurumu'nun hazırladığı Türkçe Sözlük (2005) ve Türkiye Türkçesinin önemli sözlüklerinden İlhan Ayverdi (2011)'nin hazırladığı Misalli Büyük Türkçe Sözlük'e başvurulmuştur. Ayrıca anlambilim ve metindilbilim kavramlarının açıklanması için makale ve kitap bazındaki yayınlara ulaşılmıştır.

Veri Analizi

Çalışmada veri kaynağının analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmada 48 mealin ayet bazında karşılaştırıldığı Türkçe Kuran mealleri adlı kaynaktan nisâ biçimbiriminin geçtiği 59 yere bakılmış ve ilgili ayet çevirisi içerisinde bu biçimbirime verilen karşılıklar tarafımızca tespit edilmiştir. Ardından kaç farklı karşılık verilmişse öncelikle bunların yukarıda sözü edilen sözlüklerdeki durumuna bakılmıştır. Buradan hareketle söz konusu karşılıkların anlam işaretleyicileri ve ayırıcıları tablosu çıkarılmış ve bunların konotasyonel ve sözcük sıklığı bakımından durumları incelenmiştir. Bulgular kısmında; ortaya çıkan bilgiler ışığında, çeviriler ayet ayet incelenmiş, hedef dil Türkçenin doğru ve etkili kullanımı bakımından değerlendirmeler yapılmış ve öneriler sunulmuştur. Bu karşılıkların hangi çeviri tarafından verildiği parantez içerisinde gösterilmiştir. Parantez içlerinde meal yazarlarının soyadları kullanılmış, kurum veya vakıf meallerinde doğrudan ilgili kurumun adı yazılmıştır. Pratik bir gösterimde bulunmak adına, bir karşılık çevirilerin çoğunluğunda verilmiş ise, parantez içerisine “genel” yazılmıştır. Çalışmamızda doğrudan sözü edilen online kaynaktan yararlanıldığı için meal yazarlarının isimlerinin geçtiği yerlerde bu tarihler yanlarına eklenmemiştir. Ayetlerin ele alınışında genel itibarıyla sure ve ayet sıralamalarının takip edilmiştir. Fakat bazen de aynı yahut benzer ifadelerle geçen ayetler konu birliği çerçevesinde bir araya getirilmiştir.

BULGULAR

a. Nisa Biçimbiriminin Cinsiyet Anlamında Kullanıldığı Ayetler

(2:235)

Bu ayette evlilik niyetiyle yaklaşılacak kadınlara bu niyetin sezdirilmesinin yahut gizlenmesinin kişilerin tercihi bırakıldığı buyurulmaktadır. Dikkat edilirse burada anlatılan “kadın”, henüz nikah akdi yapılmamış bir kadındır. Dolayısıyla bunun eş olarak çevrilmesi doğru değildir. Zira çevirilerde (TKM, 2025) bu biçimbirim *kadın* ile karşılanmıştır, sadece Yıldırım (TKM, 2025) çevirisinde *hanım* karşılığı verilmiştir: *bu hanımlar*. Ayrıca bir önceki ayette bir ön gönderim olarak kocası ölen kadınlardan *yezerûne ezvâcen* yani “dul”lardan bahsedilmektedir. Dolayısıyla hedef dilde bunun dul bir kadın olduğunu gösterecek bir işaretleyici de

Diyanet İşleri Meali (Yeni) 2007, Diyanet Vakfı Meali 1991, Edip Yüksel 2013, Elmalılı Hamdi Yazır (Belirtilmemiş), Elmalılı Meali (Orijinal) 1935, Emrah Demiryent 2023, Erhan Aktaş 2020, Hasan Basri Çantay 1953, Hayrat Neşriyat (Belirtilmemiş), İhsan Aktaş 2024, İlyas Yorulmaz (Belirtilmemiş), İsmail Hakkı İzmirli 1927, İsmail Yakıt 2020, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu 1957, Kadri Çelik (Belirtilmemiş), Kur'an Yolu 2008, Mahmut Kısa (Belirtilmemiş), Mahmut Özdemir 2023, Mehmet Çakır (Belirtilmemiş), Mehmet Çoban (Belirtilmemiş), Mehmet Okuyan 2021, Mehmet Türk 2017, Muhammed Esed 1980, Mustafa Çavdar 2019, Mustafa İslamoğlu 2008, Ömer Nasuhi Bilmen 1965, Orhan Kuntman 2006, Şaban Piriş (Belirtilmemiş), Suat Yıldırım 2001, Süleyman Ateş 1977, Süleyman Tevfik 1927, Süleymaniye Vakfı (Belirtilmemiş), Ümit Şimşek 2004, Yaşar Nuri Öztürk 1993.

kullanılmalıdır. Zira bazıları hariç çevirilerin çoğunda bu şekilde hareket edilmiştir: *dul kadınlar* (Tekin), *bu kadınlar* (Varol, Baltacıoğlu, Yakıt, Esed), *iddet(i) bekleyen kadınlar* (Bulaç, Sağlam, Bayraklı, Çelik, Türk, Süleymaniye Vakfı, Öztürk), *kocası ölen kadınlar* (Yavuz, Hayrat Neşriyat, Çoban), *bu durumda olan kadınlar* (Parlıyan), *böyle (bekleme süresi içindeki) kadınlar* (Külünkoğlu), *böyle (iddetini bekleyen) kadınlar* (Ateş), *böyle kadınlar* (Piriş), *bu müddet zarfında(ki) bu kadınlar* (Said, Kuran Yolu), *böyle kadınlar* (Eski Diyanet, Elmalılı, Çavdar), *(vefat iddeti beklemekte olan) kadınlar*, *(iddet beklemekte olan) kadınlar* (Diyanet Vakfı, Demiryent), *o kadınlar* (Yüksel), *bekleme süresini tamamlamamış kadınlar* (E. Aktaş), *(vefat iddeti bekleyen) kadınlar* (Çantay, İ. Aktaş, Kuntman, Şimşek), *böyle kocası ölmüş veya geri dönüşü olmayan, bâin talakla boşanmış, yani önceki kocalarıyla evlilik ilişkisi tamamen sona ermiş olan kadınlar* (Kısa), *(beklemekte olan) kadınlar* (Okuyan), *bu gibi kadınlar* (İslamoğlu), *(iddet müddetini bekleyen) kadınlar* (Fırat), *zevci vefât itmiş olub henüz iddetini ikmal itmemiş olan kadın* (Tevfik) (TKM, 2025). İzmirli (TKM, 2025) çevirisinde ise “zevci vefat edip iddet bekleyen” dipnotu düşülmüştür. Hem tümceler arası anlam bilimsel bağlantının kurulması hem de ayetin anlamının doğru bir şekilde yansıtılabilmesi için burada parantez içinde uzun ifadeler kullanmak yahut dipnot düşmek yerine kadın biçimbiriminin önüne “bu, böyle, bu durumdaki” vb. işaretleyici sıfat kullanmak daha doğru olur. Bazı çevirilerde ise *nisâ* biçimbirimi, bunun aksine, “herhangi bir kadına açılmak” anlamını doğuracak şekilde herhangi bir sıfat eklemeksizin salt *kadın* ile karşılanmıştır: *kadınlar* (Gölpınarlı, Akgül, Elmalılı Orijinal, Yorulmaz, Özdemir, Çakır, Bilmen), *bir kadın* (Atalay) (TKM, 2025) . Fakat bu, yukarıda söz konusu edilen metin bağlamına uygun düşmemektedir.

(4:1)

Bu ayette Tanrı’nın insanoğlunu tek bir nefisten yarattığı, ondan da eşini ve ondan da erkek ve kadını yarattığı anlatılmaktadır. Çevirilerde (TKM, 2025) bu ayetteki *nisâ* biçimbirimi *kadın* ile karşılanmıştır. Sadece Atalay ve Elmalılı (TKM, 2025) çevirisinde *dişi* karşılığı verilmiştir. Oysa ki *dişi* hedef dilde insan dışındaki canlıları ve cansız varlıkları da kapsayan, hatta daha ziyade bu unsurlar için kullanılmaya başlayan bir biçimbirimdir. Hayrat Neşriyat (TKM, 2025) çevirisinde ise bu biçimbirim doğrudan *nisâ* olarak karşılanmış, parantez içerisinde ise *kadın* denmiştir.

(4:3)

Bu ayet İslam’da çok eşlilik konusunun tartışmalarının merkezi olan ayettir. Ayette inananlara, himayeleri altındaki yetim kızlarla evlenmek hususunda adaleti sağlayamama korkusu taşımaları hâlinde diğer kadınlarla evlenebilecekleri şeklinde bir seçenek sunulmaktadır. Burada sözü edilen kadınlarla henüz bir nikâh akdinin bulunmadığı bağlam itibarıyla zaten açıktır. Dolayısıyla burada *nisa* biçimbiriminin temel anlamı söz konusudur. Fakat bu eş adayı kadınların nitelikleri hususunda sadece *mâ tâbe lekum* ifadesi kullanılmıştır. Çevirilerde *nisa* biçimbirimine verilen karşılığın seçiminde bu ifadenin etkisi altında kalındığı görülmektedir: *hoşunuza giden~beğendiğiniz~hoşlandığınız* (Gölpınarlı, Atalay, Said, Diyanet Eski, Kuran Yolu, Elmalılı, İzmirli, Çelik, Çavdar, Yıldırım, Tevfik, Süleymaniye Vakfı); *uygun olan* (Akgül, Yüksel, E. Aktaş, Yorulmaz, Piriş); *uygun olan (ekonomik ve biyolojik bakımdan muhtaç, kimsesiz ve korumasız o yetimler sahibi dul)* (İ. Aktaş); *helal olan ve hoşunuza giden* (Parlıyan, Külünkoğlu,

Diyanet Vakfı, Kısa, Okuyan); *helal olan* (Varol, Bulaç, Yavuz, Bayraklı, Diyanet Yeni, Elmalılı Orijinal, Demiryent, Çantay, Hayrat Neşriyat, Yakıt, Özdemir, Çoban, Türk, Esed, İslamoğlu, Kuntman, Fırat, Bilmen, Ateş, Şimşek); *erginleşenlerden* (Sağlam); *gönlünüzün istediği* (Baltacıoğlu); *onlara bakabileceğini tahmin ettiğiniz* (Çakır); *sizin için temiz kılınan* (Öztürk) (TKM, 2025). Burada sıralanan güzellik, maddi-manevi uygunluk gibi vasıflar hedef dildeki karşılık tercihi açısından herhangi bir ayırt edicilik sunmaz. Sağlam çevirisinde verilen *erginleşenlerden* karşılığı bu bağlamda dikkat çekicidir. Ayrıca ayet içerisinde geçen *yetâmâ* “yetimler” ifadesi sözü edilen eş adayı diğer kadınların “ergenlik” vasfını ortaya koymaktadır. Bu durumda hedef dilde *kadın*’dan ziyade *kız* karşılığının daha uygun düşeceği söylenebilir. Böylelikle çevirilerde *yetâmâ* için verilen *yetim kızlar* karşılığı ile de bir koşutluk kurulmuş olur. Fakat tüm çevirilerde *nisa* biçimbirimi için *kadın* karşılığı kullanılmıştır. Sadece Tekin çevirisinde (TKM, 2025) *nisa* biçimbirimi *himayeniz altında olmayan, aranızda evlilik yasağı bulunmayan, evlilik çağına gelmiş, hoşunuza giden özelliklere sahip yetim kızlar ve hür, dul kadınlar* şeklinde iki farklı şekilde karşılanmıştır. Ayette geçen *yetâmâ* biçimbiriminin *yetim kızlar* ve *dullar* şeklinde karşılaması bunda müessir olmuştur.

(4:4)

Bu ayette inananlara, kadınlara mehirlerini gönül hoşluğuyla vermeleri buyurulmaktadır. İslam hukukunda mehir ödeme, vaktine göre mehr-i muaccel ve mehr-i müeccel olmak üzere ikiye ayrılır. Fakat ödemenin vakti nikâhın kıyılıp kıyılmadığı hakkında tam bir fikir vermez. Çünkü eğer mehr-i müeccel söz konusu ise nikâh kıyılmıştır. Mehr-i muaccel söz konusu ise nikâh ya kıyılmamıştır ya da ödeme kısa bir süre sonra tahsil edilmek üzere henüz kıyılmıştır. Burada nikâhın kıyılıp kıyılmadığı hakkında fikir veren, bir önceki ayettir. Burada inananlara yetim kızlarla evlenmek hususunda adaleti sağlama korkusu taşımaları halinde diğer kadınlarla evlenebilecekleri izni verilmişti. O halde henüz kıyılmamış bir nikâhtan söz edilmektedir. Dolayısıyla burada hedef dilde kadınları nitelendirilirken kullanılacak olan sıfat fiilin geniş-gelecek zaman bildirmesi gerekmektedir. Fakat çevirilerin çoğunda metin bağlamı göz ardı edilerek *nisa* biçimbirimi “genel”i ifade edecek biçimde sadece *kadın* ile karşılanmıştır. Bazılarında ise metin bağlamına uyacak şekilde geniş-gelecek zaman bildiren sıfat-fiiller taşıyan ifadelerle “kadın” nitelendirilmiştir: *evleneceğiniz kadınlar* (Kısa), *evlilik sırasında kadınlar* (Çoban), *(evleneceğiniz) kadınlar* (Türk), *evleneceğiniz kadınlar* (Yıldırım) (TKM, 2025). Özlü anlatım çerçevesinde bu uzun ifadeler yerine *eş adayı* karşılık olarak seçilebilir. E. Aktaş çevirisinde ise metin bağlamı, kadın biçimbirimine “o” sıfatı getirilmek suretiyle sağlanmıştır.

Bazı çevirilerde ise aksi olarak geçmiş zaman bildiren sıfat-fiillerle nitelendirme yapılmıştır: *nikâhladığınız kadınlar* (İ. Aktaş), *(aldığınız) kadınlar* (Kuntman), *nikâhınıza aldığınız kadınlar* (Tevfik), *nikâh ettiğiniz kadınlar* (Yavuz), *(nikâhladığınız) kadınlar* (Külünkoğlu), *aldığınız kadınlar* (Elmalılı Orijinal), *(nikâhladığınız) kadınlar* (Demiryent), *(aldığınız) kadınlar* (Çantay) (TKM, 2025). İslamoğlu (TKM, 2025) çevirisinde ise doğrudan “eş” anlamına gelecek şekilde *kadınlarınız* karşılığı verilmiştir. Halbuki nikâh gerçekleşmişse artık o kadın “eş” olmuştur, dolayısıyla uzun karşılıklar yerine hedef dilde doğrudan eş yahut bu anlamı verebilecek tek bir biçimbirim kullanılabilir.

(4:7)

Bu ayet, miras paylaşımı ile ilgili ayetlerden bir tanesidir. Ayette ana-babanın yahut yakınların bıraktığı mirasta erkeğin payının olduğu, erkekler gibi kadınların da payının olduğu anlatılmaktadır. Burada *nisa* biçimbiriminin “kadın cinsiyeti” şeklinde temel anlamıyla kullanıldığı açıktır. Zira ayette bu biçimbirim “erkek cinsiyeti” anlamına gelen *ricâl* biçimbirimi ile de koşutluk kurmaktadır. Tüm çevirilerde (TKM, 2025) *nisa* biçimbirimi *kadın* ile karşılanmıştır. Yalnızca Elmalılı Orjinal (TKM, 2025) çevirisinde *dişi* ile karşılanmıştır. İ. Aktaş (TKM, 2025) çevirisinde ise tümce bağlamına uygun olarak *kadın mirasçı* denmiştir.

(4:11)

Bu ayette, miras paylaşımı bakımından erkek ve kadınların hisseleri konu edilmektedir. Ayette “erkek cinsiyeti” ve “kadın cinsiyeti” anlamında *zeker* ve *unsâ* sözcükleri koşutluk kurmaktadır. Bunlardan hemen sonra gelen *nisa* biçimbirimi ise ayetin hemen başında geçen *evlâdikum* ön gönderiminin bağlamsal etkisiyle “kız evlat” anlamını kazanmaktadır. Hedef dilde bu anlam için “kız evlat(lar), kız çocuklar, kızlar” gibi karşılıkları kullanmak mümkündür. Fakat birebir çevirinin etkisi altında, hedef dilde “kız evlat” için kullanımı uygun olmayan *kadın, dişi, dişi olan evlat* gibi karşılıklar da ortaya çıkmıştır: *kadın* (Bulaç, Atalay, Diyanet Eski, Kuran Yolu, Diyanet Vakfı, Elmalılı, Çantay, İzmirli, Çelik, Okuyan, Türk, Esed, İslamoğlu, Fırat, Yıldırım, Ateş, Tevfik, Piriş, Öztürk); *kız* (Gölpınarlı, Varol, Sağlam, Külünkoğlu, Yeni Diyanet, Hayrat, E. Aktaş, İ. Aktaş, Baltacıoğlu, Yakut, Kısa, Çakır, Çoban, Çavdar, Süleymaniye, Şimşek), *kadın varis* (Akgül), *kadın mirasçı* (Parlıyan, Yüksel), *mirasçı kadın* (Yorulmaz); *dişi* (Yavuz, Elmalılı Orjinal); *kız çocuklar* (Bayraklı); *kız evlat* (Said, Demiryent, Kuntman); *dişi olan evlat* (Bilmen), *kadın~kız* (Özdemir) (TKM, 2025). Şunu da ifade etmek gerekir ki *kadın* karşılığını *mirasçı, varis* gibi sıfatlarla birleştirerek yorumun merkezine “evlatlık” yerine “mirasçılık” unsurunu koymak sorunu ortadan kaldırmaktadır. Fakat yine de hedef dile uygun bir söyleyiş elde etmek için, *mirasçı kadın* yerine *kadın mirasçı~varis* ifadesini kullanmak gerekir.

(4:15)

Bu ayette, fuhşiyatla suçlanan kadınlar hakkında bir hüküm verilmektedir. Ayette geçen *fâhişete* biçimbirimi çevirmenler arasında yorum farklılıkları doğurmuş; bununla kimine göre zina, kimine göre genel ahlaksızlık ve her türlü çirkin iş, kimine göre ise lezbiyenlik kastedilmiştir. Aynı şekilde bir sonraki ayette geçen *ellezâni* ifadesiyle de zina eden iki kişinin mi kastedildiği yoksa iki erkeğin homoseksüelliğinden mi bahsedildiği hususunda ihtilaf doğmuştur. Fakat hangisi olursa olsun fuhşiyat, sadece zinayı içermemesi, zinadan daha genel bir ifade olarak her türlü ahlak dışı, çirkin iş ve davranışı tanımlaması bakımından “evli kadın”a özgülenemeyeceği için ayette *nisa* biçimbiriminin “kadın cinsiyeti” şeklinde temel anlamını yansıttığı söylenebilir. Ayrıca bu biçimbirim iyelik zamiri almış olarak *nisâikum* biçiminde geçtiği için “bir ailenin kadın üyeleri” şeklinde bağlamsal bir anlama kavuştuğu da gözlemlenmektedir. Çevirilerde iyelik zamirinin çevirmenleri *kadınlarınız* şeklinde bir karşılığa yönelttiği görülmektedir. Zira çevirilerin (TKM, 2025) tamamına yakınında bu karşılık kullanılmıştır. Halbuki hedef dilde bunun için uygun olan söyleyiş “ailenizin kadın üyeleri”dir. Kuntman (TKM, 2025) çevirisinde ise *nisâ* biçimbirimi için *eş* karşılığı kullanılmıştır. Kısa (TKM, 2025) çevirisinde ise iyelik zamiri devre dışı bırakılarak (*fuhuş yapan*) *kadınlar* şeklinde geneli ifade edecek bir karşılık kullanılmıştır.

(4:19)

Bu ayette kadınların kendisine ve mallarına zorla mirasçı olmak isteyenler uyarılmaktadır. Çevirilerin bir kısmında (Tekin, Varol, Sağlam, Külünkoğlu, Yeni Diyanet, Diyanet Vakfı, Demiryent, E. Aktaş, Hayrat Neşriyat, İ. Aktaş, İzmirli, Yakıt, Türk, Esed, İslamoğlu, Yıldırım, Ateş, Tevfik, Şimşek) (TKM, 2025) dipnotla belirtildiği üzere genel düşünce, hadislere istinaden bu ayetin Cahiliye döneminde görülen bir adetin ortadan kaldırılması için indirildiği yönündedir. Yorumlar çeşitlenmekle beraber, bu adet genel olarak “ölen birinin malına varis olan kişinin onun eşine de varis olması, dul kalan kadınla mehir vermeksizin kendi evlenmesi yahut onu biriyle evlendirerek mehrini alması, yahut da kocasından kendine kalacak olan mal için başkasıyla evlenmesine de mani olması şeklinde görülen bir Cahiliye adeti” olarak betimlenmiştir. Süleymaniye Vakfı (TKM, 2025) çevirisinde ise ayeti bir Cahiliye adeti üzerinden bu şekilde cansızlaştırmak yerine “kerhen” ifadesi üzerinden “bir erkeğin hoşlanmadığı hâlde sırf malı için kadını nikahında tutması” olarak yorumlamak gerektiği söylenmektedir. Şayet ilk yorum esas alınacaksa bu durumda *nisa* biçimbirimi temel anlamıyla kullanılmış olur. Çünkü henüz nikah akdi söz konusu değildir, sadece niyet söz konusudur. Eğer ikinci yorum esas alınacaksa “zorla nikahta tutma” söz konusu olduğu için eş bağlamsal anlamı ortaya çıkar. Çevirilerin (TKM, 2025) tamamına yakınında *kadınlar*, Çavdar (TKM, 2025) çevirisinde ise *hanımlar* karşılığı verilmiştir. Dikkati çeken bir husus, ilk yoruma göre hareket eden bazı çevirilerde buna rağmen eş bağlamsal anlamını verecek karşılıkların kullanılmasıdır: *hanımlarınız* (Parlıyan, Esed), *karılarınız* (Baltacıoğlu) (TKM, 2025). Süleymaniye Vakfı (TKM, 2025) çevirisinde ise, ikinci yoruma göre hareket edilmesine rağmen *kadın* karşılığı verilmiştir.

(4:22)

Bu ayette Araplar arasında var olan “babalarının evlendiği kadınlarla oğullarının evlenmesi” adetinden bahsedilmekte ve bu adet lanetlenmektedir. Bazı çevirilerde (Atalay, Külünkoğlu, Kısa) (TKM, 2025) *babanızla veya dedenizle evlenmiş olan, atalarınızla evlenmiş olan* denilerek *âbâukum* ifadesinden “üst erkek soy” algılanmıştır. Bu kadınların babaların ölümünden dolayı mı yoksa boşanma neticesinde mi dul kaldıkları belli değildir. Sadece Çakır (TKM, 2025) çevirisinde “babalarınızın nikâhlayıp boşadığı kadınlar” şeklindeki bir ifade ile buradan “boşandığı kadınlar” anlamının çıkartıldığı görülmektedir. Fakat her şekilde nikah durumunun sona erdiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla burada *nisa* biçimbiriminin temel anlamının söz konusu olduğu nettir. Zira çevirilerin tamamına yakınında *kadınlar* karşılığı kullanılmıştır: *kadınlar* (Genel), *hanım* (Çavdar) (TKM, 2025). Bazı çevirilerde (Sağlam, Demiryent, Yakıt) (TKM, 2025) ise “babalarının evlendiği kadınlar” ifadesinin hedef dilde tümünü karşılayacak biçimde *üvey anne* karşılığı verilmiştir.

(4:24)

Bu ayette, inananlara “evli kadınlar”la evlenmemeleri buyurulmaktadır. Çevirilerde (TKM, 2025), ayette geçen ve sözcük anlamı “korunmuş, koruma altına alınmış” demek olan *muhsanât* biçimbiriminin etkisiyle *ve'l-muhsanâtu mine'n-nisâ'i* ifadesi “nikah akdi ile koruma altına alınmış kadın” olarak algılanmış ve *evli kadın* karşılığı verilmiştir. Bir başka deyişle, *muhsanât* biçimbirimi söz konusu kadının “evli” olduğunu doğrudan bildiren bir işaretleyici olmuştur. Sadece İ. Aktaş (TKM, 2025) çevirisinde *evli kadın* yerine *evlilik yoluyla korunmuş kadınlar*

şeklinde *muhsanât* biçimbiriminin sözcük anlamını doğrudan yansıtabilecek şekilde uzunca bir karşılık kullanılmıştır.

Bazı çevirilerde ise hedef dil bakımından sorunlu bir söyleyiş sayılabilecek ve özlü anlatıma uymayan karşılıklar kullanılmıştır: *kocalı kadın* (Gölpınarlı, Çantay, Baltacıoğlu, İzmirli, Süleymaniye Vakfı), *kocası olan kadınlar* (Yıldırım) (TKM, 2025). Tefvik (TKM, 2025) çevirisinde verilen *sâhib-i zevc kadınlar* ifadesi ise dönemin Türkçesi itibarıyla normal karşılanabilir.

Çevirilerin bir kısmında ise *muhsanât* biçimbirimi orijinal şekliyle kullanılmıştır: *kadınlardan muhsan olanlar* (Akgül), *muhsenat kadınlar* (E. Aktaş) (TKM, 2025). Halbuki Türkiye Türkçesi yazı dilinde kullanım sıklığı düşük olan yahut kullanımdan tamamen düşmüş olan bu tür biçimbirimlerin tercih edilmemesi gerekir. Yakıt (TKM, 2025) çevirisinde *evli kadınlar* karşılığından sonra parantez açılarak *muhsenât* denmiştir. Zaten Türkiye Türkçesinde sıklığı az olan yahut hiç olmayan bir sözcük için parantez açmak metni kalabalıklaştırarak çeviriyi özlü anlatımdan uzaklaştırmaktadır.

Bazı çevirilerde (Yavuz, Said, Öztürk) (TKM, 2025) ise *nikâhlı kadın* karşılığı verilmiştir. Fakat her kadar nikahlı biçimbirimi, *evli*’nin eşanlamlısı olsa da günümüz yazı dilinde medeni durumu ifade etmek için kullanılan bir sözcük değildir. Bunun için yazı dilimizde kullanılan biçimbirimler *evli* ve *bekar*’dır. Ayrıca zıtlarıyla beraber düşünüldüğünde Türkçede bu eş anlamlılar arasında kullanım incelikleri olduğu görülür. Sözelimi; *nikâhlı kadın* ifadesi resmî birliktelik anlamını verse de *evli kadın* ifadesinin bildirdiği “aynı çatı altında yaşama” durumunu ifade etmeyebilir. Aynı şekilde *bekar kadın* herhangi bir birliktelik bildirmeyebilirken *nikâhsız* kadın olumsuz anlamda gayrı resmî birliktelik bildirebilir. Kuran çevirilerinde hedef dilin bu tür kullanım inceliklerini dikkate alarak eş anlamlıların gelişigüzel kullanımlarından kaçınılmalıdır.

Ayetin devamında geçen *illâ mâ meleket eymanukum* “sağ ellerinin sahip olduğu” ifadesi bazı çevirilerde “cariye” olarak yorumlandığı için bu yorumun etkisinde kalınarak *ve’l-muhsanâtu mine’n-nisâ’i* ifadesinde medeni durumun yanı sıra özgürlük durumunun da vurgulandığı ifadeler eklenmiştir: *kadınlardan evli ve özgür olanlar* (Bulaç), *hür evli kadınlar* (Yorulmaz), *evli ve özgür kadınlar* (Çelik) (TKM, 2025). Hâlihazırda *illâ mâ meleket eymanukum* ifadesi “özgür olmayanları” bildirdiği için hedef dilde bunun zıttını ifade edecek bir ikinci karşılık kullanmak gereksiz sözcük kullanımı açısından tartışılabilir bir durumdur.

Bazen de birebir çeviri yapmak adına yazı dilinde bu şekliyle kullanılmayan ve özlü anlatımdan uzak karşılıklar ortaya çıkmıştır: *kadınlardan kocalı olanlar* (Bilmen), *kadınlardan muhsan olanlar* (Akgül) (TKM, 2025).

(4:32)

Bu ayette erkeklerin de kadınların da kazandıklarından pay sahibi oldukları anlatılmaktadır. Bu ayette *nisa* biçimbirimi erkek cinsiyeti anlamındaki *ricâl* biçimiyle zıtlık bakımından koşutluk kurmakta ve “kadın cinsiyeti” şeklindeki temel anlamında kullanılmaktadır. Zira tüm çevirilerde (TKM, 2025) bu biçimbirim *kadın* ile karşılanmıştır.

(4:34)

Metin bağlamından kopararak bakıldığında *ricâl* biçimiyle kurduğu zıtlık koşutluğu ile *nisâ* biçimbiriminin temel anlamında kullanıldığı düşünülebilir. Fakat ayetin devamında aile birliği içerisindeki görev ve sorumluluklardan bahsedildiği için bu biçimbirim “eş” bağlamsal anlamını kazanmaktadır. Çevirilerde *er-ricâlu kavvâmûne ‘ale’n-nisâ’i* ifadesi içerisinde geçen *kavvâm* biçimbirimi üzerinde neredeyse her çeviride farklı bir karşılık verilecek kadar ihtilaf olduğu görülmektedir⁴: *üstün* (Gölpınarlı, Yorulmaz), *gözetici* (Akgül, Baltacıoğlu, Yüksel), *yönetici ve koruyucu* (Parlıyan, Külünkoğlu, Kuran Yolu, Diyanet Vakfı, Türk, Çavdar, Yıldırım), *sorumlu gözetici* (Bulaç), *idareci ve hâkim* (Yavuz, Elmalılı), *yönetici* (Ateş, Piriş, Sağlam), *koruyup gözetken* (Bayraklı, Esed, İslamoğlu), *koruyucu* (Atalay, Okuyan, Süleymaniye), *fâik* (Said), *hâkim* (Eski Diyanet, Elmalılı Orijinal, Çantay, Kuntman), *koruyup kollayıcı* (Yeni Diyanet, Çoban, Fırat), *yönetici, idareci ve koruyucu* (Demiryent), *kavvam* (E. Aktaş, Tefvik), *hâkim-reis* (Hayrat Neşriyat), *sorumlu* (İ. Aktaş), *(kadınlar üzerinde) aile reisi* (İzmirli), *koruyup gözetme sorumluluğuna sahip* (Yakıt), *hüküm sahibi* (Çelik), *âmir ve yönetici* (Kısa), *kâim yönetici* (Özdemir), *güvence* (Çakır), *ziyâde kâim* (Bilmen), *yönetici ve koruyup gözetici* (Şimşek), *gözetip kollayıcı* (Öztürk), *sorumlu meşru bir otorite sahibi, aile reisi* (Tekin) (TKM, 2025). Metin bağlamı gereğince *nisâ* biçimbirimin “eş” anlamında kullanıldığı açık olmasına rağmen çevirilerin sadece üçünde (Tekin, Kısa, Yıldırım) bu anlamı verecek karşılıklar kullanılmıştır: *hanım* (Tekin, Kısa), *eş* (Yıldırım) (TKM, 2025). Burada sorunlu taraf, *kavvâm* biçimbirimine aile reisliği görev ve sorumluluklarını içeren karşılıklar verildiği halde *nisâ* biçimbirimine temel anlamıyla *kadın* karşılığının verilmesidir. Halbuki hedef dilde kadın biçimbirimi doğrudan “eş” anlamında kullanılmaz, ancak onun sıfatı olabilir. Sözgelimi; “erkekler kadınlar üzerinde yöneticidirler” gibi bir ifade erkek-kadın cinsiyetinin mukayesesi gibi olur ki ayette kastedilen anlam bu değildir. Yine “erkekler kadınlardan üstündür” gibi bir ifade hedef dil kullanıcıları için bambaşka tartışmalar doğurur.

Bazı çevirilerde (E. Aktaş, Tefvik) (TKM, 2025) *kavvâm* biçimbirimi yine *kavvam* şeklinde kaynak dildeki biçimiyle karşılanmıştır. Bilmen çevirisinde ise benzeri bir şekilde fakat *kavvâm* biçimbiriminin *kaim*’in mübalağa sigası olması nedeniyle *ziyade kaim* karşılığı verilmiştir. E. Aktaş (TKM, 2025) çevirisinde *kavvam* biçimbiriminin *kâim*’in mübalağa sigası olduğu ve *kâim* biçimbiriminin hangi anlamlara geldiği dipnotla belirtilmiştir. Tefvik (TKM, 2025) çevirisinde ise sorumluluklar “yiyeceği, giyeceği, meskeni, mihir i’tâsıyla mükellefiyet” olarak açıklanmıştır.

(4:75, 4:98)

Bu ayette “aciz erkek, kadın ve çocukları” kurtarmak için savaşımayan duyarsız kimseler eleştirilmektedir. Yine 4:98’de, bir önceki ayette hicret etmeyerek zalim idarelere boyun eğen kimselerin çarptırılacağı cehennem cezasından hicrete imkânı bulunmayan “aciz erkek, kadın ve çocuklar”ın muaf tutulacağı anlatılmaktadır. Çevirilerin tümünde (TKM, 2025), her iki ayette de

⁴Arapçada mübalağa sigasında bir isim olan *kavvâm* sözcüğünü Türkçede çekimli bir fiil ile karşılamak yerine bir adlaşmış sıfat kullanmak en doğrusu olacaktır. Dolayısıyla yukarıdaki listede ifade birliğini bozmamak adına; bazı çevirmenlerce (Bayraklı, Esed, İslamoğlu, Sağlam, Yüksel) “yönetirler“, “gözetirler” şeklinde çekimli bir fiil olarak yer alan ifadeler “yönetici“, “gözetici” şeklinde tarafımızca sıfata dönüştürülmüştür.

geçen *ricâli* ve *'n-nisâ'i* ve *'l-vildâni* ifadesi içerisindeki *nisa* biçimbirimine temel anlamına uygun olarak *kadın* karşılığı verilmiştir.

(4:127)

Bu ayette *nisa* biçimbirimi iki kez geçmektedir. Ayetin başında geçen ve hakkında fetva istenen “kadın”ların kim olduğuna dair çıkarım ayetin devamındaki bilgilerden anlaşılmaktadır. Dolayısıyla ilk biçimbirimin genel olarak kadınları bildirdiği ve temel anlamın söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Zira çevirilerde (TKM, 2025) bu biçimbirim ittifakla *kadın* ile karşılanmıştır. Sadece Tekin (TKM, 2025) çevirisinde hem *kadın* hem *kız* karşılığı verilmiştir. Bu tavırda ayetin devamındaki “çocuk yaş” unsurunun etkili olduğu tahmin edilebilir. Kısa (TKM, 2025) çevirisinde ise “kadınlar ve evlilikte çıkabilecek sorunların çözümü” denilerek ayetin devamındaki açıklamalara uygun içeriksel bir eklentide bulunulmuştur. Ayette *nisa* biçimbirimi ikinci olarak *yetâme 'n-nisâ'e* söz öbeği içerisinde geçmektedir. Burada ise ilk biçimbirimden farklı olarak çeviriler farklılaşmıştır: (*yetim~öksüz*) *kız* (Gölpınarlı, Akgül, Parlıyan, Tekin, Yavuz, Sağlam, Külünkoğlu, Said, Yeni Diyanet, Elmalılı, Elmalılı Orijinal, Demiryent, Çantay, Hayrat, Çelik, Kısa, Çoban, Esed, Çavdar, İslamoğlu, Kuntman, Piriş, Şimşek), (*yetim~öksüz~kimsesiz*) *kadın* (Parlıyan, Varol, Bulaç, Bayraklı, Atalay, Eski Diyanet, Kuran Yolu, Diyanet Vakfı, Baltacıoğlu, İzmirli, Çakır, Türk, Fırat, Bilmen, Yıldırım, Ateş, Tevfik, Süleymaniye) (TKM, 2025). Bu ayette kendisiyle evlenilmek istenen kadının ergen yahut küçük yaşta olduğu, hem *yetim* biçimbiriminin “çocuk yaş” şeklindeki anlam işaretleyicisinden hem de ayetin devamındaki *vildân* ve *yetâmâ* biçimbirimleri ile tümce bağlamında kurduğu koşutluklardan anlaşılmaktadır. Dolayısıyla hedef dilde “ergen yahut çocuk yaş” şeklindeki anlam işaretleyicisini karşılayacak olan *kız* biçimbirimidir.

Bazı çevirilerde ise *yetâme 'n-nisâ'e* ifadesi büsbütün başka bir anlama gelecek şekilde çevrilmiştir: *yetim sahibi (dul) kadınlar* (İ. Aktaş), *kadınların yetimleri* (Yüksel, E. Aktaş, Özdemir, Okuyan, Öztürk), *kadınların yetim çocukları* (Yorulmaz), *dul kadınlar* (Yakıt) (TKM, 2025). Eğer anlam bu şekilde kabul edilecekse “ergen yahut çocuk yaş” unsuru ortadan kalktığı için hedef dilde *kız* karşılığını kullanmak doğru olmaz.

(4:176)

Bu ayet, miras konusunun ele alındığı ayetlerden bir tanesidir. *Nisa* biçimbirimi ayette, *ihveten ricâlen* ve *nisâen* şeklinde bir ifade içerisinde *ricâl* biçimbirimine koşut bir biçimde temel anlamıyla geçmektedir. Fakat *ihveten* “kardeşler” biçimbirimi ile birlikte hedef dile sıfat tamlaması biçiminde çevrileceği için *kız* karşılığının kullanılması gerekir. Zira pek çok çeviride bu şekilde hareket edilmiştir: *kız [kardeş(ler)]* (Gölpınarlı, Akgül, Parlıyan, Varol, Bulaç, İ. Aktaş, Yorulmaz, Baltacıoğlu, İzmirli, Kısa, Çakır, Türk, Esed, Çavdar, İslamoğlu, Bilmen, Yıldırım, Tevfik, Süleymaniye, Şimşek) (TKM, 2025). Fakat bazı çevirilerde hedef dilde kullanılmayan tamlamalar karşılık olarak verilmiştir: *kadın kardeşler* (Eski Diyanet, Çelik, Özdemir, Piriş), *dişi [kardeş(ler)]* (Atalay, Çantay) (TKM, 2025). Bunların dışında ayette geçen *kânû* ifadesi de hesaba katılarak yapılacak “kardeşler erkek ve kadından oluşuyorsa” şeklindeki çeviriler de hedef dil açısından kabul edilebilirdir: *kardeşler erkek(lerden) ve kadın(lar)dan oluşuyorsa* (Külünkoğlu, Demiryent, Yüksel) (TKM, 2025). Bazen de hedef dilde anlatım yönünden ve sözdizimsel açıdan “zorlama ifadeler” olarak nitelendirilebilecek karşılıklar

kullanılmıştır: *erkekli, kadınlı (daha) fazla kardeş* (Tekin, Kuran Yolu, Diyanet Vakfı, Kuntman), *erkekli ve dişili kardeşler* (Yavuz,), *erkekli dişili kardeşler* (Elmalılı), *erkek ve kızıdan müteşekkil birçok kardeş* (Bayraklı), *erkekli kızlı kardeşler* (Yeni Diyanet, Çoban), *erkek ve kadın çok kardeşlerse* (E. Aktaş), *kadın ve erkek olarak birçok kardeş iseler* (Hayrat), *erkek ve kadın daha fazla kardeş* (Okuyan), *erkek kadın birçok kardeşler* (Fırat, Ateş), *kadın erkek birçok kardeş* (Öztürk) (TKM, 2025). Sağlam ve Said çevirisinde *ihveten* biçimbirimi atlanmıştır: *erkekler ve kızlar olarak (varis olarak)* (Sağlam); *(müteaddid) birâderler ve hemşireler (var ise)* (Said) (TKM, 2025). Halbuki bu biçimbirim ayette mirasçının niteliği hakkında kritik bir konumdadır ve hedef dile yapılacak çevirilerde doğru bir söyleyişi yakalamak bakımından da önemlidir. Ayrıca bu çevirilerde kaynak metnin etkisi altında kalarak *erkek kadın, erkek kız* demek yerine hedef dilin ikileme sırasına uygun olarak - sözgelimi *bay bayan* yerine *bayan bay* denilemeyeceği gibi - *kadın erkek* ve *kız erkek* şeklindeki sıralamaya uyulması gerekir.

(7:81; 27:55)

Bu ayetler, hemcinsleri ile birlikte olan Lût kavmi erkekleri hakkındadır. Burada “kadınları bırakıp-kadınların yerine” ifadesinde geçen *nisa* biçimbirimi erkeğin zıttı olarak “kadın cinsiyeti” temel anlamındadır. Tüm çevirilerde (TKM, 2025) bu biçimbirim *kadın* şeklinde karşılanmıştır.

(2:49; 7:127 ve 141; 28:4)

Bu ayetler, Firavun’un Musa kavminin erkek mensuplarını öldürüp kadın mensuplarını sağ bıraktığını anlatan ayetlerdir. Burada da çok açık bir biçimde erkeğin zıttı olarak “kadın cinsiyeti” temel anlamı söz konusudur. Hedef metinde *kadın* karşılığı kullanmakla *kız* karşılığını kullanmak arasında önemli bir farklılık vardır. *Kadın* karşılığı kullanıldığında hedef dilde yaşlı, genç, çocuk, evli, bekar tüm kadınlar kastedilmiş olur. *Kız* karşılığı kullanıldığında ise hedef dilde sadece genç yahut çocuk yaşta ve bekar olanlar anlaşılır. Çevirilerin büyük çoğunluğu *kadın* karşılığını kullanmıştır. Bazı çevirilerde ise *kız* yahut *kız çocuğu* karşılığı verilmiştir. Bazı çevirilerde ise her iki biçimbirim bir arada - bazen biri paranteze alınarak bazen de ve bağlacı ile bağlanarak - kullanılmıştır:

(2:49)

kadınlar (Genel), *kızlar* (Gölpınarlı, Tekin, Yavuz, Bayraklı, Said, Kuran Yolu, Diyanet Vakfı, Elmalılı Orijinal, Çantay, Baltacıoğlu, Çelik, Çavdar, Çakır), *kız çocukları* (Kuntman, Yıldırım, Şimşek); *kadınlar (kızlar)* (Akgül, Külünkoğlu), *kadınlar (ve kız çocukları)* (Demiryent, İ. Aktaş); *kadınlar (kız çocukları)* (Hayrat Neşriyat); *kadınlar ve kızlar* (Yakıt) (TKM, 2025).

(7:127)

kadınlar (Genel), *kızlar* (Tekin, Said, Kuran Yolu, Yorulmaz, Baltacıoğlu, Kısa, Tefvik, Süleymaniye Vakfı, Şimşek), *kız çocukları* (Çelik, Yıldırım); *kadınlar (kız çocukları)* (Demiryent, İ. Aktaş), *kadın (kız çocukları)* (Hayrat neşriyat), *kadınlar-kızlar* (Çavdar) (TKM, 2025).

(7:141)

kadınlar (Genel), *kızlar* (Tekin, Said, Kuran Yolu, Çantay, Baltacıoğlu, Çelik, Kuntman, Yıldırım, Tefvik), *kız çocukları* (Yorulmaz, Çakır, Şimşek); *kadınlar (kızlar)* (Külünkoğlu, İ.

Aktaş), *(kadınlar ve) kız çocukları* (Demiryent), *kadınlar (kız çocukları)* (Hayrat neşriyat) (TKM, 2025).

(14:6)

kadınlar (Genel), *kızlar* (Gölpınarlı, Tekin, Kuran Yolu, Baltacıoğlu, Kuntman, Yıldırım, Tevfik), *kız çocukları* (Yorulmaz, Çelik, Çakır, Şimşek); *kadınlar~kızlar* (Külünkoğlu, Diyanet Vakfı, Çantay, Aktaş); *kadınlarınızı (kızlarınızı köle yapmak için)* (Demiryent) (TKM, 2025).

(28:4)

kadınlar (Genel), *kızlar* (Akgül, Tekin, Külünkoğlu, Kuran Yolu, Diyanet Vakfı, Yüksel, Demiryent, Çantay, Baltacıoğlu, Elmalılı, İzmirli, Çakır, Çoban, Kuntman, Süleymaniye), *kız çocukları* (Çelik, Kısa, Şimşek), *kız evlat* (Yıldırım), *kadın evlat* (Tevfik), *dişi* (Atalay); *kadın (kız)* (Hayrat Neşriyat), *kadın (kız çocuğu)* (İ. Aktaş), *kadın ve kızlar* (Yakıt) (TKM, 2025).

(40:25)

kadınlar (Genel), *kızlar* (Tekin, Kuran Yolu, Çavdar, Yıldırım, Tevfik, Şimşek), *kız çocukları* (Çelik, Kısa, Çakır); *kadınlar (kızlar)* (Hayrat, İ. Aktaş) (TKM, 2025).

Çevirilerde *kadın* ve *kız* biçimbirimlerinin beraber kullanılması hedef dil için anlamlı değildir. Zira cinsiyetin vurgulandığı bir bağlam içinde *kadın* biçimbirimi tek başına yeterlidir. Kaldı ki her iki biçimbirimin farklı anlamlar doğurduğu yukarıda zikredilmişti. *Dişi* biçimbirimi ise hedef dilde insan dışındaki canlılar ve cansız varlıklarda kullanılması bakımından uygun değildir. *Kız çocukları* karşılığı ise anlam belirleyicisi olarak çocuk yaş unsurunu ortaya koyar ki bu da ayette söz konusu olan “cinsiyet” anlamını sınırlar. Ayrıca bazı çevirilerde *çocuk* yerine *evlat* biçimbiriminin kullanıldığı karşılıklarda hedef dil için doğru olan *kadın evlat* değil, *kız evlat* karşılığıdır.

(12:30)

Bu ayet, Yûsuf aleyhisselam kıssasının anlatıldığı ayetlerden bir tanesidir. Ayette, şehirdeki bazı kadınların yaptığı dedikodudan bahsedilmektedir. Çevirilerde (TKM, 2025) bu biçimbirim, *kadın* ile karşılanmıştır. Bağlam ayette söz edilen kadınların nitelikleri hakkında bir fikir vermemekte, sadece “yetişkinlik” unsurunu sezdirmektedir. Dolayısıyla hem bu çevirilerde hem de İslamoğlu (TKM, 2025) çevirisinde verilen *hanım* karşılığı hedef dilde bu durumu karşılayabilmektedir. Çevirilerde *nisvetun fi'l-medîne* ifadesi içinde bu biçimbirime eklenen nitelendirmeler yorumsaldır: *şehirdeki kadınlar* (Gölpınarlı, Tekin, Yorulmaz, Özdemir, Türk, Süleymaniye Vakfı, Şimşek), *şehirde birtakım/bazı kadınlar* (Akgül, Varol, Bulaç, Bayraklı, Külünkoğlu, Eski Diyanet, Yeni Diyanet, Yüksel, Elmalılı, Demiryent, İ. Aktaş, İzmirli, Çavdar, Fırat, Yıldırım, Ateş, Piriş, Öztürk), *şehirde olayı duyan birtakım kadınlar* (Parlıyan), *şehirdeki birtakım~bir kısım~bazı kadınlar* (Yavuz, Diyanet vakfı, Kuran Yolu, E. Aktaş, Çantay, Hayrat, Yakıt, Okuyan, Kuntman, Bilmen), *şehirde olan bir grup kadın* (Sağlam), *birtakım kadınlar şehir içirisine ...* (Atalay), *şehrin kadınları* (Cemil Said), *kentin birtakım kadınları* (Baltacıoğlu), *şehirde birtakım (sosyete) kadınlar* (Kadri Çelik), *şehirde kadınlar* (Esed), *şehirdeki saray çevresine mensup bazı kadınlar* (Kısa), *şehirde olup bitenleri duyan kadınlar* (Çakır), *olay gizli*

kalmamış birtakım kadınlar (Çoban), *şehirde hanımlar* (İslamoğlu), *memleketde bazı kadınlar* (Tevfik) (TKM, 2025).

(12:50)

Bu ayet de Yûsuf aleyhisselam kıssasının anlatıldığı ayetlerden bir tanesidir. Ayette Yûsuf aleyhisselamı görünce ellerini kesen kadınlardan bahsedilmektedir. Sadece Çakır ve İslamoğlu çevirisinde (TKM, 2025) *hanım* karşılığı verilmiş, diğer çevirilerin (TKM, 2025) tamamında ise *kadın* karşılığı verilmiştir. Ayette *nisa* biçimbirimi *nisvetillâtî katta'nâ eydiyehunne* ifadesi içerisinde geçmektedir. Bağlam içerisinde bu kadınlar için anlam işaretleyicisi olarak sadece “yetişkinlik” unsuru sezinlenmektedir. Nitekim verilen karşılıklar hedef dil için bu unsuru taşıyabilecek niteliktedir. Fakat bu kadınlar olumsuz bağlamda geçtikleri için olumlu konotasyona sahip *hanım* karşılığının bu bakımdan uygun olmadığını belirtmek gerekir.

(24:31, 33:55)

Bu ayette örtünme konusu ele alınmaktadır. Burada inanan kadınların kimlerin yanında ziynetlerini gösterebileceği sıralanmaktadır (24:31-43). Burada sıralanan unsurlardan bir tanesi de *nisâihinne* ifadesiyle belirtilmiştir. Çevirilerde bu biçimbirim “hemcinslik”, “müminlik”, “hizmetçilik”, “aileye mensubiyet”, “cinsiyet” ve “ahlaklılık” unsurları çerçevesinde yorumlanmıştır: (müminlik) *müslüman kadınlar~müslim kadınlar* (Gölpınarlı, Parlıyan, Yeni Diyanet, Demiryent, Çoban, Türk), *müslüman kadınları* (Yavuz, Eski Diyanet), *mümin kadınlar* (Bayraklı, Yakıt, Çavdar, Yıldırım), *dindaşı olan kadınlar* (Baltacıoğlu); (hizmetçilik) *kendi (hizmetçi) kadınları* (Akgül), *kadınları ya da cariyeleri* (Çakır), *kendilerine hizmet eden kadınlar* (Kuntman); (hemcinslik) *hemcinsleri olan kadınlar* (Tekin), *başka kadınlar* (Kuran yolu), *diğer kadınlar* (Yüksel), *kadınların tamamı* (E. Aktaş), *kendisi gibi (diğer) kadınlar* (İ. Aktaş), *kendisi gibi kadınlar* (Piriş); (aileye mensubiyet/yakınlık) *kadınları* (Varol, Ateş, Atalay); *kendi kadınları* (Bulaç, Çantay, Yorulmaz, Özdemir, Okuyan, Süleymaniye Vakfı, Şimşek, Öztürk), *kendilerinden olan (mümin) kadınlar* (Sağlam), *kendi (mümin) kadınları* (Külünkoğlu, Çelik); *kendi kadınları* (mümin kadınlar) (Elmalılı, Diyanet Vakfı), *kendi kadınları (müslüman kadınlar)* (Hayrat neşriyat), *kendi evlerindeki kadınlar* (Esed, İslamoğlu); (ahlaklılık), *temiz ve güvenilir kadın arkadaşları* (Kısa); (cinsiyet); *kadınlar* (Tevfik, Atalay) (TKM, 2025). Said (TKM, 2025) çevirisinde ise bütün bunlardan farklı olarak bu biçimbirime, önce sayılan unsurlara özgülünmek üzere “eş” anlamı verilmiştir: *bunların zevcelerine*.

33:55’te geçen ifade de 24:31’deki ile aynı bağlamdadır. Fakat iki farklı ayet aynı konuyu işlemesine ve hemen hemen aynı biçimbirimlerle ifade edilmesine rağmen bazı çevirilerin kendi içerisinde tutarlılık göstermediği görülmektedir. Sözelimi; bir önceki ayette “eş” anlamıyla zevce karşılığı verilen Said (TKM, 2025) çevirisinde bu kez *kadın* karşılığı verilmiştir. Yukarıda verilen karşılıklarla mukayese edildiğinde bu tutarsızlıkları görmek mümkündür: (müminlik) *inanan kadınlar* (Gölpınarlı, Baltacıoğlu), *mümin kadınlar* (Sağlam, Bayraklı, Diyanet Yeni, Demiryent, Yakıt, Çoban), *mümin hanımlar* (Çavdar), *(diğer~) müslüman kadınlar* (Parlıyan, İzmirli, Yıldırım, Tevfik, Süleymaniye Vakfı, Şimşek); (hemcinslik) *hemcinsleri olan kadınlar* (Tekin), *kadınlar* (Said, Yorulmaz), *diğer kadınlar* (Yüksel), *hemcins* (E. Aktaş), *hemcinsleri olan diğer kadınlar* (İ. Aktaş), *kendi cinslerinden olan kadınlar* (İslamoğlu), *kendileri gibi kadınlar* (Piriş); (aileye mensubiyet/yakınlık) *(kendi~) kadınlar(ı)* (Akgül, Varol, Bulaç, Kuran

Yolu, Diyanet Vakfı, Çantay, Çelik, Özdemir, Fırat, Bilmen, Ateş); *kendi kadınları* (kadın dostları) Elmalılı; (*tanıdık*) *kadınları* (Okuyan); (*hizmetçilik*) *kadın hizmetçi* (Külünkoğlu), *hizmetçi kadınlar* (Diyanet eski, Kuntman), *kadın hizmetçi* (Esed), *hizmetli kadınlar* (Çakır), *hizmetindeki kadınlar* (Öztürk); (*ahlaklılık*) *temiz ve güvenilir kadın arkadaşları* (Kısa), *hizmetçiler*, *akrabalarından olan kadınlar*, *tanıdıkları Müslüman kadınlar* (Türk) (TKM, 2025). Atalay çevirisinde ise hepsinden farklı olarak *kuma* (TKM, 2025) karşılığı verilmiştir.

24:31'de ikinci nisa biçimbirimi “kadınların mahrem yerleri” anlamına gelen *avreti'n-nisâ'i* ifadesi içinde geçer. Bazı çevirilerde bu ifade öbek olarak “avret yeri” şeklinde çevrilip *nisâ* biçimbirimi atlansa da çoğu çeviride (TKM, 2025) *kadın* şeklinde karşılanmıştır. Ayette yasaktan muaf tutulan “kadınların mahrem yerlerinden bihaber erkek çocuklar”dan bahsedildiği için bağlam gereği “yetişkinlik” unsuru ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla *kadın* karşılığı hedef dilde bu unsuru taşıması bakımından uygundur denilebilir: *kadınların gizli halleri* (Gölpınarlı), *kadınların mahrem yerleri* (Genel), *kadınların gizli yerleri* (Yavuz), *kadınların gizli kadınlık özellikleri* (Bayraklı), *bir kadının a'zâ-yı tenâsüliyesi* (Said), *kadınların cinsellikleri* (Kuran Yolu), *kadınların gizli kadınlık hususiyetleri* (Diyanet Vakfı, Elmalılı), *kadınların cinsel yönleri* (Yüksel), *kadınların avretleri* (Elmalılı Orijinal, Okuyan), *kadınların avret yerleri* (E. Aktaş, Yorulmaz), *kadınların avret mahelleri* (Bilmen), *kadınların avreti* (Tevfik), *kadınların gizli yerleri* (Çantay), *kadınların ut yeri* (Baltacıoğlu), *kadınların utanacak yerleri* (İzmirli), *kadınlar(a) istekleri gelişmemiş* (Çavdar), *kadınların edep yerleri* (Süleymaniye Vakfı), *kadınların mahremiyetleri* (Şimşek), *kadınların kaygı duyulacak yerleri* (Öztürk); *utanç yeri* (Atalay), *avret (bilinci)* (Çakır) (TKM, 2025).

(24:60)

Bu ayette örtünme hususu ile ilgili bilgi verilmektedir. Ayette *nisa* biçimbirimi *kavâ'id* ve *yerçûne nikâhan* ifadeleri ile nitelenmiştir. Bunlardan *yerçûne nikâhan* ifadesi çoğu çeviride (TKM, 2025) “evlilik isteği ve beklentisi kalmamış” şeklinde yorumlanmış, bazı çevirilerde ise “cinsel arzusu kalmamış” (Parlıyan, İ. Aktaş, İslamoğlu), “adetten kesilmiş, doğurganlığı sona ermiş” (Çantay, Öztürk, Çoban, Baltacıoğlu) (TKM, 2025) şeklinde algılanmıştır. Yorulmaz (TKM, 2025) çevirisinde ise “evlenmeyi kimsenin istemediği” sıfatıyla bu yorumların büsbütün dışına çıkmıştır. Son yorum hariç diğer tüm yorumların ortak olarak belirttiği unsur “ileri yaş”tır. Çevirilerin (TKM, 2025) tümünde *kadın* karşılığı kullanılmış, hatta önüne *yaşlı* sıfatı da getirilerek bu unsur özellikle belirtilmek istenmiştir.

(33:32-6)

Bu ayette Hz. Peygamber'in eşlerine hitaben onların herhangi bir kadın gibi davranamayacağı mesajı verilmektedir. Burada sözü edilen kadınlar Hz. Peygamber'in eşleriyle mukayeseye alındığı için onlar da “evli” ve “yetişkin” unsurlarını taşımalıdır. Zira çevirilerin (TKM, 2025) tümü *kadın* karşılığı vererek buna uygun hareket etmiştir.

(33:52)

Ayette Hz. Peygamber'e getirilen birtakım evlilik kısıtlamalarından söz edilmektedir. Burada geçen *lâ yehillu leke'n-nisâ'u min ba'du* ifadesi hedef dilde “... mak /bana/sana haram” kalıp söyleyişle ifade edilebilir. Dolayısıyla hedef dilde “bundan sonra sana kadın haram” gibi

bir söyleyiş ortaya çıkmaktadır. Çevirilerde ise ayetin devamındaki *ezvac* art gönderiminin etkisi altında kalınarak “evlenmek” anlamındaki fiillerin yer aldığı ifadeler kullanılmıştır: *kadınla evlenmek* (Genel), *kadın almak* (Gölpınarlı, Varol, Atalay, Çantay, Tefvik), *zevce almak* (Cemil Said), *karı almak* (Baltacıoğlu), *kadınla nikahlanmak* (Yıldırım, Şimşek) (TKM, 2025). Evlenmek anlamına gelen fiiller içerisinde *almak* fiilinin kullanılması hedef dil için kaba bir söyleyiştir. Üstelik *karı almak* gibi bir karşılık hem kaynak metnin kutsiyetine hem de hedef dilin üslup nezaketine uymamaktadır. Kaldı ki *karı* ifadesinin hem argo yönüyle hem de “evli” ve “yetişkin” unsurları taşıması bakımından burada kullanılması doğru değildir.

(33:59)

Bu ayette giyinme/örtünme hususunda Hz. Peygamber’in iletmesi istenen emrin muhatapları sıralanırken önce Hz. Peygamber’in eşleri ve kızları; ardından da *nisâi’l-mu’minîn* denmiştir. Burada *nisa* biçimbirimi ile ilgili üç farklı çeviri ortaya çıkmıştır. Birincisi “inanananların eşleri” şeklindedir: *müminlerin hanımları* (Tekin, Sağlam, İslamoğlu, Şimşek), *inanananların hanımları* (Bayraklı), *inanmış olanların karıları* (Atalay), *müminlerin zevceleri* (Said), *müminlerin haremeleri* (Tevfik) (TKM, 2025). Burada “eş” anlamı kabul edilecekse *karı* karşılığı yerine olumlu konotasyon söz konusu olduğu için daha nazik bir ifade olan “eş, hanım” gibi biçimbirimlerin tercih edilmesi hedef dil açısından daha uygundur.

İkinci olarak ise “inanananların ailesine mensup kadınlar” anlamı verilmiştir: *inanananların/müminlerin kadınları* (Gölpınarlı, Varol, Bulaç, Yavuz, Külünkoğlu, Diyanet Eski, Diyanet Yeni, Kuran Yolu, Diyanet Vakfı, Yüksel, Elmalılı, Demiryent, Çantay, Hayrat Neşriyat, İzmirli, Yakıt, Çelik, Özdemir, Okuyan, Kuntman, Bilmen, Ateş, Piriş, Öztürk), *inananan erkeklerin kadınlarına* (Yorulmaz), *inanıp güvenenlerin kadınları* (Süleymaniye Vakfı), *müminlerin hür kadınları* (Türk) (TKM, 2025). Eğer bu anlam kabul edilecekse tek başına *kadın* karşılığını kullanmak hedef dil açısından belirsizlik doğurur. Burada “aileye mensubiyet, maiyet” anlamını verecek ikinci bir biçimbirimin eklenmesi gerekir. “İnanananların/erkeklerin kadınları” gibi bir söyleyiş hedef dil için anlamlı değildir.

Üçüncü olarak da “inananan kadınlar” şeklinde bir anlam verilmiştir: *mümin kadınlar* (Akgül, Parlıyan, Aktaş, İ. Aktaş, Esed, Fırat, Yıldırım), *inananan kadınlar* (Baltacıoğlu), *mümin hanımlar* (Kısa), *Müslüman hanımlar* (Çakır) (TKM, 2025). Bu anlamda “cinsiyet” faktörü öne çıktığı için hedef metinde *hanım* karşılığından ziyade *kadın* karşılığının kullanılması daha isabetli olur.

(48:25)

Bu ayette *ricâlun mu’minûne ve nisâ’un mu’minâtun* ifadesiyle “inananan erkekler ve inananan kadınlar”dan bahsedilmektedir. Ayette “cinsiyet” unsurunun varlığı açıktır. Zira çevirilerin (TKM, 2025) tamamına yakınında buna uygun olarak *kadın* karşılığı verilmiştir: *inananan~inanmış~mümin~Müslüman~iman sahibesi kadın*. Elmalılı ve Hayrat Neşriyat (TKM, 2025) çevirisinde *mümine kadınlar* denmiş, Sağlam (TKM, 2025) çevirisinde ise sadece *mümine* karşılığı verilmiştir. Şayet *mümine* karşılığı kullanılacaksa bu biçimbirim yapısında dişilik barındırdığı için *kadın* biçimbirimi ile birlikte kullanılmasına lüzum yoktur. Çakır (TKM, 2025) çevirisinde ifadenin tümüne birden *mümin kardeşler* karşılığı verilmiştir. Hedef dil yapıca türler arası geçişkenlik özelliği taşıyan bir dil olduğu için önceki ayetlerde *hizmetçi kadın~kadın*

hizmetçi örneğinde görüldüğü gibi burada da *mümin kadın* yerine *kadın müminler* (Tevfik) şeklinde bir kullanım görülmektedir. Bu kullanımın kaynak dilin sözdizimsel yapısı altında şekillendiği düşünülebilir.

(49:11)

Bu ayette, kadınların birbirleriyle alay etmemeleri gerektiği anlatılmaktadır. Ayette *nisâ* biçimbiriminin cinsiyet temel anlamında kullanıldığı açıktır. Zira tüm çevirilerde (TKM, 2025) bu biçimbirim *kadın* ile karşılanmıştır.

b. Nisa biçimbiriminin eş anlamında kullanıldığı ayetler

(2:187)

Bu ayette oruç tutulan günlerin gecesinde erkeklerin eşleriyle birlikte olmalarına izin verildiği anlatılmaktadır. Ayette *nisa* biçimbiriminin bağlamsal anlamında kullanıldığı açıktır. Hedef dilde “eş” anlamı için *kadın* biçimbirimi kullanılmadığı halde çevirilerin tamamına yakınında bu karşılık kullanılmıştır: *kadınlarınız* (Genel), *hanımlarınız* (Tekin, Varol, Çavdar), *eşiniz* (Atalay) *eşleriniz* (Çakır, Türk, Yıldırım) (TKM, 2025). Sözelimi hedef dilde bir erkek topluluğuna evli oldukları bayanlara ithafen *kadınlarınız* değil *eşleriniz* yahut *hanımlarınız* ifadesi kullanılır.

(2:222)

Bu ayette erkeklere, hayız halinde iken eşlerine cinsel açıdan yaklaşmalarını buyurulmaktadır. *Nisa* biçimbirimine çevirilerin tamamına yakınında yine *kadın* karşılığı verilmiştir: *kadınlar* (Genel), *kadınlarınız* (Varol, Yavuz, Said, Baltacıoğlu, Kısa, Bilmen), *hanımlarınız* (Tekin), *kadınlar(ınız)* (Çantay), *bayanlar* (Çakır) (TKM, 2025). Yukarıda ifade edildiği gibi hedef dilde *kadın* yahut *bayan* biçimbirimi “eş” anlamında kullanılmaz. Üstelik ayette bu biçimbirimin *nisâ’ikum* değil de *nisâ* şeklinde iyelik zamiri olmaksızın kullanılmış olmasından dolayı çoğu çeviride “kadınlarınıza” değil “kadınlara” şeklinde karşılık verilmiş olması başka bir sorunu daha doğurmaktadır. İfadenin “kadınlara yaklaşmayınız” şeklinde şahıs eksiz olarak hedef metinde yer alması “herhangi bir kadın ile ilişki”, “herhangi bir kadına hayızlı halde yaklaşma” anlamını verir ki bu da Kuran’ın mesajına ters düşer. Dolayısıyla “eş” anlamını verecek ve çokluk ikinci şahıs eki almış bir biçimbirimin hedef metinde yer alması gerekir.

(2:223)

Bu ayette idiomatik bir ifade içerisinde eşler tarlaya benzetilmektedir. Burada da *nisa* biçimbirimi bağlamsal olarak “eş” anlamıyla geçmektedir fakat çevirilerin çoğunda yine hedef dilde böyle bir anlamı bulunmayan *kadın* karşılığı kullanılmıştır: *kadınlarınız* (Genel), *kadınlar* (Atalay, Said, Kuran Yolu, Yorulmaz, Çavdar, Piriş), *eşleriniz* (Bayraklı, Yıldırım) (TKM, 2025). Görüldüğü gibi ayette bu biçimbirim *nisâ’ikum* şeklinde iyelik zamiri almış biçimde kullanılmış olmasına rağmen bazı çevirilerde *kadınlar* karşılığı verilerek ayetteki bağlamsal anlam hedef dile yansıtılamamıştır.

(2:226, 231, 232)

2:226'da eşleriyle ilişki kurmamaya/cinsel ilişkiye girmemeye yemin edenlerin bekleme süreleri hakkında bir emir buyurulmaktadır. 2:231 ve 232'de ise boşanma durumunda kadına uygulanacak muameleler anlatılmaktadır. Bu ayetlerde *nisâ* biçimbirimi bağlamsal olarak açık bir biçimde “eş” anlamını verdiği halde yine çevirilerin geneli hedef dilde eş anlamı taşımayan *kadın* karşılığını kullanmıştır. Bu üç ayette de *nisâ* biçimbirimi iyelik zamirsiz geçmektedir. Fakat iyelik zamiri olsa da olmasa da bağlam gereği hedef dilde verilecek karşılığın şahıs ekli olması isabetli olacaktır. Bunun aksi “eş” bağlamsal anlamını ortadan kaldırarak “kadınların geneli” anlamını verecektir. Ve yine “bir kadın” şeklinde bir karşılık, hedef okur tarafından “herhangi bir kadın” olarak algılanacaktır ki bu iki çeviri de ayetin anlamını yansıtmamaktadır.

(2:226)

kadınları (Genel), *kadın* (Atalay); *hanımları* (Tekin, Yavuz, Bayraklı, Yakıt, İslamoğlu, Şimşek), *eşleri* (Külünkoğlu, Yeni Diyanet, Yorulmaz, Kısa, Çoban, Türk, Esed, Yıldırım), *zevceleri* (Said, Bilmen, Tefvik), *karıları* (Baltacıoğlu), *eşi* (Süleymaniye) (TKM, 2025).

(2:231)

kadınlar (Genel), *kadınlarınız* (Varol, Yorulmaz, Esed), *bir kadın* (Said); *karılar* (Baltacıoğlu), *hanımlarınız* (Kısa), *eşleriniz* (Yıldırım), *zevce* (Tefvik) (TKM, 2025).

(2:232)

kadınlar (Genel), *kadınlarınız* (Said, Yorulmaz, Kısa); *eşleriniz* (Parlıyan, Yıldırım), *hanımlarınız* (Tekin), *karılar* (Baltacıoğlu) (TKM, 2025).

(2:236)

Bu ayet, boşanma konusunun ele alındığı ayetlerden bir tanesidir. Ayette, nikâh akdi yapılmış fakat mehir belirlenmemiş ve cinsel münasebete girilmemişse mehir bağlamında “zorunlu bir miktarın” söz konusu olmadığı fakat “gönüllü olarak” herkesin maddi durumuna göre bir şeyler vermesi gerektiği anlatılmaktadır. Bu ayette söz konusu olan kadın, bağlam gereği “nikâhlı”dır. Çünkü *talleka* fiili kullanılmıştır ve nikâh akdi yapılmamış bir kadına tabiatıyla talak verilemez. Bu nedenle hedef dilde “eş” anlamına gelecek karşılıklar kullanmak gerekmektedir. Karşılıkların genelini yine hedef dilde “evli” anlamını taşımayan *kadın*'ın oluşturduğunu görmekteyiz. Çevirilerde yine *nisâ* biçimbiriminin iyelik zamiri almaksızın geçmesinin etkisi altında kalmıştır: *kadınlar* (Genel), *hanımlar* (Tekin, Çavdar), *bir kadın* (Atalay), *hanımlarınız* (Kısa) (TKM, 2025). Külünkoğlu (TKM, 2025) çevirisi “evlenmek için biraraya geldiğiniz” ayracıyla, E. Aktaş (TKM, 2025) çevirisi de “nikah akdi yapmadığınız, evlilik kararı almadığınız” dipnotuyla henüz nikahın kıyılmadığı anlamını vererek diğer çevirilerden ayrılmıştır. Bu durumda anlam “eş adayı” olacak ve *kadın* karşılığı uygun hâle gelecektir. Çakır (TKM, 2025) çevirisinde ise *nisa* biçimbirimine *sözlü* karşılığı verilmiş ve henüz nikâh akdi yapılmadığı anlamı belirtilmiştir. Bazı çevirilerde de (Kuntman, Okuyan, Çoban, İ. Aktaş, Demiryent, Diyanet Vakfı, Akgül) (TKM, 2025) özellikle nikâhtan sonrasının kastedildiğini vurgulamak için ayetin çevirisine ayrıç içinde “nikahtan sonra, nikah kıyıldığı hâlde” gibi bazı ibareler eklenmiştir.

(3:61)

Bu ayette *nisa* biçimbirimi iki kez geçmektedir. Ayette Hz. Peygamber’in Necran Hristiyanları ile tartışmasını anlatan mübahahe konu edinilmektedir. Bu tartışmaya davet edilenler kaynak metinde *ebnâ*, *nisâ* ve *enfus* olarak sıralanmıştır. Farklı çeviriler söz konusu olsa da hedef dilde bunlar “oğullar, eşler ve şahısların kendisi” olarak yorumlanmıştır. Ayette genel olarak *nisâ* biçimbiriminin “eş” bağlamsal anlamı kabul edilse de verilen karşılıkların geneli “cinsiyet”i ifade eder niteliktedir: *kadınlar* (Genel); *hanımlar* (Tekin, Varol, İ. Aktaş, Kısa, Yıldırım), *karılar* (Atalay) (TKM, 2025). Sağlam (TKM, 2025) çevirisinde ise *ebnâ* ve *nisâ* biçimbirimlerinin her ikisi birden *çoluk çocuk* ifadesi ile karşılaşmıştır.

(4:23)

Bu ayette erkeklere, hangi kadınlarla evlenmelerinin yasak olduğu bildirilmiştir. Burada sıralanan unsurlardan birisi de “eşlerinin anneleri” ve “zifafa girdikleri eşlerinin himayesi altında bulunan üvey kızlar”dır. Dolayısıyla iki yerde de *nisa* biçimbiriminin “eş” anlamı çok açıktır. *Nisa* biçimbiriminin “eş” anlamında geçtiği diğer ayetlere kıyasla, hedef dilde eş anlamına gelecek karşılıklara yönelim burada daha fazla olmuştur: *zevceleriniz* (Gölpınarlı, Bilmen), *eşleriniz* (Parlıyan, Tekin, Bayraklı, Kuran Yolu, Diyanet Vakfı, Çakır, Esed, Çavdar, İslamoğlu, Kuntman), *hanımlarınız* (Varol, Sağlam, E. Aktaş, Kısa), *karılarınız* (Yavuz, Yüksel, Yeni Diyanet, Çantay, İzmirli, Yakıt, Özdemir, Çoban, Türk, Fırat, Süleymaniye, Piriş), *karınız* (Atalay); *kadınlarınız* (Akgül, Bulaç, Said, Elmalılı Orijinal, Hayrat Neşriyat, İ. Aktaş), *kadınlarınız (eşleriniz)* (Okuyan) (TKM, 2025). Bazı çevirilerde iki yerde geçen *nisa* biçimbirimine iki farklı karşılık verildiği görülmektedir: *karılarınız-kadınlarınız* (Eski Diyanet), *karılarınız-kadınlarınız* (Elmalılı, Çelik), *eşleriniz-hanımlarınız* (Demiryent), *eşleriniz-kadınlarınız* (Yorulmaz), *karılarınız-kadınlar* (Baltacıoğlu), *kayınvalideleriniz - kadınlarınız* (Külünkoğlu), *kayınvalideleriniz - eşleriniz* (Yıldırım), *kaynananız - zevceniz* (Tevfik), *hanımlarınız - kadınlarınız* (Şimşek), *karılarınız-hanımlarınız* (Öztürk) (TKM, 2025). Bazı çevirilerde (Külünkoğlu, Yıldırım ve Tevfik) (TKM, 2025) “eşlerinizin anneleri” yerine “kayınvalide, kaynana” karşılığının verilmesi, hedef dil için daha pratik bir yol olmuştur.

(4:43, 5:6)

Bu ayetlerde teyemmüm edilebilecek durumlar sıralanırken bu durumlardan biri de *ev lâmestumu’n-nisâ’e* ifadesi ile açıklanmıştır. Bu ifade erkeğin eşiyle cinsel ilişkiye girmesi anlamına gelmektedir. Burada *nisa* biçimbiriminin *kadın* yahut *bir kadın* şeklinde karşılanması hedef dilde “herhangi bir kadın” anlamını doğurur. Bu da evlilik dışı ilişkinin meşruiyeti gibi Kuran’ın mesajına aykırı bir algı ortaya çıkarır. Bu karşılığın hiç olmazsa iyelik ifadesi ile kullanılması nispeten bu algının önüne geçebilir.

(4:43)

kadınlar (Genel), *kadınlarınız* (Külünkoğlu, Kuntman, Piriş, Şimşek), *kadın* (Said, Baltacıoğlu, Çakır), *bir kadın* (Kısa, Esed); *eşleriniz* (Yeni Diyanet, Çoban, Çavdar), *hanımlarınız* (Parlıyan, Tekin, Yıldırım), - (Bayraklı, Elmalılı) (TKM, 2025).

(5:6)

kadınlar (Genel), *kadınlarınız* (Parlıyan, Said, E. Aktaş, Yorulmaz, Bilmen, Süleymaniye Vakfı, Piriş), *kadın* (Atalay, Çakır), *bir kadın* (Kısa, Esed, Fırat); *eşleriniz* (Çavdar), *hanımlarınız* (Tekin) (TKM, 2025).

(4:129)

Bu ayette çok eşli erkeklerin eşleri arasındaki adaleti sağlamaları konusu ele alınmaktadır. Ayette *nisâ* biçimbiriminin bağlamsal “eş” anlamı açık olmasına rağmen çevirilerin pek çoğunda temel anlamın etkisi altında kalınarak yine *kadın* karşılığı verilmiştir. Şunu da hemen eklemek gerekir ki her ne kadar *nisâ* biçimbirimi iyelik zamirsiz kullanılmış olsa da hedef dilde şahıs ekli bir karşılık kullanılması bağlamsal anlamın sağlanabilmesi için şarttır. Aksi halde *hanım* biçimbirimi de *kadın* karşılığı ile aynı konuma gelir: *kadınlar* (Genel), *kadınlarınız* (Said, Elmalılı, Elmalılı Orijinal, E. Aktaş, Yorulmaz, Baltacıoğlu, Piriş), *kadınlar (ınız)* (Yavuz, Demiryent), *hanımlar* (Sağlam); *eşleriniz* (Parlıyan, Külünkoğlu, İ. Aktaş, Kısa, Türk, Esed, İslamoğlu, Yıldırım), *hanımlarınız* (Çavdar), *kumalar* (Çakır) (TKM, 2025). Çakır (TKM, 2025) çevirisinde verilen *kuma* karşılığı birden fazla kadın eş bildiren anlamıyla pratik bir karşılık niteliğindedir.

(33:30, 32-1)

Bu ayetlerde *nisa* biçimbirimi peygamber eşlerine hitaben sarfedilen *nisâe'n-nebiyy* ifadesi içerisinde geçmekte ve “eş” bağlamsal anlamına gelmektedir.

(33:30)

hanımlar (Genel), *kadınlar* (Bulaç, Atalay, Elmalılı Orijinal, Baltacıoğlu, İzmirli, Ateş, Piriş), *kadınlar (hanımlar)* (Okuyan), *eşler* (Gölpınarlı, İ. Aktaş, Yorulmaz, Çelik, Esed), *zevceler* (Said, Çantay, Tefvik), *refika* (Bilmen) (TKM, 2025).

(33:32-1)

hanım (Genel), *kadın* (Bulaç, Atalay, Elmalılı, Çantay, Baltacıoğlu, İzmirli, Kuntman, Fırat, Ateş), *kadın (hanım)* (Okuyan), *eş* (Gölpınarlı, İ. Aktaş, Yorulmaz, Çelik, Esed), *zevce* (Said, Bilmen, Tefvik) (TKM, 2025).

(58:2, 3)

Bu ayetlerde Cahiliye döneminde var olan zıhar adeti konu edinilmektedir. *Nisa* biçimbirimi bu ayetlerde “zıhar yaptığınız kadınlar” anlamına gelen *ellezîne yuzâhirûne minkum min nisâ'ihim/vellezîne yuzâhirûne min nisâ'ihim* söz grupları içerisinde geçmektedir. Burada *nisa* biçimbiriminin *zahara* fiilinden ötürü “eş” şeklindeki bağlamsal anlamı söz konusudur:

(58:2)

kadınlar (Akgül, Bulaç, Atalay, Yeni Diyanet, Diyanet Vakfı, Yüksel, Elmalılı, Elmalılı Orijinal, Demiryent, Hayrat Neşriyat, Yorulmaz, Yakıt, Çelik, Özdemir, Türk, Kuntman, Fırat, Bilmen, Yıldırım, Ateş, Öztürk), *hanımlar* (Parlıyan, Varol, Bayraklı, E. Aktaş, İ. Aktaş, Kısa, Esed, Çavdar, Şimşek); *karılar* (Gölpınarlı, Yavuz, Sağlam, Eski Diyanet, Kuran Yolu, Çantay, Baltacıoğlu, Süleymaniye, Piriş, İzmirli), *eşler* (Tekin, Külünkoğlu, Çoban, Okuyan, İslamoğlu), *zevceler* (Said, Tefvik), *karısı* (Çakır) (TKM, 2025).

(58:3)

kadınlar (Akgül, Bulaç, Atalay, Yeni Diyanet, Diyanet Vakfı, Yüksel, Elmalılı, Elmalılı Orijinal, Çantay, Hayrat Neşriyat, İzmirli, Yakıt, Çelik, Özdemir, Türk, Çoban, Okuyan, Fırat, Ateş, Piriş, Öztürk), *hanımlar* (Parlıyan, Tekin, Varol, Sağlam, Bayraklı, Çakır, Demiryent, E. Aktaş, Kısa, Esed, Çavdar, Şimşek); *karılar* (Gölpınarlı, Yavuz, Eski Diyanet, Kuran Yolu, Baltacıoğlu, Piriş), *eşler* (Külünkoğlu, İ. Aktaş, Yorulmaz, Yıldırım, Süleymaniye, Kuntman, İslamoğlu), *zevceler* (Tevfik, Bilmen), *zevcesi* (Said) (TKM, 2025).

(65:1, 4)

Bu ayetlerde boşanma konusunu ele alınmaktadır. Bir nikâh akdi söz konusu olduğu için bağlamsal olarak *nisâ* biçimbirimi “eş” anlamındadır:

(65:1)

kadınlar (Genel), *hanımlar* (Tekin, Çavdar); *hanımlarınız* (Bayraklı, Kısa, Şimşek), *zevceleriniz* (Said, Tevfik), *kadınlarınız* (Yorulmaz, İslamoğlu), *eşleriniz* (Yıldırım), *karılarınız* (Süleymaniye) (TKM, 2025).

(65:4)

kadınlarınız (Genel), *kadınlar* (Atalay, Said, Kısa, Kuntman, Bilmen); *hanımlarınız* (Tekin, Çavdar, Şimşek), *zevceleriniz* (Tevfik), *karılarınız* (Süleymaniye) (TKM, 2025).

c. Nisa biçimbirimine verilen “uzun yaşam” anlamı

İ. Aktaş (TKM, 2025) çevirisinde *nisâ* biçimbiriminin üçüncü bir anlamından söz edilmiştir. 3:14’te insanların arzuladığı dünyevî unsurlar sıralanmıştır. Bu unsurlardan birisi de *nisâ* biçimbirimiyle ifade edilmiştir. Çevirilerde bu biçimbirim “kadınlar” olarak yorumlanmıştır: *kadınlar* (Genel), *kadın* (Sağlam), *uzun süre yaşama* (İ. Aktaş), *güzelliğiyle büyüleyen kadınlar* (Kısa), *kadın tutkusu* (Çakır) (TKM, 2025). Fakat İ. Aktaş (TKM, 2025) çevirisinde verilen dipnotta bu biçimbirimin çok anlamlı olduğu ve bu ayette “uzun yaşam” şeklinde ikinci bir anlamıyla geçtiği ifade edilmiştir. Arapça lügatlerin referans olarak verildiği çeviride, ayette geçen *nâs* biçimbiriminin hem kadını hem erkeği kastettiği, dolayısıyla burada *nisâ*’nın “kadın” anlamında olamayacağı belirtilmiştir. Bunun ayetin manasına daha uygun düşeceği ifade edilmiştir. Hakikaten de “insanlara kadınlar (...) güzel gösterilmiştir” gibi bir ifade, hedef dilde kadın da insanın bir parçası olduğu için hedef okur tarafından sorgulanabilir bir çeviridir. Dolayısıyla İ. Aktaş çevirisinde öne sürülen bu anlam dikkate değerdir.

SONUÇ

Türkiye Türkçesi meallerinde nisa biçimbirimi için “kadın, hanım, dişi, eş, kız, bayan, zevce, karı, refika” karşılıkları verilmiştir. Doğru değerlendirmeler yapabilmek için öncelikle bu Türkçe biçimbirimlerin sözlük anlamları üzerinden anlam belirleyicileri ve ayırıcıları tablosu çıkarılmıştır. Daha sonra bu biçimbirimler konotasyonel olarak ve yazı dilindeki sıklıkları bakımından değerlendirilmiştir. İnceleme kısmında da nisa biçimbiriminin geçtiği ayetler tek tek ele alınmış, meallerde verilen karşılıklar bu bilgilere istinaden yorumlanmış ve karşılık önerilerinde bulunulmuştur.

Çevirilerde parantez içinde uzun ifadeler kullanmak yahut dipnot düşmek yerine hedef dildeki karşılığın anlam işaretleyicilerine uygun bir sıfat kullanmak, gönderimsel anlamda metin ve tümce bağlamının sağlanması ve hedef dil kullanıcılarının metin takibi ve akıcılık açısından daha doğru olacaktır.

Kaynak dildeki biçimbirimlerin bağlamsal anlamını göz ardı ederek sadece temel anlamın hedef dildeki karşılığına odaklanmak doğru değildir. Çevirilerde nisa biçimbiriminin “eş” bağlamsal anlamını kazandığı yerlerde ısrarla hedef dilde “eş” anlamına gelmeyen kadın karşılığı kullanılmıştır. Bu durum “tüm kadınlar, kadın cinsiyeti” algısını doğurarak pek çok ayette sorunlu çeviriler ortaya çıkarmıştır. Sözelimi “eşler arasında adaleti sağlamak” ile “kadınlar arasında adaleti sağlamak” ifadeleri, hedef dil bakımından büsbütün başka anlamlar taşımaktadır. Ayrıca ortaya “erkeklerin kadınları” gibi hedef dil için anlamlı olmayan ve hedef okur açısında anlaşılması güç ve sorunlu söyleyişler ortaya çıkmaktadır.

Nisa biçimbirimine “eş” anlamına geldiği yerlerde kadın karşılığı vermekte ısrar eden çevirmenlerin hiç olmazsa bu biçimbirimi, iyelik zamiri alsa da almasa da hedef dile iyelik ekli olarak çevirmesi gerekir. Aksi halde; “eşlerinizle cinsel ilişkiye girmişseniz” yerine “kadınlarla cinsel ilişkiye girmişseniz” gibi hedef okur nezdinde evlilik dışı ilişkinin meşruiyeti algısı doğuracak kadar Kuran’ın iletisine ters düşecek anlamlar ortaya çıkabilir.

Anlambilimsel özellikler dikkate alınmadan *kadın* karşılığının kontrolsüzce kullanımı hedef dilde olmayan bazı kullanımların çevirilerde yer almasına yol açmıştır. Sözelimi *kız kardeş* yerine *kadın kardeş* gibi bir ifade hedef dilde kullanılmamaktadır.

Çevirilerde bağımsız~serbest~tefsirî yöntemle bağdaşmayacak bir biçimde bazı karşılıkların kaynak dilin söz dizimsel etkisi altında şekillendiği görülmektedir. Hedef metindeki *hizmetçi kadın, mümin kadın* yerine *kadın hizmetçi, kadın mümin* şeklinde kullanımlar buna örnek gösterilebilir. Hedef dilin yapıca türler arası geçişkenliğin ileri seviyede olan bir dil olması nedeniyle her iki kullanım da normal karşılanabilir fakat sıfat olan sözcüğün önde bulunması daha doğru olacaktır. Yine “erkekli kadınlı daha fazla kardeş” gibi çeviriler ve hedef dilin ikileme sırasına uygun olmayan “erkek kız” gibi ifadeler de bu etki altında şekillenmiştir.

Hedef metinde pratik söyleyişler kullanmak akıcılık ve anlaşılabilirliği arttıracaktır. Sözelimi “babalarının evlendiği kadınlar” yerine “üvey anne”, “eşlerinizin anneleri” yerine “kayınvalide, kaynana”, “birden fazla kadın eş” yerine “kuma” ifadelerini kullanmak özlü anlatımın bir gereğidir. “Evli kadın” yerine “kadınlardan kocalı olanlar” gibi bağımlı~harfî çevirinin etkisi altında şekillenmiş bir kullanım akıcılık ve anlaşılabilirlik yönünden çeviri kalitesini düşürecektir.

Hedef dil kullanıcılarının metni anlama oranını yükseltmek ve güncel bir söyleyiş yakalamak için, kaynak dildeki bir biçimbirimin orijinal biçimiyle hedef metinde tekrar karşılık olarak kullanılmaması gerekir. Sözelimi “koruma altına alınmış (kadınlar)” yerine kullanılan “muhsenat (kadınlar)” gibi Türkiye Türkçesi yazı dilinde kullanım sıklığı düşük olan yahut kullanımdan tamamen düşmüş olan biçimbirimler tercih edilmemelidir. Üstelik bunlar için parantez açıp metni kalabalıklaştırmak çeviriyi özlü anlatımdan uzaklaştırmaktadır.

Uygun olmayan karşılıklardaki benzeşikliğin yüksekliği çevirmenlerin, ilk yazılan yahut kendisinden daha önce yazılmış olan meallere bağlı kalmak gibi bir zorunluluk hissettiklerini

gözler önüne sermektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak çevirmenler bir biçimbirime verdikleri karşılıklarda kendi içlerinde tutarlılık sağlayamamaktadır. Bu tutarsızlık, hemen hemen aynı biçimbirim ve tümcelerle ifade edilmiş olan ayetlerde dahi kendisini göstermektedir. İlk bakışta bu bir ifade zenginliği olarak değerlendirilebilir. Sözelimi; *nisa* biçimbiriminin “eş” anlamıyla geçtiği iki farklı ayette “inanların eşleri” ve “inanların kadınları” şeklinde *eş* ve *kadın* biçiminde iki farklı karşılık verilmesi ilk bakışta bir zenginlik olarak görülebilir. Fakat *kadın* karşılığının burada kastedilen anlama uygun olmaması bakımından, bunun zenginlik değil tutarsızlık olarak değerlendirmek gerektiği ortaya çıkar. Öyle ki bir çeviride dipnottan anlaşıldığı üzere çevirmen sözelimi *nisâ* biçimbiriminin “eş” anlamını kabul etmiş olmasına rağmen yine de *kadın* karşılığını kullanmaktan kendisini alamamıştır. Oysa ki çevirmenler, önceki meallere bağlı kalmak zorunluluğundan çıkarak bağımsız çevirinin amacına uygun olarak anlamı en iyi yansıtabilecek ifadeleri yakalamayı hedeflemelidirler.

Kaynak dilde evlenmek anlamına gelen biçimbirimlere karşılık olarak *karı almak* gibi hedef dil için kaba ve argo sayılabilecek söyleyişler kullanmak, bir kutsal metin çevirisi için uygun değildir. Bu nedenle karşılık seçiminde hedef dilin üslup kurallarına özen gösterilmeli ve ilgili karşılık adayının argoda kullanılmayan bir biçimbirim olmasına dikkat edilmelidir.

Nisa biçimbirimine bir çeviride verilen “uzun yaşam” anlamında olduğu gibi kaynak dildeki biçimbirimlerin çok anlamlılık durumu daima göz önünde tutulmalıdır. Aksi halde hedef okur açısından anlamlı olmayan “insanlara kadınlar (...) güzel gösterilmiştir” gibi çeviriler ortaya çıkmaktadır.

Hedef metinde yer alacak biçimbirimlerin eş anlamlılarını gelişigüzel kullanmaktan kaçınmak gerekir. Sözelimi, hedef dilde “bekar kadın” ile “nikahsız kadın” arasında ilişki meşruiyeti bakımından önemli bir nüans söz konusudur.

Anlam işaretleyicileri ve ayırıcıları bakımından zıt özellikler taşıyan *kadın* ve *kız* biçimbirimlerinin bir arada kullanılması, hedef dilde insan dışındaki varlıklar ve cansız varlıklar için de kullanılan *dişi* biçimbiriminin hedef metinde özensizce kullanımı, olumsuz bağlamda geçen kişiler için hedef dilde olumlu konotasyona sahip hanım karşılığının kullanılması çevirilerde karşılaşılan diğer sorunlardır.

Bir biçimbirimin anlamı kaynak metindeki metin ve tümce bağlamı içerisinde belirginleşmektedir. Dolayısıyla karşılık seçiminde bağlam unsuruna ve ilgili biçimbirimin art ve ön gönderimlerine mutlaka dikkat edilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2005). *Anlambilim: Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi* (3. baskı). Engin Yayınevi.
- Ayverdi, İ. (2011). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük* (2. baskı). Kubbealtı Neşriyat, Milliyet Gazetesi.
- Çakır, M. (2010). Kuran meallerinde çeviri sorunları. *Kuran Mealleri Sempozyumu içerisinde* (Cilt II, s. 161–174). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Cündioğlu, D. (2011). *Kuran çevirilerinin dünyası* (3. Baskı). Kapı Yayınları.

- Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım* (Tez no. 262698) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gümüş, S. (2015). Cumhuriyet döneminde (1923-1960 arası) meâl çalışmaları. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (5), s. 285-330.
<https://doi.org/10.16947/fsmiad.05457>
- Kocaman, A. (1979). Dilde bağlam ve anlam ilişkileri üzerine. *Türk Dili*, 39 (332), s. 397-403.
- Ölker, G. (2011). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü (1945-1950 arası)* (Tez no. 280969) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, M. (2019). *Meal*. TDV İslâm ansiklopedisi içerisinde (Ek II, s. 205–207). Türkiye Diyanet Vakfı.
- Pak, Z. (2010). Meallerde parantez kullanımının gerekçeleri ve anlam ve dil estetiği açısından yol açtığı problemler. *Kuran Mealleri Sempozyumu içerisinde* (Cilt II, s. 439–456). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük* (10. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkçe Kur'an Mealleri. (1 Mayıs 2025). *Nisa sözcüğü*. <https://www.kuranmeali.com/>
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü* (2. baskı). Multilingual Yayınları.
- Yazıcı, G. (2010). Hasan Basri Çantay'dan Yaşar Nuri Öztürk'e Kuran meallerinde Türkçenin serüveni. *Kuran Mealleri Sempozyumu içerisinde* (Cilt II, ss. 383–396). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

SUMMARY

Introduction

The translations of the Qur'an made in the standard language of Turkish Turkish are as important for Turkish language studies as the translations made in historical Turkish written languages. The concept of “Meal” was first introduced by Muhammad Hamdi Yazır and has become the general name of these translations since the 1960s. In the Turkish Qur'an translations, which probably started in the Xth or XIth centuries, the inline technique, which we also think of as a teaching method, was first used. As a natural requirement of this technique and again out of concern for fidelity to the text, the dependent~literate translation method was preferred. In the Western part of the Turkish language, especially from the XVth century onwards, the method called “independent~free~tefsirî” was almost completely adopted. In the “meal” translations that started in the Republican period, although at first glance it is thought that the independent~free~tefsirî translation method is taken as a basis, it is still under the influence of the dependent~alphabetical translation method that has been used since the first Turkish Qur'an

translation and it is observed that both methods are mixed with each other. In this context, it can be thought that method confusion lies at the root of translation problems in the commentaries.

In the sources, in the Turkish translations of the Qur'an; Ignoring the fact that the Qur'an is an oral text, not transferring the order, passage structure and expression features of the dictionary text to the written text, not paying attention to the mushaf arrangements in translations, the negative effects of the berkenar order, not taking into account the verse stops, the broken grammatical structure caused by not taking into account the structural differences of Arabic and Turkish, not transferring the connotations, not taking into account the difference between prose and verse in style, Translation problems such as the haphazard use of common words between Arabic and Turkish without taking into account the meanings they may acquire later, the translators' lack of command of Arabic and Turkish, Turkish deviated sentence structures that arise in order to comply with Arabic syntax, disconnected structures caused by the translation of each verse as a separate sentence, broken Turkish sentences arising from the concern of being faithful to the text, and poor translations of idioms into Turkish due to poor understanding. translation problems are mentioned.

Method

This study is a descriptive study from qualitative research methods aiming to contribute to the solution of translation problems in the Qur'an by evaluating the equivalents given to the morpheme nisâ in the Turkish translations of the Qur'an within the framework of the concepts of linguistics. The study utilized the document analysis technique by examining the mealals written from 1924 to the present. The main data source of the study is the meals written in Turkey Turkish and the important dictionaries of today's Turkish, which will be used to obtain dictionary scientific data for the evaluation of the equivalents. Content analysis technique was used to analyze the data source in the study. In the study, 59 places where the morpheme nisâ occurs in the Turkish Qur'anic texts, where 48 texts are compared on the basis of verse, were examined and the equivalents given to this morpheme in the relevant verse translation were determined by us. Then, if there are many different equivalents, their status in the aforementioned dictionaries was examined first. Based on this, the meaning markers and differentiators of these equivalents were tabulated and their status in terms of conotational and lexical frequency were analyzed.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The word Nisâ' appears in 59 places in the Holy Qur'an. The basic meaning of the word is "woman" as the opposite of man. However, in the Qur'an, in addition to this basic meaning, it also acquires the meaning of "wife" in context. Another meaning, "long life", is also mentioned in the Turkish translations. The aim of this study is to contribute to the solution of translation problems in these translations by evaluating the Turkish equivalents given to the morpheme nisâ in the light of the concepts of linguistics. In this direction, the equivalents are evaluated in the light of the concepts of semantics and text linguistics, especially context, meaning markers and differentiators, conotation (sentiment value), postreference, and prerule, and suggestions are made for equivalents. The study concludes that today's translations, which are called meal, are in a confusion of methods, that the principles and concepts of linguistics are not followed in the selection of equivalents, and that many translation problems arise for this reason. In order to solve

the problems, it is suggested that a separate linguistic analysis should be conducted for each of the morphemes in the Qur'an in the form of nouns and verbs classified according to root sounds.

As a result, it has been observed that the Turkish Turkish translations of the morpheme nisa are translated as “woman, lady, female, wife, daughter, bayan, zevce, wife, wife, refika”. In order to make accurate evaluations, first of all, a table of meaning determinants and distinguishers of these Turkish morphemes was drawn up based on their dictionary meanings. Then, these morphemes were evaluated connotationally and in terms of their frequency in written language. In the analysis part, the verses in which the morpheme nisa occurs were analyzed one by one, the equivalents given in the translations were interpreted based on this information and suggestions were made.

THE IMPORTANCE OF ADAPTING SOCRATIC WISDOM AND METHODOLOGY TO EDUCATIONAL ENVIRONMENTS: AN INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVE¹**Sidar BOR²****Mehmet Şirin DEMİR³**

Bor, S., Demir, M.Ş., (2025). The importance of adapting socratic wisdom and methodology to educational environments: an interdisciplinary perspective, *Diyalektolog Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 31-45. <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.86858>

ABSTRACT: This research emphasizes the importance of adapting the wisdom and methodological paradigms of the ancient Greek philosopher Socrates to educational environments and processes, and aims to reveal their impacts. This study, conducted using documentary and phenomenological approaches within the context of qualitative research methodologies, presents several analyses and evaluations regarding the impacts and limitations of Socratic questioning on students, teachers, and curricula. The study concludes that Socratic questioning improves students' thinking skills and increases their academic achievement, is an effective teaching method for teachers, and supports the achievement of curriculum objectives. However, it is also noted that Socratic questioning has some limitations, such as being too time-consuming and triggering students' anxiety about giving incorrect answers. However, these limitations can be overcome by teachers possessing effective questioning skills.

Keywords: Socrates, socratic wisdom, socratic questioning, remembrance theory, questioning method in education

SOKRATİK BİLGELİK VE METODOLOJİNİN EĞİTİM ÖĞRETİM ORTAMLARINA UYARLANMASININ ÖNEMİ: İNTERİİSİPLİNER BİR PERSPEKTİF

ÖZET: Bu araştırmada, Antik Yunan filozofu Sokrates'in Sokratik bilgelik paradigmasının ve metodolojisinin eğitim-öğretim ortamlarına ve süreçlerine uyarlanmasının önemine vurgu yapılmış ve ne gibi etkilerinin olduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden belgesel tarama ve fenomenolojik yöntem yaklaşımlarıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, Sokratik sorgulamanın öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programları üzerindeki yansımalarının ve sınırlılıklarının neler olduğuna dair birtakım incelemeler ve değerlendirmeler ortaya konulmuştur. Araştırmanın sonucunda Sokratik sorgulamanın, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiği ve akademik başarılarını arttırdığı, öğretmenler için etkili bir öğretim yöntemi olduğu ve öğretim programlarındaki hedeflere ulaşma konusunda destekleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, Sokratik sorgulamanın fazla zaman alması veya öğrencilerin yanlış cevap verme endişesi taşıması gibi birtakım sınırlılıklarının olduğu, ancak bu sınırlılıkların, öğretmenlerin etkili bir sorgulama becerisine sahip olmasıyla aşılabileceği de ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sokrates, Sokratik Bilgelik, Sokratik Sorgulama, Hatırlama Kuramı, Eğitimde Sorgulama Yöntemi

¹ Bu çalışma Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Şirin DEMİR'in danışmanlığında Sidar BOR tarafından hazırlanan "Sokratik Metot Bağlamında Eğitimsel İyi-Oluş" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²Yüzüncü Yıl Üniversitesi, e-posta: sdrbr1628@gmail.com, ORCID: 0009-0008-2942-6394

³ Dr. Öğr. Üyesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, e-posta: mehmeddemir56640187@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9681-8741

INTRODUCTION

Education is an important institution to be adopted for a qualitative epistemological and ontological well-being in order to keep pace with the evolving and changing pedagogical systems in any given social context or setting, and in any global conjuncture characterized by intellectually demanding tasks, ever-requirements for mental development, cognitive processes and mechanisms, civilizational development for meeting the needs and expectations of various sections of society, and similarly, ensuring the individuals' educational well-being and intellectual development as well as meeting criteria for sustainable development goals. Therefore, the quintessential importance of education has paved the way for the emergence of numerous research conducted throughout centuries and many different definitions and postulates developed for quintessential educational paradigms to be adopted in any given social, public or institutional context.

Numerous definitions of education have been postulated by a wide array of world-famous philosophers, educational authorities throughout the history of mankind. According to Plato, education is an institution for bringing individuals to their fullest maturity and achieving total well-being; according to Kant, it is to further develop the inherently latent talents of humans; according to Danzel, it is to harmoniously develop an individual's physical, mental, spiritual and moral intelligence and literacy. J.J. Rousseau also viewed education as the art of making children human and raising them as human beings (Çelikkaya, 1991). Furthermore, education fosters the development of thinking. Indeed, thinking is important because it enables individuals to manage their lives more easily, reach sound decisions by making logical assessments of issues, and control and direct their emotions as well as actions (Semerci, 1999). Various teaching techniques have been developed in education to foster these types of thinking. Some of these techniques are circle discussion, question-answer, brainstorming, six thinking hats, and learning circle (Köksal & Atalay, 2017). Özden (2014), citing Sudman and Bradburn, touches on a different point about thinking. According to him, thinking is activated by asking questions. People go through an effective thinking process to find answers to given questions, and this is how meaningful learning can occur. According to Paul and Elder (2023), Since all thoughts consist of answers to questions, thoughts can only be perceived by asking questions. They also noted that Socratic questioning is an effective tool for perceiving thoughts. According to them, Socratic questioning has important features such as discovering true knowledge, identifying problems, making sense of seemingly complex issues, distinguishing between the known and the unknown, and logical analysis. In addition, Socratic questioning is also used in education to encourage students to think deeply about a subject and to ensure that they have effective questioning skills.

Socratic questioning was a method shaped by Socrates' views. Therefore, it is appropriate to understand Socrates' wisdom and methodology and to examine their implications in education.

Socratic Wisdom and Methodology

Socrates based his philosophy, or his quest for wisdom, on the "know thyself and be moderate" argument of the seven sages of the Ancient Greek era (Chilon, Cleobulos, Thales, Periander, Bias,

Solon and Pittacus) (Yıldız, 2012). Self-knowledge, which became a philosophy of life for Socrates, meant perceiving oneself and the world, living by reason, and being aware of how one

should act. According to him, knowing oneself was, beyond the body, actually knowing one's soul. It was to uncover the essence of the soul and reach the truth of reason, which is valid for everyone. Furthermore, it was to discover the beauty of the soul and achieve a state where happiness, virtue, and wisdom are integrated (Eralp, 1953). He also saw self-knowledge as a command from God, but unlike others, this was not an external command for him, but rather a divine principle internally assimilated. In short, Socrates internalized God and called this God within him "Daimon." Thus, in the essence of man, this command is both a command directed at him and a command inherent within him. From this, he sought an answer to the question "Who am I?" (Çilingir, 2022).

For Socrates, a connection can be established between the principle of self-knowledge and his beliefs which were largely inspired from transcendental philosophical principles and paradigms. He believed that goodness and virtue lie at the core of the human soul. He attributed this to the identification between the soul and God. With the awareness of the knowledge required by virtue, he believed that the soul should be taming through the command to "know thyself" (Şengör & Onan, 2017). Socrates argued that knowledge accepted by all can be virtuous knowledge. Knowledge accepted as true by all can foster self-control, allowing a person to avoid evil, find the right path, and achieve happiness. Therefore, according to Socrates, if a person wants to be happy, they must possess the fundamental knowledge to distinguish good from evil and the knowledge of virtue to achieve self-actualization. Furthermore, they must strive to make their life good in this way (Önal, 2006).

Socrates saw values such as moderation, truthfulness, justice and courage as a whole with the knowledge of virtue and argued that these values made people happy. This became a constant topic of discussion in his conversations. For example, in one dialogue, he stated that courage is a beautiful thing and can be pursued with reason. However, he stated that real courage is having the ability to distinguish between things that should be feared and things that should not be feared. Thanks to this knowledge, people will also be able to be aware of good and evil. He also stated that those who possess this knowledge can also acquire knowledge of other values, such as religion, justice, and moderation. Thus, he concluded that "virtue is an indivisible whole" (Akarsu, 1962).

Briefly, Socrates emphasized the importance of self-knowledge and the importance of acquiring knowledge of virtue. He also stated that being virtuous brings with it fundamental values such as goodness, truthfulness, honesty, courage, and justice, and that every individual possessing these qualities can be happy.

Socrates and Education

Neuro-pedagogical postulates and educational theories have been structuralized, developed and renewed under the influence of many different disciplines from past to present. In particular, the effort to adapt to the ever changing and developing paradigms of education have made it necessary to benefit from certain epistemological paradigms and methodologies.

Socrates also adopted a human-centered approach in education. His belief that people should know themselves and see this as a goal in life formed the basis of his educational approach. For him, knowledge is identical to virtue. Humans are inherently good and possess human qualities, as well as the will to be happy. While Socrates viewed happiness as the fundamental purpose of existence, he saw knowledge and virtue as a prerequisite for this. For him, knowledge is a roadmap for finding truth (Aydın, 2012).

According to Socratic educational philosophy, the primary goal of an educator is to help students discover what lies beyond the obvious. Students should be provided with justifications to access knowledge and should be assisted in uncovering information they already know but struggle to recall. With this approach, Socratic educational philosophy is considered the first coherent approach in history (Güçlü et al., 2008). Socrates argued that knowledge is innate and universal, and therefore should be sought through rationality. Furthermore, he argued that knowledge, which individuals know but have difficulty remembering, is inherent in human nature and can be revealed through mental processes (Demirci, 2009). This belief led Socrates to follow a methodology similar to his own. Socrates, who engaged in dialogue with students through the questioning methodology now known as "Socratic questioning," aimed to remind his students of known but forgotten information rather than teach them new knowledge (Türkçapar & Sargın, 2012).

This study, by thorough examining and analysis of the previous literature, the implications of Socratic wisdom and methodology in education, aims to highlight its importance in educational processes. By specifically utilizing the literature published by a wide array of researchers that have conducted studies within the context of the statement of the problem tackled and interspersed into the bulk of our research that have reached similar conclusions, the aim is to emphasize the importance of the Socratic questioning method to be implemented in the environments. Thus we aimed to raise awareness of the potentials of Socratic questioning as a valuable method to be adopted for achieving the goals of the educational postulates and paradigms of the 21st century educational trends and policies.

Research Problem

One of the aims for conducting this study was to identify the impact of Socratic questioning on students, teachers, and curricula by addressing its place as well as stressing its significance in educational processes and bringing under daylight the recollection theory manifested in Socratic philosophical paradigms. Four different sub-problems were put forth and this research was conducted for addressing the above-mentioned topics and conceptualizations. The sub-problems consist of the following questions:

- 1) What are the contributions of Socratic methodology to students' educational well-being⁴?

⁴ Well-being is a multifaceted concept used to describe the presence of positive emotions and the absence of negative emotions (Frey & Stutzer, 2010; Andrews & Withey, 2012). The educational well-being of the Socratic methodology has been used to describe the positive impact of Socratic questioning on students.

2) What are the contributions of Socratic methodology to the 21st century educational paradigms to be adopted by teachers in their teaching processes?

3) What are the contributions of Socratic methodology to the quality of curricula?

4) What are the applicability and limitations of Socratic methodology in educational settings?

METHOD

Research Model: This study used a documentary analysis design, a qualitative as well as a phenomenological research methodology conducted within the context of some of the approaches and postulates reminiscent of mixed methodologies. Document analysis used in research articles is founded upon the principles of research methodology based on data collection and evaluation defined as the in-depth examination of written sources containing all kinds of concepts or facts covering a relevant topic (Yıldırım & Şimşek, 2013). Document analysis involves five stages: accessing documents, verifying their authenticity, understanding documents, analyzing, interpreting, and using data. The stages are listed below, and the work involved in the process is described.

Accessing documents: During the process of accessing the documents, scientific articles, master's and doctoral theses, journals and books related to the subject were accessed and examined.

Verifying the documents' originality: In the second stage, attention was paid to the originality of the sources, so sites containing academic resources such as Google Scholar, National Thesis Center were used. Furthermore, the authors' original works were translated into Turkish and English and read.

Understanding the documents: At this stage, the documents were attempted to be understood and deciphered. They were evaluated through content analysis and interpreted in accordance with their context.

Analyzing: Data analysis utilized the sample selection, category development, and unit of analysis stages of content analysis, and the stages are detailed as follows.

Sample selection: Studies examining the contributions of Socratic questioning to education were selected as samples.

Category development: Categories are tabulated as title, source type, author, year and access address, and some examples are given below.

Title	Source Type	Writer	Year	Access
The Idea of Virtue in Socrates	Article	Bedia Akarsu	1962	https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/14591

The Socratic Method, Article One of the Active Teaching Methods	Ahmet Zeki Aydın	2001	https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/223874
The Art of Socratic Questioning: A Thinker's Guide to Critical Thinking Concepts and Tools	Richard Paul Linda Elder	2023	ISBN: 978-605-71817-7-0
Türkiye's Century Education Model Curriculum Common Text	MEB	2024	[https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin]

Unit of analysis: The Socratic method and Socratic questioning concepts have generally been the preferred units of analysis.

Using data: The data were related to the research questions and interpreted based on the themes in the studies. Examples of direct quotes or paraphrased quotes were provided to support the study. The use of Socratic questioning methodology in education was concluded to be highly beneficial, and the data were used accordingly.

FINDINGS AND INTERPRETATIONS

Finding 1: In the first finding, studies in the literature regarding the contributions of the Socratic methodology to students' educational well-being were reviewed, and these contributions are outlined below. Socrates aimed to equip individuals with skills such as thinking and analysis, enabling them to reconstruct and develop their knowledge through his unique method of questioning (Kantarıcı, 2013). Socrates's teaching method, based on questioning and dialogue, forms the foundation of today's student-centered educational approaches and critical thinking skills. Socrates's idea of instilling inner wisdom in students makes a significant contribution to current educational approaches in the field of personal development. Furthermore, his emphasis on morality helps shape today's character education and ethics education programs (Ünal, 2024, p. 1353). Using this method increases students' interest in the subject and their sense of curiosity. It also helps them become independent individuals who question their own values and apply the intellectual knowledge they acquire to their lives (Delić & Bećirović, 2016).

Based on all this, it is useful to include several local and foreign sources that have conducted studies and obtained concrete data on the Socratic questioning methodology, which reflects Socratic wisdom.

Some remarkable studies on a national basis: Kanat & Temel (2019) They developed and implemented a program compatible with the Socratic method to examine the effects of Socratic questioning on working memory in children aged 5 to 6. The study found significant differences in visual and verbal working memory, as well as verbal short-term memory, but not in visual short-term memory. Hüner (2021) concluded that in a life sciences course where they applied the Socratic questioning method, students were able to exemplify their ideas, emphasize important

aspects of the topic, and evaluate their ideas from a different perspective. They also noted that their achievement increased and they developed a positive attitude at the end of the process. Özbilen (2023) stated that the method improved students' critical reading activities and writing skills. Aker (2024) reached some conclusions that the Socratic method had a positive effect on raising students' awareness about the use of energy resources. In this context, people such as Çoban (2016), Şişman (2019), Bozer Özşaraç (2019) have reached similar results.

International literature on Socrates: Chang et al. (1998) applied the Socratic questioning method to the subtraction topic in a mathematics class. After the application, they stated that Socratic questioning was an appropriate method for subtraction. Altorf (2011) stated that the Socratic questioning method applied in a philosophy class enabled students to actively participate in the lesson and improved their critical thinking skills. Ezra (2019) stated that this method was used to improve self-efficacy skills in musical performance and practice, and positive results were achieved. Bongga (2024) reached important conclusions that the method improved students' numerical skills within the scope of Socratic private tutoring. Researchers such as Kusmaryani (2021), Liezietsu (2023), and Mahmud & Tryana (2024), who have also conducted studies on Socratic questioning, have reached similar conclusions. Based on the data obtained, it was concluded that Socratic questioning, which aligns with today's educational objectives, positively contributes to students' higher-order thinking skills such as critical thinking, verbal and numerical competencies, character development, and the acquisition of an intellectual perspective.

Finding 2: This finding presents data on the contributions of Socratic methodology to teachers' teaching processes.

Teachers can ask questions for purposes such as attracting students' interest and attention, uncovering prior knowledge, ensuring awareness or recall of certain facts, developing effective thinking skills, and expressing feelings (Borrich, 2014). Furthermore, teachers play a role in encouraging and facilitating students' learning, motivating them, and guiding them through the process. In a student-centered education approach, where students are particularly encouraged to engage in creativity, critical thinking, and problem-solving, teachers must also possess effective communication skills. Furthermore, enhancing the process through enriched activities during the lesson can make learning more permanent. One effective method in this process is the question-and-answer method, which originated with Socrates (Büyükanan Filiz, 2009). Socratic questioning, used in this context, helps teachers develop an idea they have considered together with students, clarify a seemingly complex and difficult phenomenon, and manage their emotions (Bozer, 2014). Besides Socratic questioning's inherent qualities, another crucial aspect is the teacher's ability to ask questions. In classroom environments where the benefits of Socratic

questioning are utilized, teachers with effective questioning skills are generally observed. For example, Otto & Schuck (1983) randomly selected teachers into experimental and control groups and trained the experimental group in questioning techniques. Their research found that the trained experimental group asked more effective questions than the control group, positively impacting the students' academic achievement. Al-Darwish (2012) also stated that teachers with experience in Socratic questioning skills engage students more in the learning process and encourage them to ask questions. Studies such as Hüner and Küçüktepe (2024), Büyükalın Filiz (2009), and Bay and Alisinanoğlu (2013) that have reached similar conclusions can be cited as examples.

Generally, Socratic questioning can be used in classrooms to achieve goals such as effective teaching, student engagement, retention of learning, and development of higher-order thinking skills. However, to achieve these goals, it is crucial for the teacher to possess accurate and effective questioning skills. This is how the expected student outcomes can be achieved.

Finding 3: The curriculums of several countries and international reports were examined and explained below regarding the reflections and contributions of the Socratic methodology in curriculum.

Turkey's Curriculum: In recent years, Turkey has been transitioning to a "holistic educational sistem approach," which demonstrates a multifaceted approach to education that encompasses the individual's mental, emotional, social, physical, and moral competencies. This approach, aligned with the Turkey Century Education Model, aims to foster development in education that fosters the development of individuals' innate personality, mature character competencies, acts in accordance with their self-actualization potential, and demonstrates a rational and moral approach within society. Inquiry-based learning is also a key component of the design, and one of the competencies is incorporated into the learning experiences. In this process, students are expected to assume a researching and questioning role to reconstruct their knowledge and skills (MEB, 2024).

The personality traits expected from students in Turkey's curriculum are similar to the qualities expected to emerge from Socratic questioning. Therefore, it can be said that Socratic questioning is compatible with the objectives of education.

Finland's Curriculum: In Finland, where education is highly valued, curriculum is accordingly structured within a flexible and general framework. Education and training programs are shaped and updated based on the wishes of teachers and students. These programs, which take a holistic approach, aim to ensure that students receive a good education. The goal is to develop a student model that focuses on problem-solving, thinks creatively and critically, questions what they know, applies what they have learned, makes their own decisions, expresses their ideas freely, thinks analytically, conducts research, and embraces their culture. Finland, which has implemented many of the skills defined as 21st-century learning, has emphasized students' learning by doing and experiencing in its curriculum and has created appropriate learning environments both in and outside of school (Özdemir, 2017).

Singapore Curriculum: Singapore has developed curriculum suitable for each school level. Generally, the expected qualities of students are aimed at exploring themselves and the world, possessing the ability to think, empathy, healthy communication, being curious and conducting research, being able to criticize, being able to communicate, taking responsibility, questioning, being open to innovation, and being sensitive (Birbiri & Ayer, 2013). Based on these, it can be said that they have curricula that align with the nature of Socratic questioning. Finally, the OECD (2018) working report, "Education and Skills: The Future of Education 2030," prepared with the participation of members from many countries, including Turkey, the USA, Russia, Sweden, Denmark, and Japan, has reconsidered their curricula to adapt to the changing 21st century.

Students were expected to acquire a set of knowledge, skills, and behaviors that would meet today's needs, and the aim was to develop an education system focused on this. In particular, the teaching process required the implementation of certain practices that reveal students' prior knowledge, motivate them to participate in the lesson, encourage them to think, and instill many similar qualities. Furthermore, emphasis was placed on educational practices that develop students' metacognitive skills, such as critical thinking, learning to learn, and creative thinking. The study report, "Education and Skills: The Future of Education 2030," prepared for this purpose, reveals that many countries share similar views on the nature of Socratic wisdom and methodology and are striving to implement it in their education systems. Similarly, an examination of the curricula of the countries cited as examples, including Turkey, Finland, and Singapore, revealed that they have similar goals.

Finding 4: In this phase, some sources regarding the applicability and limitations of Socratic questioning in educational settings were reviewed and are listed below. This finding will be presented in two stages. First, its applicability in educational settings will be examined, and then its limitations will be discussed.

Applicability of Socratic Questioning Methodology in Educational Settings: For Socratic questioning to yield accurate and effective results in an educational setting, there are certain considerations that must be taken into account. Some examples include:

- Creating a welcoming environment where students can freely express their thoughts,
- Including a large number of students by starting with open-ended questions,
- Encouraging students to ask questions,
- Proceeding the process with respect and avoiding criticism to foster a listening culture in students,
- Allowing students sufficient time,
- Increasing student participation by supporting with visual materials (Edarabia, 2025).

Bozer Özşaraç (2022) provides the following example of a Socratic questioning application in the classroom:

In the introductory phase, a Socratic discussion is initiated with the class to introduce relevant questions and the topic. The Socratic discussion then continues in small groups to both explore the topic more deeply and diversify it. Students express their own opinions, listen to their peers, ask questions, and examine available resources. A Socratic discussion then takes place with the whole class. Students' group work is evaluated. In the next step, students write essays based on their understanding of the topic, incorporating their own perspectives. In the final stage, they evaluate the entire inquiry, taking their writing into account. They discuss any oversights, which topics need to be understood, and which further topics need to be explored (p. 78)

If Socratic questioning is conducted in accordance with its nature, it is easier to achieve the desired outcome. Indeed, the necessary steps in Socratic questioning ensure the process progresses more accurately and effectively.

Limitations of Socratic questioning: Socratic questioning can cause noise pollution in a crowded environment, making it difficult to examine the topic in depth. Furthermore, the teacher must guide the process well to avoid unnecessary discussions (Bozer Özşaraç, 2022). If the teacher prejudges the student's response, the student may be subjected to ridicule and feel embarrassed (Boghossian, 2012). Another limitation of the method is the lack of direct transfer of knowledge and the lengthy process of accessing information, which is left to the student's effort (Aydın, 2001).

CONCLUSION AND DISCUSSION

Socratic questioning has been shown to contribute significantly to the student's educational well-being. It develops students' cognitive and intellectual faculties as well as higher order thinking skills, such as critical thinking, meta cognitive abilities and creativity. By supporting metacognitive development, it can encourage them to take responsibility for their own learning. Students who question their own values can access accurate and reliable information. Active participation in discussions not only improves students' communication skills, but also their empathy and their ability to be more sensitive to their environment. This also increases their interest and motivation in the course and their academic success. In fact, Lam (2011) stated that the Socratic method is an effective teaching method in helping students construct knowledge, develop their thinking skills and learn how to learn. Maxfield (2011) stated that it has a positive impact on student achievement and improves their problem-solving skills. Saban (2013) and Durhan (2021) offer similar views.

The Socratic questioning method is an effective teaching method for teachers because it encourages students to learn, uncovers misconceptions and prior knowledge, and contributes to student success in many ways. Küçükahmet (2009) emphasized the necessity of asking questions in the classroom, stating that this allows teachers to maintain control over the classroom.

Regarding the impact of Socratic questioning in curricula, it can be seen that both in Turkey, Finland, and Singapore, as well as in other member countries according to the OECD report, students share common goals regarding personality development and the acquisition of certain skills. It is understood that the implementation of certain teaching techniques in education is recommended to develop a student-centered educational approach and to develop students into

individuals who question, criticize, think creatively, and analytically, and one of these could be Socratic questioning.

Finally, regarding its applicability and limitations in education, it can be an effective teaching technique if the teacher pays attention to certain important factors, such as preparation, allowing students time, and paying attention to the quality of the questions. Indeed, according to Fisher (2005), students can benefit from Socratic questioning if they are provided with a thinking environment where academic success is encouraged, each student is accessible, clear messages are conveyed, and both teacher and student share their experiences. Boghossian (2012) also makes a significant point about students feeling embarrassed when they give an incorrect answer, a significant criticism of its limitations. He believes this situation arises from the teacher's lack of proper questioning skills.

Generally, it can be said that the Socratic questioning method, which bears the traces of Socrates' wisdom and has its own method, is capable of meeting the needs of today's education and can contribute to education in many ways if used correctly. As a result of the study, it was concluded that Socratic questioning can be an important teaching method in contemporary education and that it meets the expectations to a large extent in order to realize the well-being purpose of education. Recommendations in this regard are as follows:

- Socratic questioning is compatible with the goals of today's education and should be developed in this regard.
- Socratic questioning should be conducted and implemented within a specific plan and program.
- Inquiry-oriented activities should be prepared according to class size.
- Students should be given sufficient time and should not be biased.
- It is recommended that each student be asked questions that will engage them in the topic and enable them to obtain accurate information.

REFERENCES

- Akarsu, B. (1962). Sokrates'te Erdem Düşüncesi. *Felsefe Arkivi*, 13, 57-73.
- Aker, E. (2024). *Sokratik Sorgulamaya Dayalı Uygulamaların Öğrencilerin Enerji Okuryazarlıklarına Etkisi* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Al-Darwish, S. (2012). The Role of Teacher Questions and the Socratic Method in EFL Classrooms in Kuwait. *World Journal of Education*, 2(4), 76-84.
- Altorf, H.M. (2011). Socratic Dialogue in Education. *Report Mini-project*, [https://www.academia.edu/977311/Socratic_Dialogue_in_Education_Re]

- Andrews, F. M., & Withey, S. B. (2012). Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality. Springer Science & Business Media. port]. Erişim tarihi: 19.04.2025.
- Aydın, M. Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (Sokrates) yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 55-80.
- Aydın, A. (2012). *Felsefe düşünce tarihi* (6. Baskı). Pegem Akademi.
- BAY, D. N., & Alisinanoğlu, F. (2013). Soru sorma becerisi öğretiminin okul öncesi öğretmenlerinin sorularının yapısı üzerine etkisi.
- Birbiri, D., & Ayer, G. (2013). *Türkiye eğitim felsefesi ile Singapur eğitim felsefesinin karşılaştırılması* [Dönem tezi, Kocaeli Üniversitesi]. Academia. https://www.academia.edu/7170870/T%C3%BCrkiye_e%C4%9Fitim_felsefesi_ile_Singapur_e%C4%9Fitim_felsefesinin_kar%C5%9F%C4%B1a%C5%9F%C4%B1r%C4%B1mas%C4%B1
- Boghossian, P. (2012). Socratic pedagogy: perplexity, humiliation, shame and a broken egg. *Educational Philosophy and Theory*, 44(7), 710-720.
- Bongga, Rey. (2024). Socratic method of tutoring: an innovation for better students' numeracy skills. *Epra International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR)*. 243-250. 10.36713/epra16836.
- Borrich, D. G. (2014). *Etkili öğretim yöntemleri* (8. Baskı) Çev., M. Bahaddin ACAT. Nobel Yayıncılık
- Bozer, E. N. (2014). *Ortaöğretim 9-12. Sınıf Öğrencilerinde Sokratik Sorgulama Beceri Ölçeği Geliştirilmesi Çalışması* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bozer, E. N. (2022). Sokratik Tartışma. A. Kızılkaya Namı (Ed.), *Eğitimin Kavramsal Temelleri 5: Öğretim Teknikleri* (s. 73-80). Efeakademi Yayınları.
- Bozer Özaraç, E. N. (2019). *Ortaokul 6. sınıf Türkçe dersinde Sokratik sorgulama yöntemi uygulamasının üst düzey düşünme becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. [\[https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp\]](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp)
- Büyükalın Filiz, S. (2009). Soru cevap yöntemi eğitiminin öğretmenlerin soru sorma bilgisi ve soru sorma tekniklerine etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 167-195.
- Chang, K. E., Lin, M. L., & Chen, S. W. (1998). Application of the Socratic dialogue on corrective learning of subtraction. *Computers & Education*, 31(1), 55-68.
- Cornford, F. Macdonald. (2017). *Sokrates öncesi ve sonrası* (çev. A. M. Celal Şengör & Senem Onan) (14. Baskı). TİB Yayınları.
- Çelikkaya, H. (1991). Eğitimin anlamları ve farklı açılardan görünüşü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 73-85.

Çilingir, L. 8 (2022). Kendini Bil Buruğu Üzerine. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 65-86.

Çoban, O. (2016). *Sokratik sorgulama yöntemi ile sorumluluk değerinin öğretimi* [Doktora tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

[<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>]

Delić, H., & Bećirović, S. (2016). Socratic method as an approach to teaching. *European Researcher. Series A*, (10), 511-517.

Demirci, F. (2009). İki Siyasal Eğitim Modeli: Sokrates Ve Platon'un Eğitim Ve İnsan Anlayışları (Sokratik Ve Platonik Eğitim). 38. *İcanas*, 103.

Durhan, G. (2021). Eleştirel düşünme: bir sokratik sorgulama metodolojisi. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 15, 86-97.

Edarabia. (2025). Socratic Method of Teaching - Benefits & Classroom Examples. *Edarabia*, [<https://www.edarabia.com/socratic-method-teaching-benefits-classroom-examples/>] Erişim Tarihi: 27.03.2025.

Eralp, H. V. (1953). *Platon*. Hüsnütabiat Basımevi.

Ezra, I. (2019). Improving self-efficacy in musical performance using socratic dialogue. *Cognicia*, 7(2), 153-159.

Filiz, S. B. (2009). Soru cevap yöntemi eğitiminin öğretmenlerin soru sorma bilgisi ve soru sorma tekniklerine etkisi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(3).

Fisher, R. (2005). *Teaching children to think*. United Kingdom: Nelson Thornes.

Frey, B. S., & Stutzer, A. (2010). Happiness and economics: How the economy and institutions affect human well-being. Princeton University Press.

Güçlü, A., Uzun, E., Uzun, S., Yolsal, Ü. H., (2008). *Felsefe Sözlüğü* (3. Baskı). Bilim ve Sanat Yayınları.

Hüner, S. B. (2021). Sokratik sorgulamanın başarı ve tutuma etkisi ile üretilen düşüncelerin entelektüel ölçünlere uygunluğu. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(1), 35-68.

Hüner, S. B., & Küçüktepe, c. (2024). Öğretmenlerin soru sorma deneyimlerinin sokratik sorgulama entelektüel standartları açısından incelenmesi. *The Journal of International Educational Sciences*, 5(15), 170-191.

Kanat, K., & Temel, F. (2019). Sokratik Yönteme Dayalı Eğitim Programının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Çalışma Belleklerine Etkisinin İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 892-905.

Kantarcı, Z. (2013). Sokrates ve eğitim felsefesi. *Mavi Atlas*, 1, 78-90.

Köksal, O. ve Atalay, B. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (3. Baskı). Eğitim Yayınevi.

Kusmaryani, W. (2021, December). The effect of Socratics questioning method in improving students' speaking skill and critical thinking in English as a foreign language learning.

- In 2nd International Conference on Innovation in Education and Pedagogy (ICIEP 2020)* (pp. 289-295). Atlantis Press.
- Küçükahmet, L. (2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (23. Baskı). Nobel Yayınları.
- Lam, F. (2011). The Socratic method as an approach to learning and its benefits. Carnegie Mellon University. *Dietrich College Honors Theses*, Erişim adresi: [\[http://repository.cmu.edu/hsshonors\]](http://repository.cmu.edu/hsshonors).
- Liezietsu, M. (2023). Socratic approach as a multidimensional approach: an exploratory study in the context of post-graduate literature classroom in Nagaland. *International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)*, 11(8), 772-776.
- Mahmud, L. H., & Tryana, T. (2024). The Socratic Method of Instruction: An Experience in Vocabulary Class. *Jurnal Onoma: Pendidikan, Bahasa, dan Sastra*, 10(4), 3729-3740.
- Maxfield, M. B. (2011). *The effects of small group cooperation methods and question strategies on problem solving skills, achievement, and attitude during problem-based learning* [Doctoral dissertation, Kent State University]. Google Scholar.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. Milli Eğitim Bakanlığı, [\[https://mufredat.meb.gov.tr/\]](https://mufredat.meb.gov.tr/). Erişim tarihi: 05.04.2025.
- OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. *OECD Publishing*. Retrieved from. Erişim Adresi: [\[https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf\]](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf).
- Otto, P. B., & Schuck, R. F. (1983). The effect of a teacher questioning strategy training program on teaching behavior, student achievement, and retention. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(6), 521-528.
- Önal, M. (2006). Sokrates'e göre erdem ve erdem eğitimi. *Felsefe Dünyası*, (44), 133-145.
- Özbilen, U. (2023). *Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinliklerinin ileri okuma farkındalığına etkisi ve yazma becerisi ile ilişkisi* [Doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi]. [YÖK Ulusal Tez Merkezi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>]
- Özdemir, A. (2017). Bütün öğrencilerin okulu Finlandiya okulları. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 59-91.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve Öğretme* (12. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Paul, R., & Elder, L. (2023). *Sokratik Sorgulama Sanatı: Eleştirel Düşünme Kavramları ve Araçlarına Dayalı Düşünür Rehberi* (Çev. Zeynep Tekin Babuç). Psikonet Yayınları.
- Saban, A.(2013). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar* (6. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Semerci, N. (1999). *Kritik düşünmenin mikro öğretim dersinde eleştiri becerisini geliştirmeye etkisi* [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. Fırat Üniversitesi.

- Şişman, S. (2009). Sokratik yöntem kullanılarak yapılan din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve derse karşı tutumları üzerindeki etkileri. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1-3.
- Türkçapar, M. H., & Sargın, A. E. (2012). Bir teknik sokratik sorgulama-yönlendirilmiş keşif. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 15-20.
- Ünal, A. (2024). Antikçağda Çocuk, Çocukluk ve Eğitim Üzerine Bir İnceleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1340-1364. <https://doi.org/10.51460/baebd.1459979>
- Yıldız, N. (2012). İnsanın Arayışı: Kendini Bilmek. *Felsefe Arkivi*, 36, 7-15.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

ETKİNLİK TEMELLİ ÖĞRENMENİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YEREL OKURYAZARLIK BECERİLERİ VE KÜLTÜREL MİRASA YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ¹

Uğur KÜMÜR²

Hatice MEMİŞOĞLU³

Kümür, U., Memişoğlu, H., (2025). Etkinlik temelli öğrenmenin ortaokul öğrencilerinin yerel okuryazarlık becerileri ve kültürel mirasa yönelik tutumlarına etkisi. *Diyalektolog Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 45-76. <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.82362>

ÖZET: Araştırmanın amacı, etkinlik temelli öğretim yönteminin ortaokul öğrencilerinin yerel okuryazarlık becerileri ile kültürel mirasa yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu Mardin’in Artuklu ilçesinde bulunan bir devlet ortaokuluna devam eden 20 deney, 20 kontrol olmak üzere toplam 40 ortaokul öğrencisi oluştururken, nitel katılımcıları ise deney grubunda yer alan 10 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada nicel veriler kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ve yerel okuryazarlık testi ile toplanmış olup, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi, ilişkili gruplar t-testi ile tek yönlü varyans analizi Anova’dan yararlanılırken nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel bulgularında kültürel mirasa yönelik tutum ile yerel okuryazarlık bilgi testi puan ortalamaları açısından deney grubunu oluşturan öğrenciler açısından önemli bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel bulgular aşamasında ise öncelikle deney grubunu oluşturan öğrencilerin etkinlik temelli öğretim sürecine ilişkin görüşleri alınmış olup öğrencilerin genel olarak öğretim sürecine ilişkin olumlu ifadeler kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin Mardin ile ilgili kazanımlar, Mardin’i başkalarına tanıtmaya ve ders ve uygulamalara ilişkin de görüşleri de alınmaya çalışılmıştır. Mardin ile ilgili kazanımlar kendi içinde maddi ve manevi öğeler olarak ayrılmış olup, öğrenciler Mardin ile ilgili kazanımları coğrafi öğeler, mimari öğeler, gastronomi öğeleri, ekonomik öğeler, yetişmiş insan unsuru ve tarihi unsurlar şeklinde sıralamışlar. Mardin’i başkalarına tanıtmaya teması ise; maddi ve manevi şeklinde ayrılmış olup söz konusu unsurlar tarihi-turistik değerler, gastronomi değeri, ekonomik değer, yetişmiş insan değeri, kültürel değer ve yöre tarihi şeklinde oluşmuştur. Ders ve uygulama önerileri teması altında ise; süre (zaman), yöntem-teknik, ders dışı çalışmalar, geziler ve uygulanan formlar şeklinde sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yerel okuryazarlık, kültürel miras, etkinlik temelli öğrenme, öğrenci.

¹ Bu makale Uğur Kümür’ün “Etkinlik temelli öğrenmenin ortaokul öğrencilerinin yerel okuryazarlık becerileri ve kültürel mirasa yönelik tutumlarına etkisi” isimli doktora çalışmasından üretilmiştir.

² Dr. Millî Eğitim Bakanlığı, e-posta: ugurkumur1981@gmail.com, ORCID:0000-0001-7000-0944

³ Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD. e-posta: haticememisoglu2008@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3987-8454

THE IMPACT OF ACTIVITY-BASED LEARNING ON LOCAL LITERACY SKILLS AND ATTITUDES TOWARDS CULTURAL HERITAGE OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT: The aim of this study is to investigate the effect of activity-based teaching on middle school students' local literacy skills and their attitudes toward cultural heritage. The study employed a quantitative, quasi-experimental research design. The quantitative sample consisted of 40 middle school students—20 in the experimental group and 20 in the control group—attending a public school in the Artuklu district of Mardin. The qualitative sample included 10 students from the experimental group. Quantitative data were collected through a cultural heritage attitude scale and a local literacy test, while qualitative data were obtained using a semi-structured interview form. Independent samples t-test, paired samples t-test, and one-way ANOVA were used to analyze the quantitative data. Content analysis techniques were applied for the analysis of qualitative data. The quantitative findings indicated a statistically significant difference in favor of the experimental group in both students' attitudes toward cultural heritage and their local literacy test scores. During the qualitative phase, students' opinions regarding the activity-based teaching process were collected. It was observed that students generally expressed positive views about the instructional experience. Furthermore, the study examined students' learning outcomes related to Mardin, their perspectives on promoting the city to others, and their reflections on course content and instructional practices. The learning outcomes were categorized into tangible and intangible components, including geographical features, architectural elements, culinary culture, economic aspects, qualified individuals, and historical elements. The theme of promoting Mardin was similarly divided into material and symbolic aspects, such as historical-touristic attractions, local cuisine, economic significance, human capital, cultural values, and the region's historical background. Under the theme of course and practice-related suggestions, students proposed recommendations related to duration, teaching methods and techniques, extracurricular activities, educational trips, and the instructional materials used during the process.

Keywords: Local literacy, cultural heritage, activity based learning, student.

GİRİŞ

Toplamları meydana getiren bireyler yaşamları süresince çok farklı kurumlar aracılığıyla eğitilebilmektedir. Bireyler başta toplumsal yaşama adapte olmak üzere çok farklı amaçlarla çok farklı eğitimler alabilmektedirler. Tarihsel süreçte bireylerin belli bir eğitim-öğretim sürecinden geçirilmesi noktasında sorumluluk alan yapılardan belki de en önemlisi devletler olmuştur. Devletlerin gözetimi ve denetimi altından gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin çok farklı amaçlarından söz etmek mümkündür. Böyle olmakla birlikte insan davranışları oluşum itibarıyla temelde iki farklı kaynağa dayanmaktadır. Söz konusu davranışların ilki doğum ile birlikte getirilenler, bir diğeri ise sonradan edinilenler şeklindedir. Eğitim faaliyetleri öncelikli olarak bireyin ilk çevresi ve aynı zamanda ilk eğitim kurumu olan aile içinden başlayarak, zaman içerisinde arkadaş grupları, yaşadığı yerel çevre, ulusal ve uluslararası deneyimlerle devam etmektedir (Karip, 2009, s.3).

Toplumu meydana getiren bireylerin toplumsallaşmaları ve toplumsal yaşamı sürdürebilmeleri için bir takım bilgi, beceri ve davranışlara sahip olmalarına yönelik gereklilik kuşku götürmez bir gerçektir. Bu becerilerin bireylerde geliştirilmesi ise gerek ilk eğitim kurumu olan aileye gerekse eğitim-öğretim sistemine ve dolayısıyla eğitim kurumlarına önemli bir sorumluluk yüklemektedir. Bireylerin toplumsallaşmaları ve toplumla uyumlu bir yaşam sürdürmelerini sağlama işlevi gören söz konusu bilgi ve becerilerin her biri kendi içinde ayrı bir

öneme sahiptir. Buna göre bireylerin yaşamında oldukça hayati bir yere sahip olan ve geçmişten günümüze önemi artarak devam eden becerilerden biri de konu itibarıyla üzerinde durduğumuz okuryazarlık kavramıdır. Aslında kökeni ilk eğitim kurumu olarak kabul edilen ailede başlayan okuryazarlık, eğitim kurumları aracılığıyla da bireylere kazandırılmaya çalışılan temel becerilerin başında gelmektedir. Okuryazarlık kavramı kendi içinde zamanla pek çok alana ayrılmış olup, medya okuryazarlığı, tarih okuryazarlığı, ekonomi okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, coğrafya okuryazarlığı, harita okuryazarlığı bu okuryazarlık türlerinin başlıcaları olarak ön plana çıkmaktadır. Böyle olmakla birlikte literatüre her geçen gün farklı bir okuryazarlık türü eklenmektedir. Son dönemde ortaya çıkan ve konu itibarı ile de üzerinde durduğumuz okuryazarlık türlerinden biri de yerel okuryazarlıktır. Ülkemiz alan yazınında yerel okuryazarlık kavramı ile ilgili yapılan çalışma sayısı oldukça sınırlı olup, etkinlik temelli öğrenme ile ortaokul öğrencilerinin yerel okuryazarlık becerilerini ortaya çıkarmaya çalışan bu çalışma söz konusu alandaki boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Yerel okuryazarlık becerisinin bireylerde gelişiminde öğretim programları ve bireylere düşen önemli görevler bulunmaktadır. Öğretim programları ve onlara bağlı olan kavramların ifade ettiği anlamlar yaşanan değişimlere bağlı olarak güncellenebilmektedir. Örnek vermek gerekirse demokrasinin gelişimiyle birlikte vatandaşlık kavramının ifade ettiği anlam görev ve sorumluluktan hak ve özgürlüklere, bilgiye dayalı aktif katılıma doğru anlam değiştirmeye başladı. Demokratik etkin birey veya bireylere yüklenen bu yeni görevler, yeni bir takım bilgi ve becerilerin kazanımını mecburi hale getirdi. Bu bağlamda okuryazarlık demokratik etkin bireylerin sahip olması gereken temel beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır (Doğanay, 2013).

Okuryazarlık kavramı hem okuma hem de yazma eylemlerini içermekte olup, en genel anlamı ile okuma-yazma konularında profesyonel bir eğitim almış olma durumu olarak ifade edilebilir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse de okuryazarlık “yazıya dayalı bir takım sembollerini seslendirme ve anlamlandırma ile başlayan bir süreç olup, kazanılan bu yeteneğin verimli bir şekilde ortaya konulması ile unsurları, olgu ve oluşumları daha detaylı bir şekilde kavrama ve kavradıklarına kendinden bir şeyler ilave ederek kendini tanıtmaya” durumu hatta bir iletişim yoludur. Sosyal yaşamda karşı karşıya kalınan bir takım bilgi, beceri ve sosyal normları anlamada; karşılaşılan söz konusu bilgi, beceri ve diğer unsurları birbirleriyle paylaşma, yorumlayabilme ve sonraki nesillere aktarmada fonksiyonel bir araçtır (Altun, 2005).

Günümüz şartlarında neredeyse her bireyin sahip olması beklenen temel becerilerden biri olan okuryazarlık kavramı, kişinin dünya ile bağlantı kurması dünyayı anlayıp, algılamasının ana kaynaklarından birini oluşturmaktadır. Buna göre küçük yaşlardan başlayarak bireylerde belli düzeyde bir okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi oldukça hayati bir öneme sahiptir. Bireylerin dünyadan haberdar olması, dünyayı ve dünyadaki gelişmeleri algılayıp yorumlaması ancak belli düzeyde geliştirilmiş bir okuryazarlık becerisi ile mümkündür. Söz konusu beceri geliştirilmeden bireylerin hem dünyayı anlayıp, algılamaları hem de aktif ve etkin birer yurttaş olmaları mümkün olmamaktadır. İşte bu durumdan dolayıdır ki okuryazarlık günümüz şartlarında tüm bireylerde geliştirilmesi gereken bir beceri olarak ön plana çıkmaktadır. Temelde eğitim kurumları aracılığıyla kazandırılmaya çalışılan bir beceri olarak ön plana çıkan okuryazarlık kişilerin günlük hayatta karşılaşmış oldukları pek çok sorunla baş etmelerine, karşılaşmış oldukları sorunlara çok

farklı çözümler üretebilmelerine, kendilerini ifade etme ve topluma faydalı birer yurttaş olmaları yönünde önemli katkılar sunar. İfade edilemeye çalışılan nedenlerden dolayı günümüz şartlarında bireylerde geliştirilmesi beklenen temel becerilerden biri okuryazarlıktır.

İçinde bulunduğumuz 21. Yüzyıl itibariyle bireylerin sahip olması gereken bir beceri olarak ön plana çıkan okuryazarlık, okuma-yazma bilmenin ötesinde bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Böyle olmakla birlikte yaşanan gelişmelere bağlı olarak okuryazarlık kavramına yüklenen anlam da sürekli bir şekilde değişmektedir. UNESCO'nun bu konuda yaptığı tanıma göre okuryazarlık; kendisinin ve mensubu olduğu toplumun ilerlemesine katkı sunabilecek seviyede okuma-yazma ve hesap yapma yeteneğine sahip, grup ve topluluk içindeki görev ve sorumluluklarını etkili bir biçimde yerine getirebilmesi için gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olma durumudur (Güneş, 1994, s.503-505).

Son dönemde üzerinde durulan okuryazarlık türlerinden biri de yerel okuryazarlık kavramıdır. Yerel okuryazarlık; bireyin yaşamını sürdürdüğü yerleşim yerinde ulusal ve manevi bakımdan(sosyal, tarihi, kültürel, turistik, ekonomik vb.) değeri ve belli bir önem taşıyan yapı, arkeolojik alan, mekan, alan ya da yaşanan yöredeki bilinen örnek ve önder şahsiyetleri ve yazınsal yapıtları tanıma, yöresel yaşam bölgesinin önemli özelliklerinin (gelenek, görenek ve birleştirici yönü bulunan adetler) bilincinde olma ve aynı şekilde gerektiğinde edindiği bilgi ve becerileri diğer kişilere düzgün ve durumuna uyacak şekilde oluşturacağı anlatımla ifade etme yeteneğini barındıran bir nitelik elde etme durumu olarak tanımlanmaktadır (Güven, 2019).

Yerel okuryazarlık kendi içinde bilişsel, duyuşsal ve beceri olmak üzere üç temel boyuttan oluşmaktadır. Temel boyutlar da kendi içinde alt boyutlardan oluşmaktadır. Bilişsel boyut kendi içinde tarihi bilgi, kültürü tanıma, turistik ve ekonomik niteliği keşfetme gibi alt boyutlara ayrılmaktadır. Duyuşsal boyut; sorumlu yurttaş olarak yerel nitelikleri sahiplenme, kültürel değeri sahiplenme ve turizm değerini fark etme ve sahiplenme şeklinde iken, Beceri boyutu ise yerel nitelikleri tanıma, yerel nitelikleri tanıtmak ve yerel nitelikleri doğru şekilde tanımak ve tanıtmak için araştırma becerisi şeklindedir (Dündar, 2019).

Bireyin doğup büyüdüğü ve yaşam sürdüğü yerel yaşam alanı ile ilgili belli bir bilince sahip olması anlamına gelen yerel okuryazarlık becerisi de tıpkı okuryazarlık becerisi gibi günümüz şartlarında kişilerin yaşadıkları yerel alanı tanıma, tanıtmak ve gelişimine katkı sunmayı içermektedir. Bireylerin iyi birer yerel okuryazar olmaları, yaşam sürülen yörenin daha iyi tanınmasına, tanıtılmasına, korunmasına ve geliştirilmesine önemli katkılar sunabilir. Tam da bu nedenden dolayıdır ki yerel okuryazarlık becerisi de bireylerde geliştirilmesi gereken becerilerdendir.

Araştırmanın genel amacı etkinlik temelli öğretim yönteminin ortaokul öğrencilerinin yerel okuryazarlık becerileri ile kültürel mirasa yönelik tutum düzeyleri üzerinde herhangi etkisinin olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır;

1.Kontrol grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test ve son testten aldığı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.Deney grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test ve son testten aldığı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.Kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin kültürel miras tutum ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4.Kontrol grubu öğrencilerinin yerel okuryazarlık testi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5.Deney grubu öğrencilerinin yerel okuryazarlık testi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6.Kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin yerel okuryazarlık testi son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7.Deney grubu öğrencilerinin araştırma sürecinde gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Ortaokul öğrencilerinin yerel okuryazarlık durumlarını çeşitli değişkenlere göre belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, sıralı karma araştırma modeli kullanılmıştır. Buna göre çalışma nicel yaklaşımın ön planda olduğu sıralı karma araştırma modeli olarak tasarlanmış olup, nitel yönetime nicel verileri desteklemek amacıyla yer verilmiş, temel veriler nicel veri toplama yöntemleri kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmanın nicel kısmında ön-test-son-test eşleştirilmiş(denkleştirilmiş) kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan desenlerdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Deneysel desen kapsamında deney ve kontrol olmak üzere iki gruba ihtiyaç duyulmuştur. Okul ortamlarında sınıflar eğitim-öğretim döneminin başında oluşturulduğu için eğitim-öğretim alanı ile ilgili yapılacak çalışmalarda, çalışmaya konu olacak öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına objektif bir şekilde dağıtılmaları mümkün olmamaktadır. Buna göre araştırmanın uygulama kısmının yapıldığı okulda şubeleri seçkisiz olarak oluşturmak mümkün olmadığından okuldaki var olan şubeler içerisinden uygulanmış olan ölçeklerle benzer oldukları belirlenen sınıflar arasından rastgele atama yapılmıştır. Bu durum eğitim araştırmalarında sıklıkla yarı deneysel modeller tercih edilmesine neden olmaktadır (Özmen, 2014).

Yarı deneysel yöntemlerde var olan öğrenci grupları belli kriterler açısından denkleştirilemeye çalışılır. Denkleştirilen çalışma grupları işlem gruplarına da objektif bir şekilde atanırlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014).

Çalışmada kullanılan bir diğer yöntem ise Nitel yaklaşım olup, bu kısımda veriler süreç sonunda uygulanan görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Nitel yaklaşım, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal

ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin takip edildiği araştırma olarak ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Görüşme, sosyal bilimlerde ve özellikle de Sosyoloji’de en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme genellikle kolay bir veri yöntemi gibi görünebilir ve sadece konuşma ve dinleme gibi herkes tarafından kullanılan temel becerileri gerektirdiği düşünülür. Ancak “görüşme beceri, duyarlılık, yoğunlaşma, bireyler arası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi pek çok boyutu kapsamı açılardan, hem sanat hem de bilimdir” (Patton, 1987). Görüşme, çok önceden planlanmış ve önemli bir amaç için yapılan, soru sorma ve cevap verme yöntemine dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (Stewart ve Cash, 1985).

Araştırmanın Nicel Bölümü

Yarı Deneysel Desen

İlköğretim 7.sınıf “Şehrimiz Mardin” dersinde etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin yerel okuryazarlık başarıları ile kültürel mirasa yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş (denkleştirilmiş) kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırmada ön-test son-test eşleştirilmiş(denkletirilmiş) kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende yansız atamaya başvurulmaz. Söz konusu desende hazır olan gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye(denkletirilmeye) çalışılır. Belli değişkenler açısından eşleştirilmeye çalışılan öğrenci grupları işlem yapılacak gruplara herhangi bir seçim yapılmaksızın yani gelişigüzel bir şekilde dağıtılırlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014).

Eğitim alanında yapılan araştırmalarda genellikle deneklerin gruplara gelişigüzel dağıtılması uygulanabilir değildir. Örnek vermek gerekirse, herhangi bir öğretim yönteminin etkisinin araştırılmak istendiği bir okulda, söz konusu araştırma için deney ve kontrol gruplarına ihtiyaç vardır. Böyle bir çalışmada okuldaki öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına random bir şekilde dağıtılması şubelerdeki düzeni tehdit edeceğinden, bu durum uygulama açısından bir takım zorluklar çıkarır. Böyle bir durumun önüne geçmek için uygulama kaçınıcı sınıflarda yapılıyorsa sınıflardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak seçilir. Böylece yarı deneysel yöntem olarak ifade etmiş olduğumuz yöntem oluşmuş olur (Creswell, 2008, s.313).

Çalışmada, yarı-deneysel desenlerden ön-test son-test kontrol gruplu desen uygulanmıştır. Araştırmada tercih edilen ve nicel araştırma deseni olan yarı deneysel desende, deney grubu üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken “Etkinlik Temelli Öğretim Yöntemi”dir. Araştırmanın bir diğr grubu olan kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Hem deney hem de kontrol grubunda “Kültürel Mirasa Yönelik Tutum” ile “Yerel Okuryazarlık Başarısı” gibi değişkenler gözlenmiş; çalışma öncesi ve çalışma sonrasında uygulanan testlerin ortaya çıkan puanlarından hareket edilerek gruplar arasında ve grup içinde bir takım kıyaslamalar yapılmıştır. Deneysel desenin sembollerle gösterimi aşağıdaki şekildedir (Tablo 2.1).

Tablo 2.1. Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desenin Sembollerle Gösterimi

		Ön test	İşlem	Son test
GD	M	O1	X	O3
GK	M	O2		O4

Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen yukarıda sembollerle gösterilmiştir. GD deney grubunu, GK kontrol grubunu, M, grupların eşleştirildiğini; O1 ve O3, deney grubunun ön test ve son test ölçümlemlerini; O2 ve O4, kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlemlerini; X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir (Büyükoztürk, 2016, s.23).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın ilk bölümü olan nicel yani yarı deneysel yöntemin uygulandığı kısımda deney grubunu oluşturan öğrencilerden veri sağlanacağı için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2020, s.151). Araştırmanın çalışma grubunu Mardin ilinde yer alan bir devlet ortaokulunun 6.sınıf öğrencileri oluşturmakta olup, çalışma kapsamında öncelikli olarak araştırma grubu belirlenmiş daha sonrasında ise deney ve kontrol grupları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın yürütüldüğü okulda 6.sınıf kademesinde 6/A, 6/B, 6/C, 6/D ve 6/E şubeleri bulunmaktadır. Çalışma kapsamında birbirine denk iki grup belirlemek amacıyla birtakım çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda deney ve kontrol grubu olarak belirlenecek şubelerin ilk etapta sınıf mevcudu, cinsiyet durumu, geçmiş yıla ait karne notları ve sosyal bilgiler ders notu bakımından benzer olmalarına dikkat edilmiştir.

Benzer şekilde deney ve kontrol gruplarında denkliği sağlamak amacıyla öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen “yerel okuryazarlık testi” ile “kültürel miras tutum ölçeği” ön test olarak uygulanmıştır. Ön test olarak uygulanan ölçeklerin yanı sıra söz konusu öğrencilerin 5.sınıf Sosyal Bilgiler ders notları, 5.sınıf karne notları, cinsiyet durumları, ailelerin gelir durumları, kardeş sayıları ve anne-baba eğitim durumları dikkate alınarak birbirine denk iki sınıf belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulanan ölçekler bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizine (One-Way Anova)tabii tutulmuş ve sonuçlar bakımından birbirine denk olan iki grup belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın hem Mardin merkezde yer alan bir ortaokulda gerçekleştirilmiş olması hem de deney grubunu oluşturan öğrencilerden veri elde edileceği için amaçlı örnekleme metodlarından kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda birbirine denk iki şube olarak ön plana çıkan 6/A ve 6/C şubeleri seçkisiz bir yolla deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. 6/A sınıfı kontrol grubu, 6/C sınıfı da deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu 20, kontrol grubu ise 20 öğrenciden oluşmaktadır. Grupların denkliğine ilişkin ön test verileri aşağıda verilmiştir.

Kültürel Mirasa Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Sonuçları

Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarının kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	20	55,4000	4,56992	38	,174	,232
Kontrol Grubu	20	57,1500	6,29348			

Tablo 2. incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test puan ortalamaları açısından anlamlı olarak ifade edilebilecek bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir($t(38) = .174$; $p > .05$). Grupların kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test puan ortalamaları kontrol edildiğinde deney grubu ortalaması ($\bar{X} = 55,4000$) şeklinde iken, kontrol grubu ortalaması ise ($\bar{X} = 57,1500$) şeklinde oluşmuştur.

2Yerel Okuryazarlık Testi Ön Test Sonuçları

Grupların yerel okuryazarlık testi ön test sonuçları tablo 2.3'te verilmiştir.

Tablo 2.3. Deney ve kontrol gruplarının yerel okuryazarlık testi ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	20	22,4000	2,99825	38	-,482	,633
Kontrol Grubu	20	21,9500	2,91051			

Tablo 2.3. kontrol edildiğinde, deney ve kontrol gruplarının yerel okuryazarlık testi ön test puan ortalamaları açısından anlamlı olarak ifade edilebilecek bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($t(38) = -.482$; $p > .05$). Grupların yerel okuryazarlık testi ön test puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunun puan ortalaması ($\bar{X} = 22,4000$) şeklinde iken, kontrol grubunun puan ortalaması ise ($\bar{X} = 21,9500$) şeklinde oluşmuştur.

2.2.3.Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Karne Not Ortalamaları

Denkleştirilmeye çalışılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin 2021-2022 eğitim-öğretim yılındaki karne not ortalamaları incelenmiştir. Gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı, bağımsız örneklem için t-testi tekniği bakımından incelenmiştir.

Tablo 2.4. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin karne not ortalamalarına göre dağılımı

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	20	86,35	7,46	38	2,382	,722
Kontrol Grubu	20	81,03	6,63			

Araştırma grubu verileri incelendiğinde, deney grubunun karne notu ortalaması ($\bar{X}=86,35$) iken kontrol grubunun karne notu ortalamasının ($\bar{X}=81,03$) olduğu görülmektedir. Tablo 3.9'daki veriler incelendiğinde öğrencilerin 5.sınıf yıl sonu karne notu ortalamalarının gruplar bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$t(38)=2,382, p>,05$].

2.2.4.Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Not Ortalamaları

Denkleştirilmeye çalışılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin 2021-2022 eğitim-öğretim yılındaki Sosyal Bilgiler dersi not ortalamaları incelenmiştir. Gruplar arasında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını kontrol etmek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Buna ilişkin veriler tablo 2.5'te verilmiştir.

Tablo 2.5. Deney ve kontrol gruplarının Sosyal Bilgiler dersi not ortalamaları bakımından incelendiği t-testi sonuçları

	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	20	90,35	6,82	38	3,479	,736
Kontrol Grubu	20	82,67	7,14			

Tablo 3.10 İncelendiğinde deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi not ortalaması ($\bar{X} 90,35$) iken, kontrol grubu öğrencilerinin not ortalamasının ise ($\bar{X} 82,67$) olduğu görülmektedir. Veriler incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında Sosyal Bilgiler dersi not ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$t(38)=3,479, p>,05$].

Çalışmanın nitel kısmı için ise amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme tekniğinin kullanılması kararlaştırılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminin ana noktasını oluşturan temel ölçüt; Çalışma grubu için uygulanan ve çalışmanın odak noktasını oluşturan Şehrimiz Mardin dersinde uygulanan etkinlik temelli öğretim programına katılmış olmak ve uygulanan ölçeklerde belli bir sıralamaya girebilmek oluşturmaktadır. Buna göre çalışmanın nitel kısmında deney grubunda yer alan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılacak öğrencileri belirlemek amacıyla uygulanan kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ve yerel okuryazarlık testi sonuçları dikkate alınmıştır. Söz konusu ölçeklerin sonuçlarına göre en yüksek ve en düşük puan alan 5'er öğrenci belirlenerek görüşme formu uygulanmıştır.

2.3.Verilerin Toplanması

2.3.1.Verilerin Toplama Araçları

Yapılacak araştırmalarda toplanacak verinin hangi kişi veya kurumlardan toplanacağına karar verildikten sonra yapılacak ilk iş söz konusu verinin kişi veya kurumlardan toplanmasıdır. Buna göre sosyal bilimlerde en fazla tercih edilen temel veri toplama yöntemleri; görüşme,

gözlem, anket, ölçek ve doküman analizi şeklindedir. Anket ve ölçek türü metotlar nicel araştırmalarda kullanılan başlıca veri toplama yöntemleri iken, görüşme, gözlem ve doküman analizi ise nitel araştırmalarda tercih edilen veri toplama yöntemleridir. Söz konusu veri toplama yöntemleri adeta ilgili yaklaşımlarla özdeşleşmiştir (Mertkan, 2015, s.65). Ancak nicel araştırmalarla özdeşleştirilen yöntemler nitel çalışmalarda, nitel araştırmalarda kullanılan yöntemler nicel çalışmalarda kullanılamaz şeklinde bir yargıya varmak da doğru değildir. Yani söz konusu yöntemlerden bazıları nicel çalışmalarda kullanıldığı gibi, nitel çalışmalarda da kullanılabilir veya tam tersi de olabilir (Teddlie ve Tashakkorie, 2009; akt. Mertkan, 2015, s.65). Araştırma kapsamında katılımcılardan verileri toplamak amacıyla birden fazla ölçme aracı kullanılmış olup kullanılan ölçme araçları şu şekildedir; İlk etapta kişisel bilgi formu uygulanmış olup, daha sonra nicel verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen Yerel Okuryazarlık Testi (YOT) ve Doğan ve Arıkan (2012) tarafından oluşturulan kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği Mardin’e uyarlanarak kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin, deneysel süreç ve uygulanmış olan etkinliklere yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla çalışmacının bizzat geliştirmiş olduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında deney grubu ile yapılan etkinlikler;

1.hafta: “Yaşadığı şehrin coğrafi konumunu ve coğrafi özelliklerini araştırır.” kazanımı kapsamında Mardin’in iklim, bitki örtüsü ve fiziki coğrafya özellikleri ile ilgili harita oluşturma etkinliği yapılmıştır.

2.hafta: “Yaşadığı şehirdeki insan-doğa etkileşimini açıklar.” kazanımı kapsamında Mardin ve çevresinde insan-doğa etkileşimi ile ilgili gazete, tv, internet ve dergi etkinliği gerçekleştirilmiştir.

3.hafta: “Yaşadığı şehrin demografik yapısını araştırır.” kazanımı kapsamında Mardin İl Nüfus Müdürlüğü ile Mardin ve çevresinin nüfusu ile ilgili röportaj etkinliği yapılmıştır.

4.hafta: “Yaşadığı şehirde karşılaşılabilecek doğal afetleri araştırır.” Mardin ve yöresinde etkili olan doğal afetlerle ilgili pano düzenleme ve afiş hazırlama etkinliği gerçekleştirilmiştir.

5.hafta: “Yaşadığı şehrin dünden bugüne idari yapısını tanır.” kazanımı kapsamında Mardin’in geçmişten günümüze kadar olan idari yapılanması ile ilgili bir tarih şeridi ve slayt sunumu yapılmıştır.

6.hafta: “Yaşadığı şehrin kuruluş ve gelişim sürecini araştırır.” kazanımı kapsamında Mardin yöresinin kuruluş ve gelişim süreci ile ilgili olarak yörede yaşayan yerel bir tarihçi veya araştırmacı ile sözlü tarih çalışması gerçekleştirilmiştir.

7.hafta: “Şehrin gelişiminde etkili olan ekonomik unsurların önemini kavrar.” kazanımı kapsamında Mardin’deki sanayi, ticaret, tarım, hayvancılık ve turizm gibi faaliyetlerle ilgili istasyon etkinliği yapılmıştır.

8.hafta: “Yaşadığı şehrin turizme katkılarını fark eder.” kazanım kapsamında Mardin İl Kültür ve Turizm Müdürü ile röportaj etkinliği gerçekleştirilmiştir.

9.hafta: “Yaşadığı şehrin kültür ve sanat imkanlarını bilir.” kazanımı kapsamında Mardin Sabancı Kent Müzesi ile Dilek Sabancı Kültür Merkezine gezi düzenlenmiştir.

10.hafta: “Yaşadığı şehrin tarihi ve kültürel mekanlarını inceler” kazanımı kapsamında öğrenciler ile Mardin’de bulunan tarihi ve kültürel mekanlar ile ilgili çevre gezisi gerçekleştirilir.

11. hafta: “Şehrin yetiştirdiği tarihi şahsiyetleri, sanat, edebiyat, müzik, spor ve bilim insanlarını tanır.” kazanımı kapsamında öğrencilerle biyografi çalışması gerçekleştirilir.

12.hafta: “Yaşadığı şehrin somut olmayan kültür varlıklarını keşfeder.” kazanımı kapsamında Mardin’deki yöresel yemeklerle ilgili yerli malı etkinliği yapılır.

13.haftada: “Yaşadığı şehrin önemli günlerini bilir.” kazanım kapsamında Mardin’de yıl içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler ve belirli günlerle ilgili tanıtım broşürü hazırlama çalışması yapıldı.

2.4.Verilerin Analizi

Çalışma sürecinde nicel ve nitel olmak üzere iki tür veri toplanmıştır. Toplanan veriler nicel ve nitel veri analizi olmak üzere 2 farklı şekilde incelenmiştir.

2.4.1.Nicel Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde kullanılan yerel okuryazarlık testi ve kültürel mirasa yönelik tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerden ortaya çıkan sonuçlar değerlendirilirken bağımsız gruplar t-testi, bağımlı gruplar t-testi ve bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi (One-WayAnova) başvurulmuş istatistikî işlemlerdendir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının oluşturulması sürecinde 6/A ve 6/C sınıflarının başarı ve tutum ölçeklerindeki durumlarını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi ile tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır.

Çalışmada deney ve kontrol gruplarının yerel okuryazarlık bilgi testi ile kültürel mirasa yönelik tutum ölçeğine göre oluşan ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için t-testi ile kontrol edilmiştir.

Araştırmada deney grubunun ön test ve son test puanları ile kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının kıyaslanmasında bağımlı (ilişkili) gruplar için t-testi uygulanmıştır. Çalışma kapsamında deney ve kontrol gruplarının ön test-son test sonuçları arasında herhangi bir değişimin yaşanıp yaşanmadığı irdelendiği için bağımlı (ilişkili) gruplar için t-testi tekniğine başvurulmuştur.

2.4.2.Nitel Verilerin Analizi

Çalışmanın nitel kısmını oluşturan verilerin incelenmesinde iki farklı yöntem başvurulmuştur. Bunlar betimsel analiz ve içerik analizi şeklindedir. Araştırmada deney grubu öğrencileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizine başvurulmuştur. Araştırmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun temel amacı Şehrimiz Mardin Dersi kapsamında yerel

okuryazarlık becerisini kazandırmak amacıyla gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemektir. Bu noktadan hareketle araştırmacı öncelikli olarak araştırma sürecinde gerçekleştirilen deneysel süreçlere ilişkin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini belirlemeye yönelik görüşme soruları hazırlamıştır. Hazırlanmış olan görüşme sorularının öğrencilerine seviyesine uygun olmasına ve ayrıca açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda toplam 10 adet soru bulunmaktadır. Uygulama için hazır hale getirilen görüşme formunun öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını test etmek amacıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın pilot uygulaması Şırnak ili Cizre ilçesinde bulunan bir ortaokulda 6.sınıfta öğrenim gören 10 öğrenci ile yapılmış olup, pilot uygulamadan alınan sonuçlar ve uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiş ve uygulama için hazır hale gelmiştir. Hazır hale gelen görüşme formu araştırmanın deney gurubundaki öğrenciler arasından yerel okuryazarlık testinden en yüksek ve en düşük puanları alan 5'er öğrenci seçilerek uygulanmıştır.

İçerik analizi önceden belirlenmiş bir takım kural ve kaidelere bağlı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik ve yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014).

İçerik analizinde veriler dört aşamada analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.243). Bu aşamalar;

- 1.Verilerin kodlanması,
- 2.Temaların bulunması,
- 3.Kodların ve temaların düzenlenmesi,

4.Bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklindedir. Buna göre araştırmada deney grubu öğrencilerinden elde edilen veriler sıralanmış olan nitel veri analiz aşamaları takip edilerek gerçekleştirilmiştir.

Çalışma sürecinde deney grubu öğrencileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda elde edilen görüşme formlarındaki verilerin öncelikli olarak dökümü yapılmıştır. Sonrasında dökümü yapılan görüşme formu verileri baştan sona dikkatli bir okunmuştur. Sonrasında ise öğrencilerin görüşme formu verileri kendi içinde detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Daha sonra içerik analizinin ilk aşamasına uygun olarak veriler öncelikli olarak kodlanmış ve kodlar da kendi içinde sınıflandırılmıştır. Kodlanan veriler daha sonra kendi içinde sahip oldukları ortak özellikler bakımından temalara ayrılarak, tematik kodlama yapılmıştır. Tematik kodlama aşamasını, verilerin ortaya çıkan kodlara ve temalara göre düzenlenmesi aşaması takip etmiştir. Araştırmacı tarafından yapılmış olan kodlamanın doğruluğunu teyit etmek amacıyla iki farklı uzman tarafından görüşme formu verileri ile karşılaştırmak koşuluyla incelenmiş, yapılan kodlamalar karşılaştırılarak ortaya çıkan farklılıklar tespit edilerek gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapılmıştır. Son aşamada ise elde edilen veriler araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

2.5.Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Herhangi bir araştırmanın bilimsel olarak kabul edilmesinin en önemli gerekçelerinden biri inandırıcılığıdır. Bilimsel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamada ön plana çıkan iki tane ölçütten söz etmek mümkündür. Söz konusu ölçütler ise güvenilirlik ve geçerliliktir (Yıldırım ve

Şimsek, 2013). Buna göre çalışmada yöntem olarak yarı deneysel desen tercih edilmiş olup, araştırma kapsamında hem nicel veriler hem de nitel veriler toplanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel verilere başvurulduğu için duruma uygun geçerlik ve güvenirlik stratejilerine başvurulmuştur.

Nicel yöntemlerin tercih edildiği araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik; araştırma sürecinde tercih edilen ölçme araçlarının kullanımı ile ilgilidir. Bu nedenle güvenirlik ve geçerlik çalışmaları, ölçme araçlarının geliştirilme sürecinde gerçekleştirilen çalışmalarla değerlendirilmeye çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan yarı deneysel desen aşamasında; Yerel Okuryazarlık Testi ile Kültürel Mirasa Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın nicel boyutu ile ilgili geçerlik ve güvenirlik açıklamaları araştırmada kullanılan ölçekler başlığı altında belirtilmiştir.

Araştırmanın nitel kısmı ile ilgili geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla farklı stratejiler uygulanmıştır. Buna göre çalışmada inandırıcılığın (iç geçerlik) sağlanması için, araştırmacı süreç esnasında objektif bir şekilde bir takım gözlemler yapmış, öğrenciler ile gerçekleştirilen bireysel görüşmelerde anlaşılabilirliği sağlamak adına anlık sorular sorulmuş, kodlayıcılar arasında güvenirliğin sağlanması için kodlamalar 2 farklı araştırmacı tarafından farklı zaman aralıklarında yapılarak birbirleri ile uyumlu olması göz önünde bulundurulmuştur. Kodlanan veriler son aşamada ise alan uzmanının görüşü ile şekillendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın dış geçerliğini yani aktarılabilirliğini sağlamak için deney grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup araştırma sonunda etkinlik temelli öğretim sürecini değerlendirmek amacıyla deney grubunu oluşturan 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Nitel verileri toplamak amacıyla belirlenen deney grubu öğrencilerine görüşme formu bizzat araştırmacı tarafından uygulanmış, süreçte öğrencilere gerekli bilgilendirmeler yine bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırma kapsamında görüşme formu aracılığıyla elde edilen nitel verilerin geçerliğini sağlama adına kısa süre sonra analiz edilmeye başlanmıştır. Araştırmanın nitel kısmını oluşturan kod ve temaların oluşturulması aşamasında görüşme formu, gözlem notları ve etkinlik çıktılarından alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmanın güvenirliğinin (iç güvenirlik) sağlanabilmesi adına araştırmanın uygulama kısmı, verileri toplama süreci ile verilerin analiz edildiği süreçler detaylı bir şekilde ifade edilmiştir. Görüşme formu, gözlem notları ve uygulama çalışmalarından elde edilen veriler 2 farklı araştırmacı tarafından farklı zaman aralıklarında kodlanıp son aşamada ise ilgili alan uzmanının görüşü ile son şekli verilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın dış güvenirliğini sağlamak amacıyla öğrencilerle etkinlik temelli öğretim süreci ile ilgili görüşmeler gerçekleştirilmeden öncelikli detaylı bir literatür taraması gerçekleştirilmiş daha sonra görüşme formunu şekillendirmek amacıyla pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu soruları hazırlanırken de uzman görüşü alınarak son hali verilmiştir. İlgili alan uzmanlarının görüşleri alınarak hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu belirlenmiş olan deney grubu öğrencileri ve sınıf ortamında araştırmacının kontrolünde uygulanmıştır.

3.BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın nicel alt problemlerini test etmek amacıyla yapılan istatistiksel analizlere, benzer şekilde nitel alt problemlerini çözümlemek amacıyla içerik analizi ile elde edilen verilerin çözümlenmesi ve tüm bu işlemlerin sonunda ortaya çıkan yorum ve bulgulara yer verilmiştir. Bu çerçevede çalışmanın bulguları kendi içinde nicel ve nitel verilerin analizinden elde edilen bulgular olmak üzere iki ayrı grupta toplanmıştır.

3.1.Çalışmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi kontrol grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test ve son testten aldığı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı şeklindedir. Söz konusu alt problemi test etmek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır.

Tablo 3.1. Kontrol grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puan ortalamalarının bağımlı gruplar için t-testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS.	sd	T	p
Kontrol Grubu Öntest	20	57,1500	6,29348	19	,835	,633
Kontrol Grubu Sontest	20	55,6000	4,98841			

Tablo 3.1.İncelendiğinde kontrol grubunun kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı olarak ifade edilebilecek bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir($t(19)= ,835, p>.05$). Kontrol grubunun ön test kültürel mirasa yönelik tutum puan ortalamaları ($\bar{X}=57,1500$) şeklinde iken, son test puan ortalamaları ise ($\bar{X}=55,6000$) olmuştur. Grubun ön test-son test puan ortalamaları incelendiğinde anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir.

3.2.Çalışmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın ikinci alt problemi deney grubunun kültürel miras tutum ölçeği ön test ve son testten aldığı puanlar arasında anlamlı olarak ifade edilebilecek bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Bu alt problemi test etmek için bağımlı gruplar için t-testi yapılmıştır.

Tablo 3.2. Deney grubunun kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puan ortalamalarının bağımlı gruplar için t-testi sonuçları

	N	$\bar{x}$	SS.	sd	T	p	τ^2
Deney Grubu	20	55,4000	4,56992	19	-3,206	,005	0,41
Deney Grubu	20	59,0500	3,51650				

Tablo 3.2. incelendiğinde deney grubunun kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanlarının belirgin bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ($t(19)= -3,206, p<.05$). Deney grubunun kültürel mirasa yönelik tutum ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=55,4000$)

şeklinde iken, son test puan ortalamaları ise ($\bar{X}=59,0500$) olmuştur. Grubun ön test-son test kültürel mirasa yönelik tutum ortalamaları incelendiğinde farkın son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir.

3.3.Çalışmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın üçüncü alt problemi kontrol ve deney grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği son test puanları arasında belirgin bir farklılık olup olmadığı ile ilgilidir. Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği son test puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak istatistiksel işlemin belirlenmesi amacıyla öncelikli olarak normallik sayıltısını karşılama durumu incelenmiştir.

Tablo 3.3. Kültürel Mirasa Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Normallik Testi

Grup	Kolmogorov- Smirnova			Shapiro-Wilk		
	istatistik	sd	p	istatistik	sd	p
KMYTÖ Deney Son	,140	20	,200	,961	20	,566
KMYTÖ Kontrol Son	,111	20	,200	,959	20	,525

Tablo 3.3. kontrol edildiğinde kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği verilerinin deney grubu ile kontrol grubu son test verileri bakımından normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu noktada normallik ölçüsü ise verilerin ($p>0.05$) büyük olmasıdır. Oluşan sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği son test verilerinin karşılaştırılmasında parametrik analiz tekniklerinden t-testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 3.4. Kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği son test ortalama puanlarının grup değişkenine göre t-testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS.	sd	T	p	τ^2
Deney Grubu	20	59,0500	3,51650	38	2,528	,016	0,37
Kontrol Grubu	20	55,6000	4,98841				

Tablo 3.4. İncelendiğinde deney ve kontrol gruplarının kültürel mirasa yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(38)= 2,528$ $p<.05$]. Grupların son test puanları kontrol edildiğinde deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü puanları incelendiğinde ise deney ve kontrol gruplarının kültürel mirasa yönelik tutumlarının gruplar arası son test karşılaştırmalarında $r=0,37$ olarak bulunmuş olup, bu durum gruplar arasında yüksek düzeyde farklılaşma oluştuğunu göstermektedir (Cohen, 1992). Oluşan sonuçtan hareketle etkinlik temelli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutumlarının, normal öğretimin uygulandığı kontrol grubuna göre yüksek düzeyde farklılaştığını göstermektedir.

3.4.Çalışmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi kontrol grubunun yerel okuryazarlık testi ön test ve son test puanları arasında belirgin bir farklılık olup olmadığını tespit etmeye yöneliktir. Söz konusu alt problemi test etmek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi yapılmıştır.

Tablo 3.5. Yerel okuryazarlık testi ön test-son test ortalama puanlarının bağımlı gruplar için t-testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS.	sd	T	p
Kontrol Grubu	20	21,9500	2,91051	19	-,421	,678
Kontrol Grubu	20	22,3000	2,59757			

Tablo 3.5. İncelendiğinde kontrol grubunun yerel okuryazarlık testi ön test-son test puanları arasında anlamlı olarak ifade edilebilecek bir farklılık olmadığı görülmektedir[t (19)=-,421 p>.05]. Kontrol grubunun ön test- son test ortalamaları incelendiğinde son test lehine anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir.

3.5.Çalışmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi deney grubunun yerel okuryazarlık testi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlenmeye yöneliktir. Bu alt problemi test etmek için veriler bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır.

Tablo 3.6. Yerel okuryazarlık testi ön test-son test ortalama puanlarının bağımlı gruplar için t-testi sonuçları

	N	$\bar{x}$	SS.	sd	T	p	τ^2
Deney Grubu	20	22,4000	2,99825	19	-6,345	,000	0,84
Deney Grubu	20	27,6000	1,53554				

Tablo 3.6. İncelendiğinde deney grubunun yerel okuryazarlık testi ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir[t (19)=-6,345 p<.05]. Deney grubunun yerel okuryazarlık testi ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ =22,4000) şeklinde iken son test ortalaması ise ($\bar{X}$ =27,6000) şeklinde oluşmuştur. Grubun ön test-son test ortalamaları incelendiğinde son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.Etki büyüklüğü puanları incelendiğinde ise deney grubunun yerel okuryazarlık testi grup içi son test karşılaştırmalarında r=0,84 olarak bulunmuş olup, oluşan bu durum gruplar arasında yüksek düzeyde farklılaşma olduğunu göstermektedir (Cohen, 1992).Ortaya çıkan sonuç deney grubunda etkinlik temelli öğretim ile ders işlenmiş olmasının, öğrencilerin yerel okuryazarlık durumlarını yüksek düzeyde etkilediğini söylemek mümkündür.

3.6.Çalışmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin yerel okuryazarlık testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmeye yöneliktir. Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerinin yerel okuryazarlık testi son test puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak istatistiksel işlemin belirlenmesi amacıyla öncelikli olarak normallik sayıltısını karşılama durumu incelenmiştir.

Tablo 3.7. Yerel Okuryazarlık testi Son Test Normallik Testi Verileri

Grup		Kolmogorov- Smirnova			Shapiro-Wilk		
		istatistik	sd	p	istatistik	sd	p
YOT	Deney Son	,242	20	,003	,884	20	,021
YOT	Kontrol Son	,191	20	,054	,932	20	,165

Tablo 3.7. incelendiğinde kontrol grubunun yerel okuryazarlık testi son test verileri normal dağılım gösterirken deney grubunun yerel okuryazarlık testi son test verilerinin ise normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p < 0.05$). Deney grubunun yerel okuryazarlık testi son test verileri normal dağılım göstermediği için normallik dağılım varsayımı için Skewness (çarpıklık) ile Kurtosis (basıklık) değerlerine, çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart hataya bölünmesi verilerine ve Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk testi değerlerine bakılmıştır. Elde edilen veriler tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8. Yerel okuryazarlık testi son test normallik indeksleri

Ölçek	Ölçümler	Grup	Basıklık	Hata/Basıklık	Basıklık/Hata	Çarpıklık
Hata/Çarpıklık	Çarpıklık/Hata					
YOT	son test	kontrol	-,968	0,992	-0,975	,344
0,671						0,512
	toplam	grubu				
	puan					
YOT	son test	deney	-,833	0,992	-0,839	-,714
-1,39						0,512
	toplam	grubu				
	puan					

Deney grubunun son test verileri normal dağılım göstermediği için normallik ölçüsü olarak öncelikle basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediğine karar vermek için çarpıklık ve basıklık katsayısının +1.5 ile -1.5 (Tabachnick ve Fidell, 2013) ile -2.00 ile +2.000 (George ve Mallery, 2010) değerleri arasında olması normal olarak kabul edilmiştir. Buna göre deney grubunun son test çarpıklık basıklık

değerleri belirtilen değerler arasında olduğu görülmüştür. Field (2009) ve (Tan, 2016) çarpıklık basıklık değerlerinin standart hataya bölünme verilerinin -1,96 ile +1,96 değerleri arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bunun dışında Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakılmış ve $p>0.05$ sonucu çıkması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Kilmen, 2015). Verilerin normal dağılım gösterdiği ve örneklemin çok küçük boyutlu olmadığı çalışmalarda parametrik analiz tekniklerinin kullanılması daha uygundur. Çalışma kapsamında grupların “yerel okuryazarlık testi” son test puanlarının değişip değişmediğine ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları tablo 3.9.’da verilmiştir.

Tablo 3.9. Yerel okuryazarlık testi son test ortalama puanlarının grup değişkenine göre t-testi sonuçları

	N	$\bar{x}$	SS.	sd	T	p	τ^2
Deney Grubu	20	27,6000	1,53554	38	-7,855	,000	0,87
Kontrol Grubu	20	22,3000	2,59757				

Tablo 3.9. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının yerel okuryazarlık testi son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(38)=-7,855$ $p<.05$]. Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{x}=27,6000$) iken, kontrol grubunun son test puan ortalaması ise ($\bar{x}=22,3000$) şeklinde oluşmuştur. Grupların oluşan yerel okuryazarlık testi son test ortalamaları incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü puanları incelendiğinde ise deney ve kontrol gruplarının yerel okuryazarlık testi gruplar arası son test karşılaştırmalarında $r=0,87$ olarak bulunmuş olup, ortaya çıkan bu durum gruplar arasında yüksek düzeyde farklılaşma olduğu şeklinde ifade edilebilir (Cohen, 1992).

3.7.Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt probleminin analizinde deney grubunu oluşturan öğrencilerin Şehrimiz Mardin dersinde gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretim ve uygulamalara ilişkin görüş, düşünce ve değerlendirmelerini belirlemeye yöneliktir. Çalışma kapsamında öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmeler içerik analizine tabii tutulmuştur. Süreçte gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular dört ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar; “Öğrencilerin etkinlik temelli öğretim süreci ile ilgili görüşleri”, “Mardin ile ilgili kazanımlar”, “Mardin’i tanıyıp başkalarına tanıtabilme” ve “Öneriler” şeklindedir.

3.7.1.Deney Grubu Öğrencilerinin Etkinlik Temelli Öğretim Süreci İle İlgili Görüşleri

Deney grubu öğrencilerinin etkinlik temelli öğretim sürecinde gerçekleştirilen etkinlik ve uygulamalara ilişkin görüşleri, eğitim-öğretim sürecini değerlendirmeye yönelik görüşler ana teması altında Sürecin Değerlendirilmesi ile İçerik ve Uygulamalarla ilgili alt temalar olmak üzere tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10.Eğitim-Öğretim Sürecini Değerlendirme Teması

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Eğitim-Öğretim Sürecine Yönelik Görüşler	Sürecin Değerlendirilmesi	Olumlu (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6)
		1.Etkinlikleri eğlenceli bulma
		2.Mardin ile ilgili yeni şeyler öğrenme
		Olumsuz (Ö7)
		1.Etkinlikleri sıkıcı bulma
		Kararsız (Ö9)
		1.Süreci değerlendirmede kararsızlık
	İçerik ve Uygulamalar	Yöntem ve Teknik (Ö1,Ö2,Ö3)
		1.Beyin Fıtnası, İstasyon Tekniği gibi yöntemler vurgulanmış.
		İçerik (Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö8,Ö10,Ö1)
		1.Mardin’in tarihi, 2.Mardinli ünlüler, 3.Mardin’in yemek kültürü 4.Mardin’in Coğrafi ve ekonomik özellikleri

3.7.1.1.Sürecin Değerlendirilmesi

Deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretim sürecini değerlendirme alt teması içerisinde yer alan kodlar; “ olumlu, olumsuz ve kararsız” şeklinde sıralanmıştır. Etkinlik temelli öğretim sürecinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede gerçekleştirilen eğitim-öğretim sürecine ilişkin olumlu birtakım görüşler ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ifade etmiş olduğu olumlu özellikler; eğlenceli-keyifli bulma, faydalı bilgiler öğrenme, yeni ve değişik bilgiler öğrenme şeklinde sıralanmıştır.

3.7.1.2.İçerik ve Uygulamalar

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede gerçekleştirilen eğitim-öğretim sürecinde tercih edilen yöntem ve tekniklere ilişkin bir takım görüşler ifade etmişlerdir. Öğrenciler yapılan

eğitim-öğretim sürecinde daha çok istasyon tekniği ve beyin fırtınası gibi yöntemlerin ilgilerini çektiğini belirtmişler.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede öğrenciler gerçekleştirilen eğitim-öğretim sürecinin içeriğine ilişkin birtakım görüşler ifade etmişlerdir. Öğrenciler gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetleri ile Mardin'deki tarihi yapılar, Mardinli ünlüler, Mardin'in yöresel yemekleri, tarımsal faaliyetleri ile coğrafi ve ekonomik özellikleri hakkında pek çok şey öğrendiklerini ifade etmişler.

3.7.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Mardin İle İlgili Kazanımlara İlişkin Görüşleri

Deney grubu öğrencilerinin etkinlik temelli öğretim sürecinde Mardin ile ilgili öğrendikleri yerel özellikler “Mardin ile ilgili kazanımlar” ana teması altında Maddi ve Manevi öğelerle ilişkili alt temalar tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 3.11. Mardin İle İlgili Kazanımlar Teması

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Mardin İle İlgili Kazanımlar	Maddi Öğeler	Coğrafi Öğeler (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö
		Mimari Öğeler (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5)
		Gastronomi Öğeleri(Ö1,Ö2,Ö4,Ö10)
		Ekonomik Öğeler (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6)
	Manevi Öğeler	Yetişmiş İnsan Unsuru (Ö1,Ö2,Ö4,Ö10)
		Tarihi Unsurlar (Ö1,Ö3,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10)

44.7.3.7.2.1. Maddi Öğeler

Maddi öğeler alt temasında yer alan kodlar; “Coğrafi Öğeler”, “Mimari Öğeler”, “Gastronomi Öğeleri”, “Ekonomik Öğeler” şeklinde sıralanmıştır.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede öğrenciler gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretime bağlı olarak Mardin ile ilgili bir takım coğrafi, mimari, gastronomi ve ekonomik özellikler öğrendiklerini ifade etmişler. Söz konusu duruma ilişkin veriler tablo 4.11’de verilmiştir.

3.7.2.2. Manevi Öğeler

Manevi öğeler alt temasında yer alan kodlar; “Yetişmiş İnsan Unsuru” ve “Tarihi Unsurlar” şeklinde sıralanmıştır.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede öğrenciler gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretime bağlı olarak Mardin’de yetişmiş insan unsuru ve tarihi unsurlarla ilgili birtakım bilgiler öğrendiklerini ifade etmişler.

3.7.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Mardin’i Başkalarına Tanıtabilme-Aktarabilme Durumuna İlişkin Görüşleri

Deney grubu öğrencilerinin etkinlik temelli öğretim sürecinde Mardin ile ilgili öğrendikleri yerel özellikleri başkalarına aktarabilme/tanıtabilme durumu “Mardin’i Başkalarına Tanıtabilme” ana teması altında Maddi ve Manevi değerler ile ilişkili alt temalar tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12. Mardin’i Başkalarına Tanıtabilme Teması

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Mardini Başkalarına Tanıtabilme	Maddi Değerler	Tarih/Turistik Değer (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5, Ö8, Ö
		Gastronomi Değeri (Ö1, Ö2, Ö4, Ö10)
		Ekonomik Değer (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5)
	Manevi Değerler	Yetişmiş İnsan Değeri (Ö2,Ö3,Ö4,)
		Kültürel Değer(Giyim/Kuşam) (Ö1,Ö5,Ö8)
		Yöre Tarihi(Önemli Günler) (Ö3,Ö5,Ö6,Ö8)

3.7.3.1. Maddi Değerler

Maddi değerler alt temasında yer alan kodlar; “Tarihi ve Turistik Değer”, “Ekonomik Değer” ve “Gastronomi Değeri” şeklinde sıralanmıştır. Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede öğrenciler gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretim sonucunda Mardin’i başkalarına anlatıp-tanıtırken Mardin’in tarihi ve turistik, ekonomik ve gastronomi özelliklerini ön plana çıkaracaklarını ifade etmişler.

3.7.3.2. Manevi Değerler

Manevi değerler alt temasında yer alan kodlar; “Yetişmiş İnsan Değeri”, “Kültürel Değer(Giyim-Kuşam-Gelenekler)” ve “Yöre Tarihi (Önemli Gün ve Tarihler)” şeklinde sıralanmıştır.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede öğrenciler gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretim sonucunda Mardin’i başkalarına anlatıp-tanıtırken Mardin’in yetişmiş insan unsuru, kültürel değerler ve yöre tarihine dair bir takım özellikleri ön plana çıkaracaklarının altını çizmişler.

3.7.4. Deney Grubu Öğrencilerinin Ders ve Uygulamalara İlişkin Görüşler/Öneriler

Deney grubu öğrencilerinin işlenen ders ve uygulamalara ilişkin görüşleri “Ders ve Uygulamalara İlişkin Öneriler” ana teması altında Derse Yönelik Öneriler ile Etkinlik ve Uygulama Önerilerine ilişkin alt temalar tablo 3.13’de verilmiştir.

Tablo 3.13. Ders ve Uygulamalara İlişkin Öneriler Teması

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Öğrenci Önerileri	Derse Yönelik Öneriler	Süre (Zaman) (Ö2,Ö3,)
		Yöntem/Teknik (Ö1, Ö2, Ö4)
		Ders Dışı Çalışmalar (Ö5, Ö6, Ö8)
	Etkinlik Uygulama Önerileri	Geziler (Ö4, Ö5, Ö8)
		Uygulanan Formlar (Ö3,Ö7, Ö8)
		Etkinlik Türleri (Ö1,Ö4,Ö5,Ö6)

4.7.4.1. Derse Yönelik Öneriler

Derse yönelik öneriler alt temasında yer alan kodlar; “Süre (zaman)”, “Yöntem-Teknik” ve “Ders Dışı Çalışmalar” şeklinde sıralanmıştır.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede öğrenciler etkinlik temelli öğretim sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin süresi, etkinliklerde kullanılan yöntem ve teknikler ile ders dışı çalışmalara ilişkin bir takım görüşler ifade etmişler.

4.7.4.2. Etkinlik ve Uygulama Önerileri

Derse yönelik öneriler alt temasında yer alan kodlar; “Geziler”, “Uygulanan Formlar” ve “Etkinlik Türleri” şeklinde sıralanmıştır.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede katılımcı öğrenciler uygulama sürecinde gerçekleştirilen geziler, çalışma sürecinde uygulanan formlar ve gerçekleştirilen etkinlik türlerine ilişkin bir takım önerilerde bulunmuşlardır.

4.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmayı oluşturan alt problemler ve ortaya çıkan sonuçları sırasıyla incelediğimizde, araştırmanın birinci alt problemi kontrol grubunun kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test ve son testten aldıkları puanlar arasında belirgin bir farklılık olup olmadığı şeklindedir. Bu amaç doğrultusunda grubun ön test-son test sonuçları arasındaki bağlantıyı çözmek için bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Uygulanan bağımlı gruplar t-testi sonucunda kontrol grubunun kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test- son test sonuçları arasında anlamlı bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sonuç kontrol grubunun kültürel miras tutum ölçeği ön test- son test puan ortalamaları arasında belirgin bir değişiklik olmadığı şeklindedir. Bu sonuç eğitim-öğretim süreci boyunca kontrol grubunda başvuru geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin kültürel mirasa yönelik tutumları üzerinde anlamlı olarak ifade edilebilecek bir etki oluşturmadığını göstermektedir.

Çalışmanın ikinci alt problemi ise deney grubu katılımcılarının kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test ve son testten aldıkları puanları arasında belirgin bir farklılık olup olmadığı şeklindedir. Bu amaç doğrultusunda deney grubunun kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test-son test puanları arasındaki ilişkiyi çözmek amacıyla bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Uygulanan bağımlı gruplar t-testi sonuçları incelendiğinde grubun kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test- son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(19)=-3,206$, $p<,005$). Ortaya çıkan sonuç deney grubunun ön test- son test puanları arasında istatistiksel manada önemli bir farklılık oluştuğunu göstermektedir. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutumlarında oluşan anlamlı farklılık süreçte gerçekleştirilen uygulamaların (sınıfta yapılan etkinlikler, uygulanan yöntem ve teknikler, sınıf dışında gerçekleştirilen kültürel ve çevre gezileri ile öğrencilerin bireysel olarak gerçekleştirmiş oldukları çalışmalar) öğretim sürecini olumlu etkilediğini, çalışma grubu olarak belirlenen öğrenci grubunun yapılan etkinlik ve uygulamaları benimseyip gerçekleştirilen çalışmalardan olumlu anlamda istifade ettiklerini göstermektedir.

Çalışmanın üçüncü alt problemi deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği son test puanları arasında belirgin bir farklılık olup olmadığı şeklindedir. Söz konusu problemi irdelemek için bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Uygulanan bağımsız gruplar için t-testi sonuçları incelendiğinde grupların kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği son test puanları arasında istatistiksel manada belirgin farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t(38)= 2,528$, $p<,016$). Ortaya çıkan sonuç deney grubunda etkinlik temelli öğretim sürecine bağlı olarak gerçekleştirilen tarihi ve kültürel gezilerin, sınıf dışı ve sınıf içindeki diğer uygulamaların öğrencilerin kültürel mirasa yönelik tutumlarında önemli bir artış meydana getirdiği yönündedir.

Buna göre araştırmanın kültürel mirasa yönelik tutum ile ilgili ortaya çıkan sonuçlarını literatürde yer alan bazı çalışmaların sonuçları da destekler niteliktedir. Çakmak (2023) Ortaokul BİLSEM öğrencilerinin somut olmayan kültürel mirasa yönelik tutum ve farkındalıklarının incelenmesine yönelik çalışmada öğrencilerin somut olmayan kültürel mirasa yönelik tutum düzeylerinde olumlu bir artış meydana geldiğini tespit etmiştir Sağ (2018) ilkokul sosyal bilgiler dersinde somut olmayan kültürel miras eğitime yönelik etkinlik temelli eylem araştırması adlı çalışmada öğrencilerin somut olmayan kültürel mirasa ilişkin önemli bir farkındalık geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Somut ve somut olmayan kültürel miras etkinlikleri, miras eğitimi ve müze eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin kültürel mirasa yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Gürel, 2018; Yeşilbursa, 2011; Karaoğulları,2023; Sevinç,2021).

Çalışmanın dördüncü alt problemi kontrol grubu öğrencilerinin yerel okuryazarlık testi ön test- son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ile ilgilidir. Alt problem kapsamında bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır. Uygulanan bağımlı gruplar t-testi sonuçları incelendiğinde kontrol grubunun yerel okuryazarlık testi ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t(19)=-,421, p>,678$). Oluşan sonuç kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin yerel okuryazarlık düzeyleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlamak mümkündür. Bu noktadan hareketle eğitim-öğretim süreçleri aracılığıyla bireylerde kalıcı olarak ifade edilebilecek bir takım bilgi, beceri, tutum veya davranışlar geliştirilmek isteniyorsa etkinlik merkezli ve sınıf dışı yöntemlere başvurma daha faydalı sonuçlar doğurabileceğini ifade etmek mümkündür.

Araştırmanın beşinci alt problemi deney grubunun yerel okuryazarlık testi ön test ve son testten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ile ilgilidir. Bu amaç doğrultusunda deney grubunun yerel okuryazarlık testi ön test-son test puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi irdelemek için bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır. Uygulanan bağımlı gruplar t-testi sonuçları kontrol edildiğinde deney grubunun yerel okuryazarlık testi ön test- son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(19)=-6,345, p<,000$). Ortaya çıkan sonuç deney grubunun yerel okuryazarlık testi ön test- son test puanları arasında istatistiksel manada önemli bir farklılık olduğu şeklindedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi deney ve kontrol gruplarının yerel okuryazarlık testi son test puanları arasında belirgin bir farklılık olup olmadığı şeklindedir. Söz konusu alt problemi irdelemek için bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Uygulanan bağımsız gruplar için t-testi sonuçları incelendiğinde grupların yerel okuryazarlık testi son test puanları arasında deney grubu lehine önemli bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(38)= -7,855, p<,000$). Oluşan yerel okuryazarlık testi son test puan ortalamalarından hareket ederek, deney grubunda uygulanan etkinlik temelli öğretim yönteminin, kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yöntemi ile karşılaştırıldığında öğrencilerin yerel okuryazarlık düzeyleri üzerinde daha anlamlı bir farklılık oluşturduğu şeklinde değerlendirmek mümkündür.

Araştırmanın yerel okuryazarlık ile ilgili ortaya çıkan sonuçlarını, literatürde yer alan bazı araştırmaların sonuçları da destekler niteliktedir. Bu duruma ilişkin; DüNDAR (2019) tarafından “Sınıf öğretmenlerinin yerel okuryazarlık durumlarının incelenmesinin” amaçlandığı çalışmada

Çanakkale yöresinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin birer yerel okuryazar olduğu ve Çanakkale'nin yerel tarihi, kültürü ve manevi değerleri hakkında temel düzeyde bilgiye sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Akbaş (2019) “İlkokul Sosyal Bilgiler dersinde 4.sınıf öğrencilerinin yerel okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi” adlı çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin Çanakkale'deki birçok tarihi yeri gezdiği belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin Çanakkale merkezde hemen hemen her gün gördükleri, önünden geçtikleri veya gezdikleri tarihi yerler ile ilgili ya bilgi sahibi olmadıkları ya da yanlış bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. “Yerel yönetimler için alternatif bir kalkınma kaynağı (yerel okuryazarlık)” adlı çalışmada yerel yönetimler, eğitim ve öğretim kurumları için oldukça gerekli ve karlı görülen yerel okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına yönelik görüş ve öneriler tartışılmıştır Güven (2021).

Araştırmanın yedinci alt problemi ile ilgili elde veriler incelendiğinde söz konusu verilerin çalışmanın deneysel kısmı ile ilgili elde edilen verileri destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Buna göre deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşme formu verileri incelendiğinde söz konusu öğrenci grubunun Mardin'in yerel özellikleri ile ilgili öğrendikleri “Mardin ile ilgili kazanımlar” ve “Mardin'i tanıyıp, başkalarına tanıtabilme” ana temaları altında toplanmıştır. Deney grubunun “Mardin ile ilgili kazanımları” ana teması altında öğrencilerin Mardin'in yerel özellikleri ile ilgili öğrendikleri yer almaktadır. Öğrencilerin Mardin'in yerel özellikleri ile ilgili kazanımları kendi içinde maddi ve manevi öğeler olmak üzere iki ayrı alt tema altında toplanmıştır. Maddi öğeler alt teması kendi içinde “coğrafi öğeler, mimari öğeler, yemek kültürü, ekonomik öğeler” olmak üzere ayrılırken, Manevi öğeler alt teması da “yetişmiş insan unsuru ve tarihi unsurlar” olmak üzere ayrılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin Mardin ile ilgili öğrendikleri manevi kazanımlar da kendi için de “Yetişmiş İnsan Unsuru” ve “Tarihi Unsur” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. Öğrenciler etkinlik temelli öğretime bağlı olarak Mardin'in yetişmiş insan unsuru ile ilgili Mardinli pek çok ünlü insanı tanıma imkanı bulduklarını ifade etmişler. Bunun dışında Mardin'in geçmişi ve tarihi yerleri ile ilgili bir takım bilgiler öğrendiklerini de vurgulamışlar.

Deney grubu öğrencilerinin yerel okuryazarlık becerisi kapsamında Mardin'i tanıyıp başkalarına tanıtabilme ana teması kapsamındaki görüşleri de kendi içinde maddi değerler ve manevi değerler olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Maddi değerler alt teması (Tarihi/Turistik değer, Gastronomi değeri, Ekonomik değeri), manevi değerler alt teması ise (Yetişmiş insan unsuru, Kültürel değer ve Yöre tarihi) olmak üzere kodlara ayrılmıştır. Etkinlik temelli öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri Mardin'i tanıyıp-tanıtma kapsamında ön plana çıkardıkları maddi değerler genel olarak tarihi-turistik değerler, yemek çeşitliliği ve yöreden yapılan temel ekonomik faaliyetler şeklindedir gelmiştir. Buna göre öğrenciler Mardin'in tanıyıp-tanıtma etkinlikleri kapsamında daha çok Mardin yöresinde yer alan tarihi-turistik yapılar, yöresel yemekler ve yörede yapılan ekonomik faaliyetleri ön plana çıkaracaklarının altını çizmişler.

Deney grubu öğrencilerinin Mardin'i tanıyıp-tanıtma kapsamındaki görüşlerinin toplandığı bir başka alt tema da Manevi değerler alt teması olmuştur. Etkinlik temelli öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Mardin'i tanıyıp-tanıtma kapsamında ön plana çıkardıkları manevi değerlerin başında yetişmiş insan unsuru gelmektedir. Öğrenciler bu konuda etkinlik temelli

öğretim sürecinde öğrenmiş oldukları Mardinli ünlü şahsiyetleri ön plana çıkararak, söz konusu ünlüleri tanıtabileceklerine dair ifadeler kullanmışlardır. Bu noktada ön plana çıkardıkları kişiler ise Aziz Sancar, Şerif Mardin, Sultan Kösen, Murathan Mungan ve Coşkun Sabah gibi kişiler olmuştur. Öğrencilerin Mardin'i tanıyıp-tanıtma kapsamında ön plana çıkardıkları diğer manevi değerlerden biri ise Mardin'in kültürel değerleri ve yörenin yerel tarihi (mahalli etkinlikleri) olmuştur. Kültürel değerler olarak yörenin giyim-kuşamı-yeme-içme-örf-adetleri ifade edilirken, yerel tarih ile ilgili olarak da Mardin ve çevresinde yıl içerisinde kutlanan belirli gün ve etkinlikler (festivaller ve yöresel etkinlikler) vurgulanmıştır.

Çalışma kapsamında deney ve kontrol grubu olarak belirlenen gruplarla farklı öğretim yöntemleri kullanılarak öğretim süreci tamamlanmaya çalışılmıştır. Buna göre deney grubu ile etkinlik temelli öğretim yöntemini merkeze alan bir anlayışla öğretim gerçekleştirilirken, kontrol grubu ile de geleneksel öğretim yöntemleri tercih edilmiştir. Bu noktada çalışmanın ana amaçlarından birini oluşturan etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin yerel okuryazarlık düzeyleri üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu durumu tespit amacıyla gerçekleştirilmiş olan çalışmalara ilişkin nicel ve nitel veriler incelendiğinde deney grubu öğrencileri lehine anlamlı ve olumlu bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Buna göre etkinlik temelli öğretim yönteminin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutumlarının, kontrol grubu öğrencilerinin tutumları ile kıyaslandığında daha yüksek bir ortalamanın olduğu görülmüştür.

Araştırmanın etkinlik temelli öğretim ile ilgili ortaya çıkan sonuçlarını literatürde yer alan bazı araştırmaların sonuçları da destekler niteliktedir. Şahingöz (2024) etkinlik temelli öğretim ortamının 5.sınıf öğrencilerinin matematik başarıları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada deney grubu öğrencilerinin matematik başarı testi puan ortalamalarının istatistiksel anlamda daha fazla artış gösterdiği sonucuna varılmıştır. Sosyal bilgiler dersinde etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ile derse karşı tutumlarına etkisinin belirlenmeye çalışıldığı çalışmada, etkinlik temelli öğretimin uygulandığı deney grubunun akademik başarı ve derse karşı tutum bakımından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Bozkurt, 2018).

Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerine uygulanan görüşme formu verileri incelendiğinde söz konusu verilerin hem nicel bulguları hem de deney grubu öğrencilerinin süreç içerisinde göstermiş oldukları gelişmeyi destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

5.2.Sonuç

1.Deney ve kontrol gruplarının kültürel mirasa yönelik tutum ön test sonuçları arasında istatistiksel manada belirgin bir farklılık görülmemiştir. Bu durum grupların çalışma öncesinde kültürel mirasa yönelik tutum açısından benzer olduklarını göstermektedir.

2. Deney ve kontrol gruplarının yerel okuryazarlık testi ön test sonuçları arasında istatistiksel manada önemli bir farklılık görülmemiştir. Bu durum grupların çalışma öncesinde yerel okuryazarlık düzeyleri açısından benzer olduklarını göstermektedir.

3.Kontrol grubunun kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test-son test puanları arasında önemli bir farklılık oluşmamıştır. Oluşan bu durum kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin kültürel mirasa yönelik tutumlarını herhangi bir şekilde etkilemediği şeklinde ifade edilebilir.

4.Deney grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test-son test puanlarının önemli ölçüde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu durum deney grubunda uygulanan etkinlik temelli öğretim yönteminin öğrencilerin kültürel mirasa yönelik tutum düzeyleri üzerinde önemli bir etki oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.Kontrol grubunun yerel okuryazarlık testi ön test-son test puanları arasında belirgin bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Ortaya çıkan bu durum kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin yerel okuryazarlık düzeylerinde herhangi bir etki oluşturmadığı şeklinde ifade etmek mümkündür.

6.Deney grubu öğrencilerinin yerel okuryazarlık testi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum deney grubunda uygulanan etkinlik temelli öğretim yönteminin öğrencilerin yerel okuryazarlık düzeyleri üzerinde önemli bir etki oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

7.Etkinlik temelli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutum düzeyleri etkinlik temelli öğretim yönteminin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

8.Etkinlik temelli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yerel okuryazarlık testi bilgi düzeyleri etkinlik temelli öğretim yönteminin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur.

9.Etkinlik temelli öğretim sürecine ilişkin öğrencilerin görüşlerini genel olarak ele aldığımızda öğrenciler etkinlik temelli öğretim sürecini genel olarak olumlu bir şekilde değerlendirerek, eğitim-öğretim sürecinde gerçekleştirilen etkinlikleri hem eğlenceli bulmuşlar hem de Mardin ile ilgili yeni şeyler öğrenmelerini sağladığını ifade etmişler.

10.Deney grubu öğrencileri gerçekleştirilen eğitim-öğretim sürecinin içeriği ve kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin de görüş beyan ederek, yöntem kısmında özellikle beyin fırtınası ve istasyon tekniğini beğendiklerini ifade etmişler. İçerik kısmında ise Mardin'in tarihi, Mardinli ünlüler, Mardin'in yemek kültürü ve Mardin'in coğrafi ve ekonomik özelliklerini ön plana çıkarmışlar.

11.Deney grubu öğrencileri gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretim sürecine bağlı olarak Mardin ile ilgili birtakım kazanımlar elde ettiklerini ifade etmişler. Buna göre öğrenciler kendi içinde maddi ve manevi öğeler olmak üzere ayrılan; coğrafi öğeler, mimari özellikler, ekonomik özellikler, yemek kültürü, yetişmiş insan unsuru ve tarihi unsurlar olmak üzere Mardin ile ilgili pek çok değer hakkında belli bir farkındalık geliştirdiklerini belirtmişler.

12.Deney grubu öğrencilerinin görüş ifade ettikleri konulardan biri de Mardin ve Mardin'de yer alan değerlerin çeşitli şekillerde diğer insanlara tanıtılması olmuştur. Buna göre öğrenciler Mardin'i başkalarına tanıtırken yörenin tarihi/turistik değerleri, gastronomi özellikleri, ekonomik değerleri, yetişmiş insan unsuru, kültürel değerlerini ve yörenin tarihi özelliklerini ön plana alacaklarını ifade etmişler.

KAYNAKÇA

- Akbaş, Y. (2019). *İlkokul sosyal bilgiler dersi kapsamında 4.Sınıf öğrencilerinin yerel okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi*. [Çanakkale Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde “yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*. [Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altunsoy, Y. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde duygu ve düşüncelere saygı değerinin etkinlik temelli öğretiminin öğrencilerin saygı eğilimine etkisi*. [Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Bozkurt, S. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarı ve derse karşı tutumlarına etkisi*. [Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş.ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cohen, J. (1992). A power primer *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni-nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Demir, B. S.). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları
- Çakmak, T. (2023). *Ortaokul bilsem öğrencilerinin somut olmayan kültürel mirasa yönelik tutum ve farkındalıklarının incelenmesi*[Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Çiftçi, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde etkinlik temelli öğretimin çevresel sorumlu vatandaşlık davranışlarına etkisinin incelenmesi*[Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Dündar, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında yerel okuryazarlıklarının incelenmesi* [Çanakkale Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].
- Dündar, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında yerel okuryazarlıklarının incelenmesi* [Çanakkale Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].
- Field, A. (2009). *SPSS Kullanarak İstatistik Keşfi*. London: Sage Publication Ltd.
- George, D. ve Mallery, P. (2010). *Windows için SPSS adım adım: Basit bir kılavuz ve referans 17.0 güncellemesi*. Boston: Pearson.

- Güneş, F. (1994). Okur-yazarlık kavramı ve düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 499-507.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/auebfd/issue/47506/599904>.
- Güven, B. (2019). *Yerel okuryazarlık*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karasar, N.(2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karip, E. (2009). *Eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- MEB. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. 9 Nisan 2023. Ankara: MEB.
<https://mufredat.meb.gov.tr/dosyalar/201812103847686-sosyal%20b%20c%20lg%20c%20ler%20c%2096%209eret%20c%20b0m%20programi%20.pdf>.
- MEB (2018). Şehrimiz dersi öğretim programı. 10 Nisan 2023. Ankara: MEB
<https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1040>.
- Mertkan, Ş. (2015). Karma araştırma tasarımı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sağ, Ç. (2018). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde somut olmayan kültürel miras eğitime yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması* [Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].
- Stewart, C.J. ve Cash, W. B. (1985). Interviewing: Principles and Practices (4th ed.). Dubuque, Iowa: W.C. Brown Publishers.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L.S.(2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). London: Pearson Education.
- Tan, Ş., (2016). *SPSS ve excel uygulamalı temel istatistik I*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SUMMARY

Introduction

The concept of literacy, which is one of the basic skills that almost every individual is expected to have in today's conditions, is one of the main sources of understanding and perceiving the world. Accordingly, it is very vital to develop a certain level of literacy skills in individuals starting from a young age. It is only possible for individuals to be aware of the world, to perceive and interpret the world and developments in the world with a certain level of developed literacy skill. Without developing the skill in question, it is not possible for individuals to understand and perceive the world and to be active and effective citizens. It is because of this situation that literacy comes to the fore as a skill that needs to be developed in all individuals in today's conditions. The

21 we are in. Literacy, which has come to the fore as a skill that individuals should have as of the century, comes across as a concept beyond reading and writing.

One of the types of literacy that has been emphasized recently is the concept of local literacy. Local literacy; It is defined as the state of getting to know known exemplary and leading personalities and written works in the building, archaeological site, site, site or region of residence, which have a national and spiritual value (social, historical, cultural, touristic, economic, etc.) and a certain importance in the settlement where the individual lives, being aware of the important features of the region of the region of local life (traditions, customs and unifying aspects) and in the same way, gaining a quality that includes the ability to express the knowledge and skills acquired when necessary with the expression that it will be properly and suitable for other people (Güven, 2019).

Aim

The aim of the research is to determine whether the activity-based teaching and out-of-class studies to be carried out within the scope of our city course have a significant effect on the attitudes of secondary school students towards cultural heritage and local literacy levels. In the research, it was also aimed to determine the attitude levels of secondary school students towards the cultural heritage elements in the local environment they live in and their awareness of the historical, touristic, cultural and economic values in the local environment they live in. In line with this purpose, it was examined how much the secondary school students were aware of the local environment they lived in and this situation was tried to improve positively with the activities carried out.

Method

In this study, which aims to determine the local literacy status of secondary school students according to various variables, a sequential mixed research model was used. Accordingly, the study was designed as a sequential mixed research model in which the quantitative approach was at the forefront, and the qualitative method was included in order to support quantitative data, and the basic data were collected using quantitative data collection methods. In the quantitative part of the study, a semi-experimental pattern with a pre-test-final-test paired (equalized) control group was used.

Another method used in the study is the Qualitative approach, and in this section, the data are collected with the interview method applied at the end of the process. The qualitative approach can be expressed as a research in which qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used, and a qualitative process is followed to present perceptions and events in a realistic and holistic way in their natural environment (Yıldıırım and Şimşek, 2016).

Results and Discussion

When we examine the sub-problems that make up the study and the results in order, the first sub-problem of the study is whether there is a significant difference between the attitude scale of the control group towards cultural heritage and the scores they received from the preliminary test and the final test. For this purpose, the dependent groups t-test was applied to

solve the connection between the group's pre-test-end test results. As a result of the dependent groups t-test, it was determined that there was no significant change between the control group's attitude scale towards cultural heritage pre-test-final test results. The second sub-problem of the study is whether there is a significant difference between the attitude scale of the experimental group participants towards cultural heritage and their scores from the preliminary test and the final test. In line with this purpose, the attitude scale of the experimental group towards cultural heritage was that the dependent groups t-test was applied in order to solve the relationship between the pre-test-final test scores. When the applied dependent groups t-test results were examined, it was seen that the group's attitude scale towards cultural heritage was a significant difference between the pre-test and final test results ($t(19)=-3,206$, $p<,005$). The result shows that there is a significant difference in statistical terms between the pre-test-final test scores of the experimental group. At the end of the research, the meaningful difference in the attitudes of the students of the experimental group towards cultural heritage shows that the practices carried out in the process (activities carried out in the classroom, methods and techniques applied, cultural and environmental trips outside the classroom and individual studies carried out by students) positively affect the teaching process, and that the student group determined as a study group adopted the activities and practices and benefited from the studies carried out in a positive way.

The third sub-problem of the study is whether there is a significant difference between the attitude scale towards cultural heritage of experimental group students and control group students and final test scores. T-test was applied for independent groups to examine the problem in question. When the t-test results for the applied independent groups were examined, it was determined that there was a significant difference in the statistical sense between the attitude scale final test scores of the groups towards cultural heritage ($t(38)= 2,528$, $p<,016$). The fourth sub-problem of the study is whether there is a significant difference between the local literacy test pre-test-final test score averages of control group students. Within the scope of the sub-problem, t-test was applied for dependent groups. When the applied dependent group t-test results were examined, it was seen that there was no significant difference between the local literacy test pre-test-final test results of the control group ($t(19)=-,421$, $p>,678$). The fifth sub-problem of the study is whether there is a significant difference between the score averages of the local literacy test pre-test and the final test of the experimental group. For this purpose, the t-test for dependent groups was applied to examine the relationship between the local literacy test pre-test-last test score averages of the experimental group. When the applied dependent group t-test results were checked, it was seen that there was a significant difference between the local literacy test pre-test-final test results of the experimental group ($t(19)=-6,345$, $p<,000$). The sixth sub-problem of the study is whether there is a significant difference between the final test scores of the local literacy test of the experimental and control groups. T-test was applied for independent groups to examine the sub-problem in question. When the t-test results for the applied independent groups were examined, it was seen that there was a significant difference in favor of the experimental group between the final test scores of the local literacy test of the groups ($t(38)= -7,855$, $p<,000$).

When the obtained data on the seventh sub-problem of the research was examined, it was seen that the data in question supported the data obtained about the experimental part of the study.

Accordingly, when the interview form data with the students of the experimental group was examined, the student group in question learned about the local characteristics of Mardin under the main themes of "Gains related to Mardin" and "Getting to know Mardin and introduce it to others". Under the main theme of the experiment group "Gains related to Mardin", students learn about the local characteristics of Mardin. The gains of the students regarding the local characteristics of Mardin are gathered under two separate sub-themes, material and spiritual elements. While the sub-theme of material elements is divided into "geographical elements, architectural elements, food culture, economic elements", the sub-theme of spiritual elements is also divided into "trained human element and historical elements".

YAZMAYA YÖNELİK KAYGI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Kadir YALINKILIÇ¹Neslihan YAVUZ İLBAŞ²Gökhan ÇETİNKAYA³

Yalınkılıç K., Yavuz İlbaş, N. Çetinkaya, G. (2025). Yazmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Diyalektolog Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 79-98.
<http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.88175>

ÖZET: Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin yazma süreçlerinde yaşadıkları kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Betimleyici yöntemle yürütülen çalışmanın verileri iki çalışma kümesi üzerinden toplanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) kümesinde 420, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kümesinde ise 340 katılımcı yer almıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi SPSS 26, Doğrulayıcı Faktör Analizi ise LISREL paket programında gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda binişiklik gösteren ve .40'ın altındaki faktör yük değerine sahip maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte yer alan 33 madde üç boyut altında toplanmıştır. Bu boyutlar; Planlama, Taslak Oluşturma ve Gözden Geçirme-Paylaşma olarak adlandırılmıştır. Planlama boyutunun güvenilirlik katsayısı .92, Taslak Oluşturma boyutunun güvenilirlik katsayısı .95, Gözden Geçirme-Paylaşma boyutunun güvenilirlik katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri ($\chi^2/sd=3.80$, RMSEA=0.091, GFI=0.85, CFI=0.96, NFI=0.95, NNFI=0.96, IFI=0.96) modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, geliştirilen Yazmaya Yönelik Kaygı Ölçeği'nin yapısal geçerliğinin ve güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçek, yazma sürecinin farklı aşamalarındaki kaygı düzeylerini ölçmek için kullanılabilecek güçlü bir ölçme aracıdır.

Anahtar sözcükler: Yazma kaygısı, yazma süreci, yazma kaygısı ölçeği, ölçek geliştirme.

DEVELOPMENT OF THE WRITING ANXIETY SCALE

ABSTRACT: The aim of this study is to develop a valid and reliable scale to measure middle school students' anxiety levels during writing processes. The study was conducted using a descriptive research design, and data were collected from two different participant groups. The Exploratory Factor Analysis (EFA) group consisted of 420 participants, while the Confirmatory Factor Analysis (CFA) group included 340 participants. EFA was performed using SPSS 26, and CFA was conducted with the LISREL program. As a result of the EFA, items with cross-loadings and factor loadings below .40 were removed from the scale. The final version of the scale consisted of 33 items grouped under three factors. These factors were named Planning, Drafting, and Reviewing-Sharing. The reliability coefficients were .92 for the Planning dimension, .95 for Drafting, and .96 for Reviewing-Sharing. The CFA results demonstrated good model fit indices ($\chi^2/df = 3.80$, RMSEA = 0.091, GFI = 0.85, CFI = 0.96, NFI = 0.95, NNFI = 0.96, IFI = 0.96),

¹ Öğr. Gör. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi., e-posta: samkadir@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0452-5421

² Doktora öğrencisi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD, e-posta: nneslihannyavuz@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6553-4087

³ Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD., e-posta: gokhancetinkaya76@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7676-6852

indicating that the three-factor structure fits the data well. These findings provide strong evidence for the construct validity and reliability of the Writing Anxiety Scale. The scale can be used as a reliable tool to measure students' writing anxiety at different stages of the writing process.

Keywords: Writing anxiety, writing process, writing anxiety scale, scale development

GİRİŞ

Yazma, yalnızca dilsel bilgilerin kâğıda aktarımı değil, aynı zamanda düşüncelerin seçilmesi, düzenlenmesi, yeniden yapılandırılması ve aktarılması süreçlerini içeren üst düzey bilişsel bir etkinliktir (Flower & Hayes, 1981; Güneş, 2007). Bu süreç; planlama, metin üretimi, gözden geçirme ve düzenleme gibi çok aşamalı alt becerileri kapsadığı için öğrenciler açısından son derece karmaşık bir beceri alanı olarak görülmektedir (Grabe & Kaplan, 1996). Ayrıca yazma, bireyden hem biçimsel doğruluğu hem de içeriksel bütünlüğü aynı anda gerektirdiğinden bilişsel yükü artırmaktadır (Hacker, Keener & Kircher, 2009). Alanyazındaki bilimsel çalışmalar, öğrencilerin çoğunlukla dil bilgisel doğruluğu ve içerik üretimini birlikte yönetmekte güçlük çektiklerini göstermektedir (Ungan, 2007; Coşkun & Tiryaki, 2013; Hamzadayı, 2019). Dolayısıyla yazma becerisi, diğer dil becerilerine oranla daha geç gelişen ve yoğun destek gerektiren bir alan olarak tanımlanmaktadır.

Yazma sürecinin zorluklarını artıran bir diğer boyut, bireyin yazma sırasında kullandığı izlemler ve üstbilişsel farkındalık düzeyidir. Etkin bir yazılı üretim için bireyin yazma amaçlarını belirlemesi, metnin okuyucu kitlesine uygunluğunu denetlemesi ve gerektiğinde düzenlemeler yapabilmesi beklenmektedir (Kellogg, 2008; Negretti, 2012). Ancak pek çok öğrenci, bu tür üstbilişsel izlemleri kullanmakta yetersiz kalmakta ve yazma sürecinde kopukluklar yaşamaktadır (Balta, 2018). Bu durum, yazmanın yalnızca teknik değil, aynı zamanda bilişsel öz-düzenleme becerileriyle iç içe olduğunu ortaya koymaktadır.

Yazma kaygısı, öğrencilerin yazma sürecine yönelik geliştirdikleri olumsuz duygu, inanç ve beklentiler olarak tanımlanır (Daly & Miller, 1975; Cheng, 2004). Bu kaygı, bireylerin yazılı üretim sürecinde yoğun stres yaşamalarına, başarımlarını olduğundan düşük sergilemelerine ve yazılı anlatımdan kaçınmalarına yol açmaktadır (Faigley, Daly & Witte, 1981; Karakaya & Ülper, 2011). Yazma kaygısının temelinde genellikle olumsuz akademik deneyimler, aşırı değerlendirme baskısı ve yazılı ürünün sosyal çevrede olumsuz algılanacağı endişesi bulunmaktadır (Madigan, Linton & Johnson, 1996).

Bu kaygıyı besleyen etmenler arasında öğrencilerin düşük yazma öz-yeterlik algısı, sınırlı yazma deneyimi ve öğretmen tutumları önemli rol oynamaktadır (Bandura, 1997; Pajares, 2003). Araştırmalar, sınıf ortamındaki yazma uygulamalarının ve öğretmenlerin geri bildirim biçimlerinin öğrencilerin yazma kaygısı üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir (Young, 1991; Zorbaz, 2010). Nitekim yazma etkinliklerinin düzenli olarak yapılması, yapılandırıcı ve destekleyici geri bildirim verilmesi kaygının azalmasında belirleyici etmenlerdendir (Schweiker-Marra & Marra, 2000; Öztürk & Çeçen, 2007).

Yazma kaygısı yalnızca yazılı anlatım başarımını değil, aynı zamanda bireylerin akademik başarılarını ve eleştirel düşünme becerilerini de olumsuz yönde etkilemektedir (Cheng, Horwitz & Schallert, 1999; Tiryaki, 2011). Yüksek düzeyde yazma kaygısı yaşayan öğrenciler, daha kısa

metinler üretmekte, düşüncelerini geliştirmekte zorlanmakta ve yazma sürecinden kaçınma eğilimi göstermektedir (Blasco, 2016; Balta, 2018). Bu durum, uzun erimde bireylerin yazılı iletişim becerilerinin sınırlandırılmasına ve akademik özgüvenlerinin aşınmasına yol açmaktadır.

Bununla birlikte, yazma kaygısının her zaman bütünüyle olumsuz bir boyut olmadığı da belirtilmektedir. Araştırmalar, düşük ya da orta düzeydeki kaygının yazma sürecinde güdü sağlayabileceğini ve öğrencileri daha dikkatli olmaya yönltebileceğini ortaya koymaktadır (Güneyli, 2016; Kim, 2006). Dolayısıyla yazma kaygısını tamamen ortadan kaldırmak yerine, öğrencilerin bu duyuşsal boyutu yönetebilmelerine yardımcı olacak eğitsel yaklaşımlar geliştirmek önemlidir. Bu bağlamda, yazma öğretiminde üstbilişsel izlemlerin kazandırılması, sürece dayalı değerlendirme yöntemlerinin benimsenmesi ve öğrenci merkezli yazma ortamlarının oluşturulması önerilmektedir (Karatay, 2011; Stewart, Seifert & Rolheiser, 2015).

Yazma becerisi, bireyin düşüncelerini, duygularını ve bilgi birikimini düzenli, açık ve anlamlı bir biçimde anlatma yetisini içeren temel bir dil becerisidir. Anadili olarak Türkçe öğretiminde yazma süreci yalnızca dilsel yeterlilikle değil, aynı zamanda öğrencinin duyuşsal özellikleriyle de yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, yazma kaygısı kavramı, öğrencilerin yazılı anlatım sürecine yönelik olumsuz duygusal tepkilerini tanımlayan önemli bir değişken olarak öne çıkmaktadır (Yaman, 2010). Yazma kaygısının düzeyini güvenilir biçimde ölçebilmek amacıyla geliştirilen ölçekler, son yıllarda Türkçe eğitimi alanında artan bir ilgi görmüştür. Bu çalışmalarda araştırmacılar, madde havuzu oluşturma, uzman görüşü alma, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle geçerlik sağlama gibi dizgesel adımları izleyerek ölçeklerin psikometrik yeterliğini ortaya koymuşlardır (Deniz ve Demir, 2019; Katrancı ve Temel, 2018; Karakaya ve Ülper, 2011). Ölçeklerin çoğunda iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's α) .80'in üzerinde bulunmuş, bu da anadili bağlamındaki ölçeklerin güvenilir ölçüm araçları olduğunu göstermektedir.

Ortaokul ve ilkokul düzeyindeki araştırmalar, yazma kaygısının öğrencilerin yazma sürecine katılımını, yazma isteğini ve metin üretme becerisini doğrudan etkileyen bir değişken olduğunu göstermektedir (Katrancı, 2018; Yaman, 2010). Bu çalışmalarda geliştirilen ölçeklerin faktör yapıları incelendiğinde, duyuşsal kaygı, bilişsel kaygı ve kaçınma eğilimi gibi alt boyutların sıkça yinelandığı görülmektedir (Deniz ve Demir, 2019; Karakaya ve Ülper, 2011). Ölçeklerin büyük kısmı çok boyutlu bir yapı göstermekte ve özellikle “yazma sürecinde hata yapma korkusu” ile “yazılı ürünün değerlendirilmesinden duyulan kaygı” unsurlarının ön plana çıktığı belirlenmektedir. Bu durum, öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öz-yeterlik algılarının, öğretmen geribildirim biçimlerinin ve değerlendirme anlayışlarının kaygı düzeyleri üzerinde belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, ölçek geliştirme çalışmalarının yalnızca ölçüm aracı üretmekle kalmayıp yazma öğretiminin duyuşsal boyutuna ışık tuttuğu söylenebilir.

Alanyazında ulaşılan ortak sonuçlar, yazma kaygısının öğrencilerin yazılı anlatım başarımlarını olumsuz yönde etkilediğini ve bu etkinin özellikle ortaokul döneminde belirginleştiğini göstermektedir (Deniz ve Demir, 2019; Yaman, 2010). Öğrenciler, yazma sürecini çoğu zaman değerlendirme baskısı, hata yapma korkusu veya düşüncelerini yeterince açık ifade edememe endişesiyle ilişkilendirmekte; bu durum yazma sürecine katılımı ve yazma güdüsünü düşürmektedir (Katrancı ve Temel, 2018). Cinsiyet, akademik başarı ve yazma

alışkanlıkları gibi değişkenlerin de yazma kaygısını anlamlı biçimde yordayabildiği rapor edilmiştir (Karakaya ve Ülper, 2011). Bu bağlamda, ortaokul düzeyinde geliştirilecek yazma kaygısı ölçeklerinin hem bilişsel hem duyuşsal bileşenleri kapsayan, yaş düzeyine uygun ve eğitimsel olarak işlevsel yapılar üzerine inşa edilmesi gerektiği söylenebilir. Böyle bir ölçme aracı, öğretmenlerin öğrencilerinin yazma süreçlerini daha yakından tanımlarına, yazma kaygısını azaltmaya yönelik etkinlikler planlamalarına ve yazma öğretimini daha bütüncül bir yaklaşımla yürütmelerine katkı sağlayacaktır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Çalışmada 2 farklı çalışma grubundan yararlanılmıştır. İlk gruptan elde edilen verilerde AFA ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 26.0 programından yararlanılmıştır. 340 kişilik ikinci gruptan elde edilen verilerden DFA yapılmıştır. DFA için LISREL 8.70 programından yararlanılmıştır.

Birinci çalışma grubunda öğrencilerin %49.8'i (N=209) kız, %50.2'si (N=211) erkektir. Her sınıf düzeyinden 105 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. İkinci çalışma grubunda ise öğrencilerin %48.2'i (N=164) kız, %51.8'i (N=176) erkektir. Her sınıf düzeyinden 85 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir.

Ölçeğe İlişkin Bilgiler

Yazma kaygısı, yazma sürecinde bireyin yaşadığı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gerginliği ifade eder. Karlina ve Pancoro'ya (2018) göre yazma kaygısı, öğrencinin yazma etkinliklerinden kaçınmasına, olumsuz beklentiler geliştirmesine ve yazılı üretim sürecinde yoğun fiziksel belirtiler yaşamasına yol açan psikolojik bir durumdur. Benzer biçimde Fitrinada, Loeneto ve Fiftinova (2018), yazma kaygısının öğrencilerin yazma başarısı üzerinde anlamlı ve olumsuz bir etkisi bulunduğunu, yüksek düzeyde kaygı yaşayan öğrencilerin daha düşük yazılı performans sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular, yazma kaygısının bilişsel süreçleri zayıflatarak öğrencinin düşüncelerini düzenleme ve ifade etme becerilerini sınırladığını göstermektedir. Dolayısıyla, yazma kaygısı yalnızca duygusal bir tepki değil, aynı zamanda öğrencinin yazma yeterliğiyle doğrudan ilişkili bir engelleyici değişkendir (Karlina & Pancoro, 2018; Fitrinada, Loeneto & Fiftinova, 2018).

Bu çalışma kapsamında geliştirilen Yazmaya Yönelik Kaygı Ölçeği'nin maddeleri oluşturulurken, araştırmacılar tarafından daha önce geliştirilen ve yayımlanan "Yazma Özyeterlik Algısı Ölçeği"nden (Yavuz İlbaş, Yalınkılıç & Çetinkaya, 2025) yararlanılmıştır. Söz konusu ölçeğin maddeleri temel alınmış; bu maddeler özyeterlik yapısından kaygı yapısına uyarlanacak biçimde yeniden düzenlenmiş, kaygıya yönelik ifadeleri karşılayacak yeni biçimleriyle genişletilmiştir. Bu doğrultuda ilk aşamada 45 maddelik bir taslak madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu maddelerin uygunluğuna yönelik 2 Türkçe eğitimi alan uzmanı ve 1 ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda son biçimi verilen ölçekte 45 madde yer almıştır. Yazma Kaygısı Ölçeği beşli Likert biçimi bir ölçektir ve 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum ve 5=Kesinlikle Katılıyorum biçiminde puanlanmaktadır.

Verilerin Çözümlemesi

Çalışmadan elde edilen verilerin çözümlemeleri SPSS 26 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analizlere geçmeden önce veri seti incelenmiş; uç değerler standart z puanları üzerinden kontrol edilmiş ve ± 3 aralığındaki değerlerin analiz için uygun olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Bu işlem öncesinde veri setinin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi ile değerlendirilmiştir. Faktörler arasında ilişki bulunabileceği düşünülerek döndürmede Direct Oblimin yöntemi tercih edilmiştir. Faktör yükü .40'ın altında kalan veya birden fazla faktörde yüksek yük veren maddeler analiz dışında bırakılmıştır.

Madde-toplam korelasyonları hesaplanarak maddelerin ölçeğin bütünüyle olan ilişkileri incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen faktör yapısının doğrulanması amacıyla ikinci çalışma grubuna ait veriler LISREL yazılımında Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Model uyumu, χ^2/sd , RMSEA, CFI, NFI, NNFI ve GFI gibi uyum indeksleri aracılığıyla değerlendirilmiştir.

Geçerlik Yapı Geçerliği

Açıklayıcı Faktör Analizi

Yazmaya Yönelik Kaygı Ölçeğinin faktör yapısını ortaya koymak amacıyla AFA yapılmıştır. Öncelikle varsayımlar incelenmiştir. Tek değişkenli uç değerlerin incelenmesi için 45 maddenin yanıtlarına ilişkin standart z değerleri hesaplanmış, elde edilen z değerlerinin (-3) ile (+3) aralığında olduğu belirlenmiştir. Çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını sınamak amacıyla değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar hesaplanmış ve bu değerlerin 0.80'nin altında olduğu belirlenmiştir. Verilerin örneklem büyüklüğünün uygunluğunu ve çok değişkenli normallik varsayımını test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 1. Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Kaiser-Meyer-Olkin		,961
Bartlett Testi	χ^2	18066,644
	Sd	990
	P	,000

Yapılan faktör analizi sonucunda KMO değeri 0.961 bulunmuştur. Bulunan değer 1'e oldukça yakın bir değer olduğu için veri yapısının örneklem büyüklüğü açısından faktör analizi için mükemmel düzeyde uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca Bartlett'in Küresellik testi sonucuna göre ki-kare değeri 0.01 düzeyinde manidar bulunmuştur ($\chi^2 = 18066.644$, $p = .00$). Bu

sonuçlar, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini göstermektedir (Çokluk ve diğ., 2010).

Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için faktörleştirme tekniklerinden temel bileşenler analizi ve dik döndürme yöntemlerinden varimax (maksimum değişkenlik) yöntemi kullanılmıştır. Faktör yükü en az 0.40 olan maddeler asıl ölçek için seçilmiştir (Tabachnick ve Fidel, 2001). AFA sonucunda birden fazla faktörde yüksek yük değerine sahip maddeler analizden çıkarılmıştır. Maddelere ilişkin faktör yük değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Maddelere İlişkin Elde Edilen Faktör Yük Değerleri

	1	2	3
M32	,738		
M36	,737		
M34	,736		
M44	,721		
M33	,709		
M35	,699		
M43	,683		
M45	,681		
M30	,678		
M31	,674		
M42	,672		
M39	,667		
M37	,641		
M40	,632		
M41	,623		
M29	,615		
M15		,730	
M18		,698	
M22		,691	
M14		,686	
M13		,685	
M24		,682	
M17		,668	
M16		,640	
M19		,612	
M20		,598	
M21		,596	
M2			,834
M3			,814
M1			,801
M4		,431	,674

M8		,646
M6	,436	,576

AFA ve varimax dik döndürme sonucunda 33 maddenin üç alt boyutta toplandığı belirlenmiştir. Birinci boyut “gözden geçirme ve paylaşma” olarak adlandırılmıştır ve toplam 16 madde bulunmaktadır. İkinci boyut “taslak” olarak adlandırılmıştır ve 11 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü boyut ise “planlama” olarak adlandırılmış ve 6 maddeden oluşmaktadır. Birinci boyut toplam varyansın %54,761’ini, ikinci boyut %6,371, üçüncü boyut ise %4,274’ini açıklamaktadır. Üç boyut toplam varyansın %65,406’sını açıklamaktadır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizinde elde edilen yapının geçerliliğini test etmek amacıyla ikinci çalışma grubundan elde edilen veriler doğrulayıcı faktör analizine (DFA) tabi tutulmuştur. Analize başlamadan önce veri seti uç değerler, normallik ve çoklu bağlantı açısından incelenmiştir. 33 maddeye ait standartlaştırılmış z puanlarının ± 3 aralığında yer alması uç veri olmadığını göstermiştir. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının .80’in üzerinde olmaması çoklu doğrusal bağlantı probleminin bulunmadığına işaret etmiş ve bu sonuçlar, veri setinin DFA için gerekli varsayımları karşıladığını ortaya koymuştur.

DFA sonucunda modelin veriyle uyumunu değerlendirmek amacıyla χ^2/sd , RMSEA, CFI, NFI, NNFI/TLI, IFI, GFI ve AGFI gibi yaygın uyum indekslerinden yararlanılmıştır. Alanyazına göre χ^2/sd değerinin 2’ye yakın olması, RMSEA’nın 0.05’in altında bulunması ve CFI, NFI, NNFI ile IFI değerlerinin 0.95 ve üzerinde olması mükemmel uyuma; χ^2/sd ’nin 3’e, RMSEA’nın 0.10’a kadar yükseldiği ve GFI ile AGFI değerlerinin sırasıyla 0.85 ve 0.80’in üzerinde olduğu durumlar ise kabul edilebilir uyuma karşılık gelmektedir. Bu çalışmada elde edilen uyum indeksleri söz konusu ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiş ve sonuçlara ilişkin özet Tablo 3’te sunulmuştur.

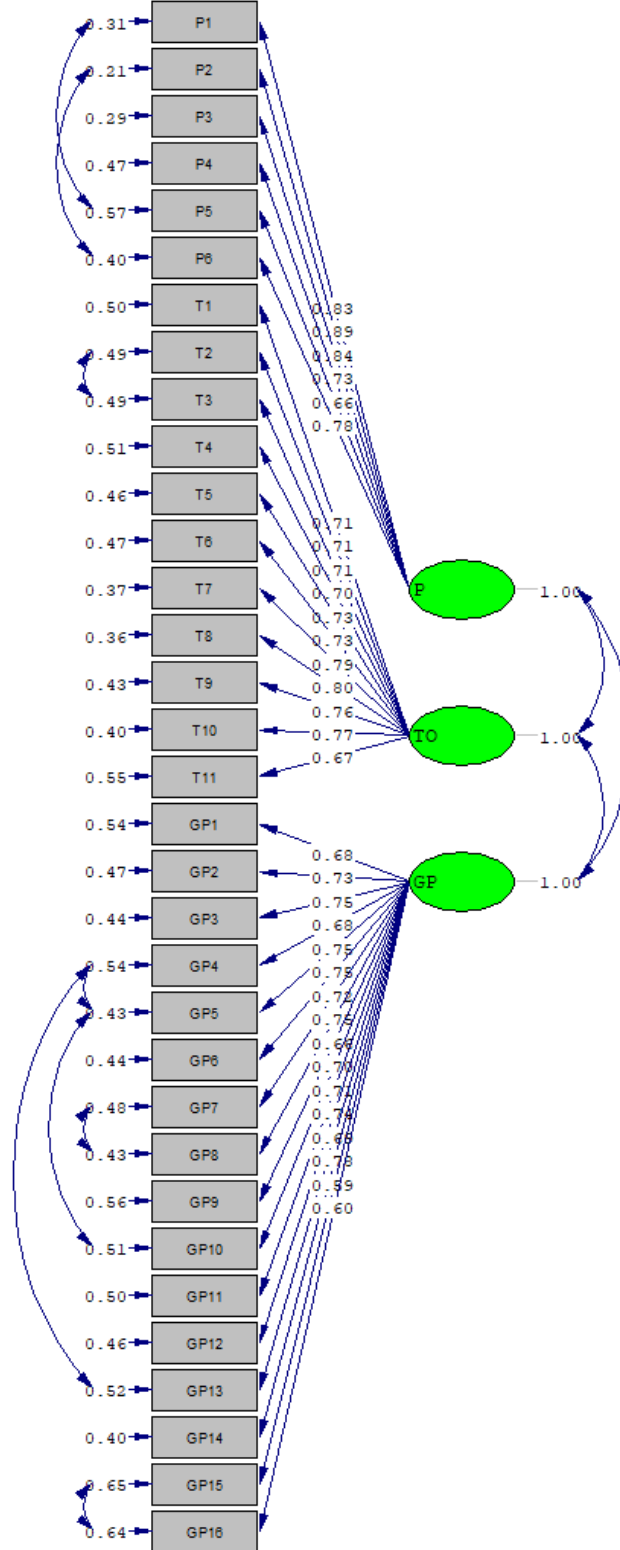
Tablo 3. Yazmaya Yönelik Kaygı Ölçeği için uyum iyiliği değerleri

Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum Ölçütü	İyi Uyum Ölçütü	Hesaplanan Değer	Elde Edilen Uyum
χ^2/Sd	$0 \leq \chi^2/Sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/Sd \leq 5$	3.80	İyi Uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	0.091	İyi Uyum
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.85 \leq GFI < 0.95$	0.85	İyi Uyum
AGFI	$0.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.80 \leq AGFI < 0.95$	0.79	
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$	0.96	Mükemmel Uyum
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$	0.95	Mükemmel Uyum
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI < 0.95$	0.96	Mükemmel Uyum

IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$	$0.90 \leq IFI < 0.95$	0.96	Mükemmel Uyum
-----	---------------------------	------------------------	------	------------------

Tablo 3'te yer alan değerlere bakıldığında, özellikle CFI, NFI, NNFI ve IFI indekslerinin ideal düzeylerde olduğu görülmektedir. χ^2/sd oranı ile RMSEA ve GFI değerleri ise kabul edilebilir–iyi uyum aralığında yer almakta, bu da modelin veriye genel olarak uyum sağladığını göstermektedir. Uyum indekslerinin tümü birlikte değerlendirildiğinde, modelin kuramsal yapıyla büyük ölçüde örtüştüğü ve veri seti tarafından desteklendiği söylenebilir.

Bu sonuçlar, Yazmaya Yönelik Kaygı Ölçeği'nin üç faktörlü yapısının istatistiksel olarak doğrulandığını ve ölçeğin yapısal geçerliğinin güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen faktörlerin birbirinden anlamlı biçimde ayrıldığı, ancak yazma sürecinin bütünlüğü içinde tutarlı bir yapı sergilediği görülmüştür. Ölçeğin üç boyutlu formuna ilişkin görsel model Şekil 1'de sunulmuştur.



Chi-Square=1840.47, df=484, P-value=0.00000, RMSEA=0.091

Güvenirlilik

Tablo 4. Madde-toplam Korelasyonları

	1	2	3
P1	,792		
P2	,848		
P3	,839		
P4	,745		
P5	,685		
P6	,754		
T1		,748	
T2		,773	
T3		,766	
T4		,743	
T5		,748	
T6		,760	
T7		,776	
T8		,799	
T9		,758	
T10		,780	
T11		,720	
GP1			,705
GP2			,734
GP3			,757
GP4			,745
GP5			,774
GP6			,781
GP7			,767
GP8			,806
GP9			,712
GP10			,742
GP11			,750
GP12			,762
GP13			,744
GP14			,787
GP15			,717
GP16			,707

Planlama alt boyutunda madde-toplam korelasyonları 0.684 ile 0.858, taslak oluşturma alt boyutunda 0.720-0.799, gözden geçirme ve paylaşma alt boyutunda ise 0.705 ile 0.806 arasında, arasında değişmektedir. Hesaplanan tüm bu madde – toplam korelasyonları değerleri 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Madde toplam korelasyonlarının yüksek ve pozitif olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve iç tutarlığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2009). Bu sonuçlar, ölçekteki maddelerin geçerliklerinin yüksek düzeyde olduğunu ve aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Cronbach Alfa Katsayısı

Planlama alt boyutu için Cronbach alfa katsayısı 0.922, taslak oluşturma alt boyutu için 0.946, gözden geçirme ve paylaşma alt boyutu için 0.958’dir. Cronbach alfa katsayısı ölçeğin tamamı için 0.974 olarak bulunmuştur. Nunnally (1978)’ a göre ölçme araçlarının 0.70 ve üzeri güvenilirlik katsayısı ölçme araçlarının güvenilir olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular da ölçme aracının güvenilirliğinin yüksek* olduğunu ortaya koymaktadır.

SONUÇ

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin yazma süreçlerinde yaşadıkları kaygı düzeylerini geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçmeye olanak tanıyacak bir “Yazmaya Yönelik Kaygı Ölçeği” geliştirmektir. Yazma kaygısı, öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerinde planlama yapma, düşüncelerini düzenleme, metin oluşturma ve oluşturdukları metni gözden geçirip düzenleyerek paylaşma aşamalarında yaşadıkları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal güçlükleri içeren çok boyutlu bir yapıdır. Yazma becerisini anlamlı biçimde etkileyen bu değişkenin ölçülmesine yönelik geliştirilen ölçek, sürece odaklanan kuramsal temele dayalı bir yapı sunmaktadır.

Madde geliştirme süreci, daha önce Yavuz İlbaş, Yalınkılıç ve Çetinkaya (2025) tarafından geliştirilen “Yazma Özyeterlik Algısı Ölçeği”nin kavramsal çerçevesinden yararlanılarak gerçekleştirilmiş; maddeler yazma kaygısı kavramının kuramsal içeriği ve ölçek geliştirme ilkeleri doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Bu yöntem, ölçeğin yazma sürecinin farklı aşamalarını kapsayan bir yapıya sahip olmasını sağlamıştır.

Araştırmada iki ayrı çalışma kümesinden yararlanılmıştır. İlk çalışma kümesinden elde edilen veriler üzerinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış; ikinci çalışma kümesinden elde edilen veriler üzerinde ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. AFA sonuçlarına göre ölçek, 33 madde ve üç alt boyuttan oluşan bir faktör yapısına sahiptir. Bu alt boyutlar yazma süreciyle kuramsal olarak örtüşen biçimde; Planlama (P) – yazma öncesi hazırlık ve fikir düzenleme sürecine yönelik kaygılar, Taslak Oluşturma (T) – düşüncelerin yazıya aktarılması ve ilk metnin oluşturulması aşamasına yönelik kaygılar, Gözden Geçirme-Düzenleme ve Paylaşma (GP) – yazının gözden geçirilmesi, düzeltilmesi, paylaşılması ve değerlendirilmesine ilişkin kaygılar olarak adlandırılmıştır. Faktör yapısı, yazma sürecinin aşamalarıyla kavramsal olarak tam uyum göstermektedir.

AFA sonucunda KMO değerinin 0.961 olarak bulunması, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için mükemmel düzeyde uygun olduğunu göstermektedir. Bartlett testi sonuçlarının anlamlı olması da verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini kanıtlamaktadır. Varimax döndürme yöntemi sonucunda üç faktörlü yapı elde edilmiş; bu üç faktör toplam varyansın %65,406'sını açıklamıştır. Bu oran, geliştirilen ölçeğin açıklayıcılık gücünün yüksek olduğunu göstermektedir.

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) sonuçları da üç faktörlü modelin veriyle iyi uyum verdiğini ortaya koymuştur ($\chi^2/sd=3.80$, RMSEA=0.091, GFI=0.85, CFI=0.96, NFI=0.95, NNFI=0.96, IFI=0.96). Bu bulgular, elde edilen faktör yapısının istatistiksel olarak anlamlı ve kuramsal olarak tutarlı olduğunu göstermektedir. CFI, NFI, NNFI ve IFI değerlerinin mükemmel düzeyde; χ^2/sd , RMSEA ve GFI değerlerinin ise iyi uyum düzeyinde olması, model-veri uyumunun yüksekliğini desteklemektedir.

Güvenirlilik analizlerinde, madde-toplam korelasyonlarının Planlama alt boyutunda 0.684–0.858, Taslak alt boyutunda 0.720–0.799, Gözden Geçirme ve Paylaşma alt boyutunda ise 0.705–0.806 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu değerler, maddelerin iç tutarlılığının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Cronbach Alfa katsayıları Planlama boyutu için 0.922, Taslak boyutu için 0.946, Gözden Geçirme ve Paylaşma boyutu için 0.958, ölçeğin tamamı için ise 0.974 olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular, Yazmaya Yönelik Kaygı Ölçeği'nin hem geçerli hem güvenilir bir ölçme aracı olduğunu güçlü biçimde desteklemektedir. Ölçek, yazma sürecinin farklı aşamalarında ortaya çıkan kaygı türlerini ayırtarak ölçekleme özelliği sayesinde; öğrencilerin yazma sürecine ilişkin kaygı düzeylerini belirleme, yazma becerisi öğretiminde hedefe yönelik müdahaleleri planlama, yazma etkinliklerini süreç temelli olarak düzenleme ve akademik araştırmalarda yazma kaygısı değişkenini güvenilir biçimde ölçme olanağı sunmaktadır.

Sonuç olarak geliştirilen Yazmaya Yönelik Kaygı Ölçeği; yazma sürecinin planlama, taslak oluşturma ve gözden geçirme-paylaşma aşamalarına yönelik kaygıları bütüncül biçimde ölçen; yüksek psikometrik niteliklere sahip, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Ölçek, hem öğretim süreçlerinin geliştirilmesi hem de alanyazına katkı sağlayacak bilimsel araştırmaların yürütülmesi açısından önemli bir içeriğe sahiptir.

KAYNAKÇA

- Balta, E. E. (2018). The relationships among writing skills, writing anxiety and metacognitive awareness. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 233–243.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Blasco, J. A. (2016). The relationship between writing anxiety, writing self-efficacy, and Spanish EFL students' use of metacognitive writing strategies: A case study. *Journal of English Studies*, 14, 7–45. <https://doi.org/10.18172/jes.3069>

- Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 313–335. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.07.001>
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417–446. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00095>
- Coşkun, E., & Tiryaki, E. N. (2013). Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yapısını oluşturmada sorunları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 1–20.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Pegem Akademi.
- Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242–249.
- Deniz, H., & Demir, S. (2019). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1034–1051.
- Faigley, L., Daly, J. A., & Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and competence. *The Journal of Educational Research*, 75(1), 16–21. <https://doi.org/10.1080/00220671.1981.10885348>
- Fitrinada, D. M., Loeneto, B. A., & Fiftinova. (2018). Students' writing anxiety and its correlation with writing performance. *The Journal of English Literacy Education*, 5(2), 194–207.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective. Longman.
- Güneş, F. (2007). Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma. Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneyli, A. (2016). Kıbrıslı Türk öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 163–180. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.4503>
- Hacker, D. J., Keener, M. C., & Kircher, J. C. (2009). Writing is applied metacognition. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 154–172). Routledge.
- Hamzadayı, Ergün. (2019). Yazmaya ilişkin yanılgılar ve yaygın hatalar. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* (223–248) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (35. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Karakaya, İ., & Ülper, H. (2011). Developing a writing anxiety scale and examining writing anxiety based on various variables. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 703–707.
- Karatay, H. (2011). 4 + 1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029–1047.
- Karlina, I., & Pancoro, N. H. (2018). Students' writing anxiety: How does it affect students' writing performance in EFL context? In *Proceedings of the 5th Asia-Pacific Education Conference (AECON 2018)* (pp. 49–52). Atlantis Press.

- Katrancı, M., & Temel, S. (2018). İlkokul öğrencilerine yönelik yazma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Social Humanities and Social Research*, 5(24), 1544–1555.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26.
- Kim, K. J. (2006). Writing apprehension and writing achievement of Korean EFL college students. *English Teaching*, 61(1), 135–148.
- Madigan, R., Linton, P., & Johnson, S. (1996). The paradox of writing apprehension. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 295–307). Lawrence Erlbaum Associates.
- Negretti, R. (2012). Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception, self-regulation, and evaluation of performance. *Written Communication*, 29(2), 142–179. <https://doi.org/10.1177/0741088312438529>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Öztürk, H., & Çeçen, S. (2007). The effects of portfolio keeping on writing anxiety of EFL students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2), 218–236.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139–158.
- Schweiker-Marra, K. E., & Marra, W. T. (2000). Investigating the effects of prewriting activities on writing performance and anxiety of at-risk students. *Reading Psychology*, 21(2), 99–114.
- Stewart, G., Seifert, T. A., & Rolheiser, C. (2015). Anxiety and self-efficacy's relationship with undergraduate students' perceptions of the use of metacognitive writing strategies. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 1–17. <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2015.1.4>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Tiryaki, E. N. (2011). Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461–472.
- Yaman, H. (2010). Turkish students' writing anxiety: Scale development and the prediction in terms of various variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267–289.
- Yavuz İlbaş, N., Yalınkılıç, K., & Çetinkaya, G. (2025). Yazma özyeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 10(3), 683-712. <https://doi.org/10.29250/sead.1730750>
- Zorbaz, K. Z. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

SUMMARY

Introduction

Writing is a complex and cognitively demanding skill that involves more than the mechanical act of transcribing words onto paper. It requires higher-order cognitive processes such as planning, organizing, drafting, revising, and reflecting (Flower & Hayes, 1981). For middle school students, writing represents not only a linguistic performance but also an emotional and metacognitive challenge. Writing anxiety, defined as the negative emotional reaction and apprehension experienced during the writing process (Daly & Miller, 1975), has been found to play a significant role in shaping students' attitudes and performances in writing (Cheng, 2004; Karakaya & Ülper, 2011).

Previous research indicates that students often perceive writing as a stressful academic task, primarily because of fear of making mistakes, excessive evaluation pressure, and low self-efficacy beliefs regarding their writing abilities (Madigan, Linton & Johnson, 1996; Pajares, 2003). Studies have also shown that writing anxiety can diminish motivation, restrict participation in writing activities, and negatively influence overall academic achievement (Cheng, Horwitz & Schallert, 1999; Yaman, 2010). Although moderate levels of anxiety can occasionally serve a motivational function (Güneyli, 2016), chronic and intense writing anxiety generally leads to avoidance behaviors and a decline in writing performance (Faigley, Daly & Witte, 1981).

The need for a valid and reliable measurement instrument that captures students' anxiety levels across different phases of the writing process has therefore become increasingly important. Existing scales have typically focused on general writing apprehension or on higher education contexts, leaving a gap in the measurement of writing anxiety specifically among middle school students in the context of Turkish as a first language. The present study aims to fill this gap by developing a comprehensive scale that reflects the multidimensional nature of writing anxiety within the framework of the writing process.

Purpose

The main purpose of this study was to develop a valid and reliable "Writing Anxiety Scale" designed to measure middle school students' levels of anxiety at different stages of the writing process—namely, planning, drafting, and reviewing—sharing. The study aimed to provide an instrument that could be used by researchers and educators to identify anxiety sources during writing and to guide pedagogical interventions that enhance students' writing confidence and performance.

Specifically, the study sought to:

1. Identify the underlying factorial structure of writing anxiety in middle school students.
2. Establish the construct validity and reliability of the developed scale through Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA).

3. Contribute to the field of Turkish language education by offering a psychometrically sound tool that measures both cognitive and affective components of writing anxiety.

Method

The study employed a descriptive survey design and was conducted with two independent participant groups. The first group, used for EFA, consisted of 420 students, while the second group, used for CFA, included 340 students. Participants were selected from different grade levels in middle schools. In the first group, 49.8% were female and 50.2% were male; in the second group, 48.2% were female and 51.8% were male.

An initial pool of 45 items was generated based on a theoretical framework integrating prior research on writing anxiety (Karlina & Pancoro, 2018; Fitrinada, Loeneto & Fiftinova, 2018) and on the cognitive process model of writing (Flower & Hayes, 1981). Items were written to capture emotional, cognitive, and behavioral dimensions of anxiety across the different phases of writing. The draft scale was reviewed by two experts in Turkish language education and one expert in educational measurement and evaluation. Based on their feedback, revisions were made to improve clarity and relevance, resulting in a 45-item, five-point Likert-type instrument (1 = Strongly Disagree to 5 = Strongly Agree).

Data analysis was conducted using SPSS 26.0 and LISREL 8.70. The EFA examined the factorial structure and item loadings, using the Direct Oblimin rotation method due to the expected correlations among factors. Sampling adequacy and sphericity were tested using the Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) and Bartlett’s tests, respectively. Items with factor loadings below .40 or cross-loadings were eliminated. CFA was subsequently used to test the model fit, and model–data fit was evaluated using indices such as χ^2/df , RMSEA, GFI, CFI, NFI, NNFI, and IFI. Reliability analyses included corrected item–total correlations and Cronbach’s alpha coefficients for each sub-dimension and the overall scale.

Findings

The results of the EFA indicated that the 33 remaining items clustered under three distinct but interrelated factors explaining 65.41% of the total variance. These factors were identified as:

1. Planning – anxiety related to idea generation, organization, and preparation before writing;
2. Drafting – anxiety experienced during the actual act of producing the text; and
3. Reviewing–Sharing – anxiety about revising, editing, sharing, and receiving feedback on the written product.

The KMO value (.961) and significant Bartlett’s test results confirmed the adequacy of the data for factor analysis. The CFA results supported the three-factor model, demonstrating satisfactory model–data fit indices ($\chi^2/df = 3.80$, RMSEA = .091, GFI = .85, CFI = .96, NFI = .95,

NNFI = .96, IFI = .96). These indices collectively indicate a good to excellent fit between the hypothesized model and the observed data.

Reliability analysis showed that the Cronbach's alpha coefficients were .922 for the Planning dimension, .946 for Drafting, and .958 for Reviewing-Sharing, with an overall alpha of .974. Item-total correlations ranged between .684 and .858 across the dimensions, confirming high internal consistency and homogeneity among items. The strong reliability and validity evidence suggest that the scale effectively measures the multifaceted construct of writing anxiety in middle school students.

Conclusion and Discussion

The findings demonstrate that the Writing Anxiety Scale developed in this study is a psychometrically robust instrument that accurately measures students' levels of anxiety across the different stages of the writing process. The scale's structure—comprising Planning, Drafting, and Reviewing-Sharing—aligns conceptually with theoretical models of writing and empirically with the data collected from middle school students.

This multidimensional structure allows educators and researchers to identify not only the presence of writing anxiety but also its source within the writing process. For example, a student may exhibit low anxiety during planning but experience heightened anxiety during revision and peer feedback, reflecting the social dimension of writing apprehension. Such detailed insight can help teachers implement targeted interventions, such as prewriting strategies, supportive feedback environments, and process-oriented writing instruction, to reduce anxiety and enhance writing performance.

Moreover, the study contributes to the Turkish language education literature by addressing a previously underexplored population—middle school students learning writing in their first language. The scale's emphasis on the affective domain of writing aligns with contemporary approaches that view writing as a socio-cognitive process involving motivation, self-regulation, and emotional engagement.

In practical terms, the scale can serve as a diagnostic and evaluative tool in classroom settings, enabling teachers to monitor changes in students' writing anxiety over time and assess the effectiveness of pedagogical interventions. In research contexts, it can be used to examine relationships between writing anxiety, writing self-efficacy, metacognitive awareness, and academic achievement.

In conclusion, the Writing Anxiety Scale is a valid, reliable, and theoretically grounded instrument that measures writing anxiety comprehensively within the framework of the writing process. By capturing the emotional, cognitive, and behavioral aspects of anxiety across the planning, drafting, and reviewing-sharing stages, the scale provides valuable insights for improving writing instruction and supporting students' emotional well-being in the learning process.

YAZMAYA YÖNELİK KAYGI ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Planlamaya Yönelik Kaygı						
1.	İçeriği oluşturacak düşünceler ve olaylar arasında mantıksal bir sıra izleyebilmek için plan yapmam gerektiğinde kendimi kaygılı hissederim.					
2.	Yinelemelerden kaçınmak için plan yapmam gerektiğinde endişelenirim.					
3.	Duygu, düşünce ve olayları hedef kitleme uygun sözcüklerle anlatabilmek için plan yapmam gerektiğinde kaygılanırım.					
4.	Akıcı ve anlaşılır bir anlatım içeren metin oluşturmak için plan yapmam gerektiğinde zorlanacağım düşüncesi beni tedirgin eder.					
5.	Benden beklenen görevin gerektirdiği yazma amacıma uygun plan yapamayacağım düşüncesi beni kaygılandırır.					
6.	Zihin haritası, kavram haritası, beyin fırtınası gibi stratejilerle plan yapmam gerektiğinde baskı hissederim.					
Taslak Metin Oluşturmaya Yönelik Kaygı						
7.	Açık ya da örtük ana düşünceyi güçlü şekilde dile getirme konusunda endişe yaşarım.					
8.	Anlatım biçimine göre ana düşünceyi doğru konumlandıramayacağım düşüncesi beni kaygılandırır.					
9.	Paragrafları tek bir düşünce/duygu etrafında yapılandırmam gerektiğinde huzursuzluk duyarım.					

10.	Akıcı ve anlaşılır bir anlatımla yazı oluşturamamaktan endişe ederim.					
11.	Yazıda konu birliği ve paragraf bütünlüğü sağlayamam düşüncesi beni kaygılandırır.					
12.	Paragrafları yeterince örneklendirememe korkusu yaşarım.					
13.	Paragrafları uygun bir sonuç cümlesiyle tamamlamam gerektiğinde zorlanırım.					
14.	Geçiş ifadelerini uygun kullanamayacağım düşüncesi beni endişelendirir.					
15.	Cümleleri doğru dil yapılarıyla oluşturamama endişesi yaşarım.					
16.	Paragraflarımı mantıksal ilişki içinde sıralama süreci beni kaygılandırır.					
17.	Noktalama işaretlerini doğru kullanmam gerektiğinde hata yapmaktan korkarım.					
Gözden Geçirme ve Paylaşmaya Yönelik Kaygı						
18.	Metnimi her aşamada gözden geçirmem gerektiğinde hata yapma kaygısı duyarım.					
19.	Noktalama ve yazım kurallarını kontrol etme süreci beni huzursuz eder.					
20.	Anlaşılmayan ifadeleri eklemelerle düzeltmem gerektiğinde tedirgin olurum.					
21.	Gereksiz sözcükleri çıkarmam gerektiğinde yanlış yapma korkusu yaşarım.					
22.	Uzun veya karmaşık ifadeleri sadeleştirme süreci beni kaygılandırır.					
23.	İfadelerin yerini değiştirmem gerektiğinde metni bozacağım endişesi taşırım.					
24.	Bir bilgiyi birden fazla cümleye bölme süreci beni zorlar.					
25.	İki cümleyi birleştirme sürecinde anlamı bozacağım korkusu yaşarım.					

26.	Metnimin amaca uygun olup olmadığını değerlendirmem gerektiğinde huzursuz olurum.					
27.	Cümle ve paragrafların doğru sırayı izleyip izlemediğini belirlemem gerektiğinde tedirginlik yaşarım.					
28.	Ana düşünce ve yardımcı düşünceleri yeniden düzenlemem gerektiğinde baskı hissederim.					
29.	Geribildirimler doğrultusunda metnimi yeniden düzenlemem gerektiğinde stres yaşarım.					
30.	Arkadaşlarımdan metinlerini gözden geçirme ve yorum yapma süreci beni kaygılandırır.					
31.	Metnimin ana düşünce etrafında sınırlı olup olmadığını değerlendirmem gerektiğinde huzursuzluk duyarım.					
32.	Yazılı metnimi uygun ortama göre yapılandırmam gerektiğinde kaygılanırım.					
33.	Metnimi sınıf veya çevrim içi ortamlarda paylaşma düşüncesi beni endişelendirir.					

HİPPOKRATES'İN AFORİZMALAR ADLI ESERİNDE KADIN HASTALIKLARI VE DOĞUMA İLİŞKİN DEYİŞLERE BİR BAKIŞ

Namık ÇENÇEN¹

Duygu ALTAN ÇENÇEN²

Çençen N., Altan Çençen, D. (2025). Hippokrates'in aforizmalar adlı eserinde kadın hastalıkları ve doğuma ilişkin deyişlere bir bakış. *Diyalektolog Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 99-114. <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.88960>

ÖZET: Hippokrates (M.Ö. 460–370), modern tıbbın ve pozitif tıp anlayışının kurucusu olarak kabul edilmektedir. Hippokrates Külliyyatı, tıp tarihinin en eski yazılı kaynakları arasında yer almakta olup Aforizmalar adlı eser, bu külliyyatın temel başvuru metinlerinden biridir. Bu çalışmanın amacı, Hippokrates'in Aforizmalar adlı eserinde yer alan kadın hastalıkları ve doğuma ilişkin söylemleri incelemek ve değerlendirmektir. Araştırma, nitel araştırma deseninde tasarlanmış olup doküman incelemesi ve betimsel içerik analizi yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Aforizmalar eseri, kadın hastalıkları ve doğuma ilişkin ifadeler doğrultusunda tematik olarak analiz edilmiştir. Bulgular, Hippokrates'in kadın hastalıkları ve doğuma ilişkin deyişlerinin büyük ölçüde gözleme dayalı olduğunu ve dönemin tıbbi bilgi birikimini yansıttığını göstermektedir. Bu deyişlerin, erken dönem tanımlayıcı tıbbi yaklaşımların ve sistematik klinik gözlemin temellerini oluşturduğu söylenebilir. Sonuç olarak, Aforizmalar adlı eserde yer alan kadın hastalıkları ve doğuma ilişkin söylemler, tıp tarihi açısından önemli olup kadın sağlığına yönelik erken tıbbi düşüncenin anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Tıp Tarihi, Hippokrates, Aforizmalar, Kadın Hastalıkları ve Doğum

A GYNECOLOGICAL AND OBSTETRIC PERSPECTIVE ON STATEMENTS IN HIPPOCRATES' APHORISMS

ABSTRACT: Hippocrates (460–370 BC) is regarded as the founder of modern medicine and the principles of rational medical science. The Hippocratic Corpus constitutes one of the oldest written sources in the history of medicine, and Aphorisms is considered one of its most fundamental reference works. The aim of this study is to examine and evaluate the statements related to gynecology and childbirth found in Hippocrates' Aphorisms. This research was designed within a qualitative research framework and conducted using document analysis and descriptive content analysis methods. The text of Aphorisms was thematically analyzed in accordance with statements concerning gynecological diseases and childbirth. The findings indicate that Hippocrates' statements on gynecology and childbirth are largely based on clinical observation and reflect the medical knowledge of his era. These statements can be interpreted as laying the foundations of early descriptive medical approaches and systematic clinical observation. In conclusion, the gynecological and obstetrical statements found in Aphorisms are of significant importance for the history of medicine and contribute to the understanding of early medical thought regarding women's health.

Keywords: History of Medicine, Hippocrates, Aphorisms, Gynecology and Obstetrics

¹ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Tıp Tarihi ve Etik Anabilim Dalı, e-posta: namikcencen23@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8962-4124

² Uzman Doktor, Özel Ankara Koru Hastanesi, e-posta: dr.duygualtan@gmail.com, ORCID:0009-0005-6046-9980

GİRİŞ

Hippokrates, M.Ö 460 yılında Kos’da doğmuş ve ünlü hekimler yetiştirmiş bir ailenin soyundan gelmiştir. Hayatı ve ölüm yılı hakkında kaynaklarda fazla bir bilgi yer almamaktadır. Yunanistan’da bilim ve sanatın altın çağında ve entelektüel gelişimin en dikkat çekici döneminde, filozoflar; Sokrates, Platon ve Ksenofon tarihçiler; Herodot ve Tukidides; şairler; Pindaros, Aiskhylos, Euripides, Sofokles ve Aristofanes ile heykeltıraş Phidias ile çağdaş olup ve devlet adamı Perikles döneminde yaşamıştır (Meryon, 1861). Bilgisi ve becerisiyle yaşadığı dönemi unutulmaz kılan Hippokrates, bir hekim soyundan gelmiştir ve Asklepiadların soyundan gelen babası ve dedesinin öğretilerini miras almıştır. Bazı kaynaklara göre, Eskülap ailesindendir. Anne tarafından ataları Herkül’e baba tarafından ise Esculapius’a dayandığı söylenmektedir (Park, 1898). Antik Yunan’da bilim ve sanatın altın çağı olarak değerlendirilen Pericles döneminde yaşamıştır. Onun yazılarında yer alan ve günümüze aktarılan bilgilerin çoğu, onun yakın atalarının birikmiş bilgileri gibi görünmektedir. Kos tapınağındaki tüm kayıtlara ve tabletlere erişme imkanına sahip olmuştur ve entelektüel gelişimin³ en dikkat çekici döneminde yaşamıştır (Meryon, 1861). Modern tıbbın ve pozitif tıp biliminin kurucusu olan Hippokrat Asklepiyon’da öğrenimini görmüş ve hoca olmuştur (Erdemir, 1994). Hippocratesin biyografisi hakkında Soranus tarafından korunarak aktarılan bazı parçalar dışında hayatının koşulları hakkında az sayıda bilgi olduğu söylenebilir. Babası Heraklides’den eğitiminin ilk kısmını almıştır. Tapınaklarda görülen hastalıkları gözlemlene sanatını ve Asklepiadlar tarafından uygulanan tedavi yöntemlerini öğretmiştir. Bu, Hippocrates’in tıbbi bir sanat olarak görmesine yol açmıştır. Selybria’lı Herodicus ve Gorgias Leontinus’undan Hippocrates’in ustaları olarak bahsedilmiş ayrıca Abdera’lı Demokritos’un öğrencisi olmuştur (Dunghison, 1872).

Sokrates’in çağdaşı olan Hippocrates, son derece titiz, özenli bir gözlemci ve not toplayıcı olduğu bilinmektedir. Hippocrates, iki bin yıldan fazla bir süre boyunca halefleri tarafından neredeyse koşulsuz bir saygıyla karşılanmıştır. M. Cabanis, Hippocrates’den bahsederken tıp ile felsefeyi birbirinden ayırarak tıbbın rasyonel bilime dönerek doğru yola girmesinde önemli roller oynadığını ifade etmiştir (Dunghison, 1872). Antik Yunan’da hastalığın doğa üstü temele sahip olduğu ve tanrılardan gelen ceza olduğu düşüncesi yaygındır. Hippokrates hurafeleri reddetmiş, hastalığın doğal bir fenomen olduğunu vurgulamış ve nedenlerini bulmaya çalışmıştır. Hippokrates, tıba akılcı bir yaklaşım geliştirerek, hastalıkları değerlendirmek için mantık ve gözlem gücünü kullanmıştır. Bu, prognoz ve tedaviyi vurgulayan yeni bir bütünsel tıp tarzının temellerini atmıştır. Yunan hekimliğinin laik bir yola girmesinde ve tıbbın din ile mistik düşüncelerden sıyrılmasında önemli kilometre taşlarından olan Hippokrates, hasta, hekim ve hastalık ilişkilerini saptamıştır. Hastayı iyice muayene etmiş ve müşahade altında tutmuştur. Tedavide son derece ihtiyatlı davranmıştır. Tedavide lapaları, şaraplı su banyoları ve kan almayı uygulamıştır (Nasuhioğlu, 1974). Hippocratesin tıbbi yaklaşımında akıl ve deneye yer verilen bir tıp anlayış benimsemiştir. Bu bağlamda Kos ve Knidos tıp okullarının deneysel birikimlerini sistemleştirerek tümevarıma dayanan tıbbi yaklaşım geliştirmiş ve rasyonel tıp anlayışının temellerini atmıştır (Bayat, 2016). Hippokrates tıbbi holistik bir anlayışa sahiptir. Bu doğrultuda

3 Hippocrates’in çağdaşları arasında; filozoflar, Sokrates, Plato, Xenophon, tarihçiler, Herodotus, Thucydides, şairler, Pindar ve Euripides gibi önemli kişiler yer almaktadır.

Hippokratesçi yaklaşım her zaman için hastanın tamamına yöneliktir ve günümüzdeki holistik tıp arzusu da burada doğal bir dayanak bulduğu söylenebilir (Bynum, 2014). Hippokrates hem bir öğretmen hem bir seyyah hem de birçok tezi ortaya koyan çağlara damga vurmuş hekimdir (Demirhan, 2014a). Hippokratesin doğduğu Kos kasabasına yakın bir yerde bulunan ve Hippokratesin öğretisini günümüze kadar taşıyan bir sembol olarak görülen 2500 yaşındaki çınar ağacının altında dersler vermesi, bir açık hava kliniğini kurması olarak değerlendirilebilir (Guthrie, 1945).

Hippokrates doğduğu Kos adasında bir tıp okulunu kurmuş ve dört salgı (kan, balgam, sarı safra ve kara safra) kuramını öğretmiştir. Hipokrat tıp okulu, dogmatik veya felsefi olarak adlandırılmış, çünkü genel bir ilkeye göre öğretim ve uygulamalar yapmıştır. Hippokrates, bu okulda tıp sanatını çok sağlam temellere oturtmuş kendinden sonraki öğretmenler de genellikle ortaya konulanları taklit edip değiştirmişler, yeni araştırma alanlarına girmeye cesaret edememişlerdir (Wilder, 1904). Hipokrat öğretisinin karakteristik dogması, hastalıkları başlangıcından sonuna kadar bölünmez birimler olarak görmüş ve hastalıklar, karakteristik sistemler, ardışık dönemler ve iyi ya da kötü yönde uzun bir seyirden oluşan düzenli bir programdan oluşmuştur (Park, 1898).

Hippokrates'in eserlerini tespit etmek ve sınıflandırmak için çeşitli çabalar sarf edilmiştir. Ancak bu çabalar sorunlu olmuştur. Padua'lı Mercurialis, bu görevi üstlenmiş ve eserlerine ilişkin dört kategori oluşturmuştur:

- Hipokrat'a ait olduğu kesin olan eserler,
- Hipokrat'ın öğrencileri ve öğrencileri tarafından yayınlanan eserler,
- Onun doktrinlerine uygun ve ona atfedilen, başkaları tarafından yazılmış eserler,
- Onun doktrinlerine uymayan, ancak ona atfedilen eserler.

Portekizli Louis de Lemas ise bu eserlerin on dokuzu hariç hepsini sahte olarak görürken, ancak Haller, eserlerin on beşini gerçek olarak kabul etmiştir. Gruner'de on tanesi hariç hepsini reddetmiş ve Grimm ise bu sayıyı daha da azaltmıştır. Berlin'den Profesör Link'de Hippokrates'e ait eserlerin, İskenderiye okulunun kurulmasından önce yaşamış farklı yazarların makalelerinin bir derlemesi olduğunu iddia etmiştir (Wilder, 1904).

Alan yazında hangi eserlerin gerçekten Hippokratese ait olup olmadığı veya Hippokrates adında birden fazla hekim ve yazar olduğuna ilişkin çeşitli görüşler yer almaktadır. Ali Haydar Bayat (2016), Hippokrates'in yazdığına inanılan yaklaşık 60 eserden 18'inin Hippokrates, bir kısmının da aynı anlayıştaki öğrencileri tarafından kaleme alındığının tahmin edildiğini ifade etmiştir. M.Ö. III . Yüzyılda İskenderiye'de toplanan bu tıp koleksiyonu Corpus Hippocraticum adıyla bilinir. Hippokrates'in eseri olduğuna kesin gözle bakılanlardan en önemlileri şunlardır: Tanı (Prognostikon); Özlü Sözler (Aphorismoi); Havalarda, Sular ve Yörelere (Peri Aeron, Hydaton, Topon); Kalbe Dair (Peri Kardies); Bulaşıcı Hastalıklar (Epidimias) ve Kutsal Hastalık (Epilepsi) (Peri İeris Noson); Yemin; Yasa; Akut Hastalıklarda Uygulanacak Beslenme Rejimi; Eklemler; Kafa Yaralanmaları; İnsanın Yapısı (Bayat, 2016). Hippokrates'in eserleri, Fransız hekim ve tıp tarihçisi E. Littree tarafından Fransızca'ya çevrilerek Hippokrat Külliyyatı adı ile yayınlanmıştır (Demirhan, 1994b). Hippokrates Külliyyatı (Corpus Hippocraticum) adı altında toplanan irili ufaklı altmışa yakın metnin gerçekten Hippokrates'e ait olup olmadığı veya Hippokrates'in

gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttığı meselesi günümüze kadar gelen tartışmalardan biri olmuştur (Hippokrates, 2016). Külliyyatı veya Derlemesi denen altmış kadar eserlerinden bazıları günümüze kadar ulaşmıştır. Jacques Jouanna ve Caroline Magdelaine, Hippokrates Külliyyatını aşağıda yer alan Tablo 1’deki şekliyle gruplandırmışlardır (Jouanna & Magdelaine, 2018).

Tablo 1: Hippokrates Külliyyatı

Deontolojisi ve tıp sanatı üzerine tefekkür	Göstergebilim	Geniş anlamda etioloji	Beslenme Düzeni	Hastalıklar Sınıflandırma Bilimi ve Tedavi	Kadın Hastalıkları ve Doğum	Cerrahi	Mektuplar ve Biyografik Yazılar
Yemin	Prognosis	İnsanın Doğası	Rejim	Hastalıklar I	Kadın Hastalıkları I-II ve Kısır Kadınlar, Kadın Hastalıkları III	Hekimin Eczanesi	Atinalıların Kararnamesi
Kanun	Salgın Hastalıklar I ve III	Varlığa Geliş/Çocuğun Doğası	Akut Hastalıklar da Regim	Hastalıklar II	Genç Kızların Hastalıkları	Kırıklar/Eklemler	Sunak Söylevi
Sanat	Salgın Hastalıklar II, IV ve VI	Etler	Akut Hastalıklar da Regim, Ek	Hastalıklar III	Kadının Doğası	Mokhlikos	Büyükelçinin söylevi
Tıp geleneği	Salgın Hastalıklar V ve VII	Yedi Aylık Fetüs’ü de içeren Sekiz Aylık Fetüs	Besin	Hastalıklar IV	Gebeyken Gebe Kalma	Yaralar	Mektuplar mektupluk külliyyatı)
Hekim	Aforizmalar	Haftalar		Hastalıklar	Fetüsü Kesip Alma	Fistüller	

Görgü kuralları	Salgılar	Diş Çıkarma		İç Hastalıkları		Hemoroitler	
İlkeler	Krizler	Kalp		İlaçlar		Baş yaraları	
Hippokratesin vasiyeti	Kritik Günler	Salgı bezleri		İnsanda Yerler		Anatomi	
	Prorrhetikon1	Kemiklerin Doğası		Sıvıların Kullanılması			
	Prorrhetikon2	Havalar, Sular, Yerler		Vizyon			
	Kosluların Öngörülleri	Rüzgarlar					
		Kutsal Hastalık					

Hippokrates Külliyyat'nın göz bebeği olarak adlandırılan, Hippokrates'in ortaya koyup geliştirdiği hekimlik anlayışının yüzyıllara damga vuran ve 18. yüzyıla kadar hekimlerin ellerinden düşürmediği Aforizmalardır. Alan yazında Hippokrates ve Hippokrat Külliyyatı üzerine çok sayıda çalışma bulunmakla birlikte, bu çalışmaların önemli bir kısmı ya genel tıp tarihi çerçevesinde ele alınmış ya da kadın hastalıkları ve doğuma ilişkin metinler bütüncül bir eser incelemesi içinde ikincil düzeyde değerlendirilmiştir. Özellikle Aforizmalar adlı eserde yer alan kadın hastalıkları ve doğuma ilişkin deyişlerin sistematik, tematik ve güncel tıbbi bilgiler ışığında yorumlandığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Hippokrates'in eserleri dünyanın en eski tıp eserlerindendir. Aforizmalar, Hippokrates Külliyyat'nın başucu eseri olarak değerlendirilebilmektedir. Hippokrates doğrudan kaleme almadığı ve onun doktrinlerinden beslenen pek çok hekimin geliştirip zenginleştirdiği, hekimlere teorik ve pratik anlamda kılavuzluk etmiştir. Hippokrates tarafından geliştirilen tecrübe ve gözlem verilerine dayalı hekimlik anlayışı ortaya koymuş ve yüzyıllar boyunca hekimlere yol göstermiştir. Hippokrates ve eserlerine ilişkin alan yazında birçok çalışma yapılmıştır. Hippokrates'in "Aforizmalar" adlı eserine ilişkin sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır. Bu çalışmanın amacı, Hippokrates'in Aforizmalar adlı eserinde yer alan kadın hastalıkları ve doğuma ilişkin deyişleri yalnızca tarihsel bir metin çözümlemesi olarak değil, aynı zamanda günümüz kadın hastalıkları ve doğum bilgisiyle karşılaştırmalı biçimde değerlendirmektir. Böylece erken

dönem klinik gözlemlerin hangi açılardan çağdaş tıbbi bilgilerle örtüştüğü, hangi noktalarda dönemsel sınırlılıkları yansıttığı ortaya konulmaktadır. Bu yönüyle çalışma, Aforizmalar'daki kadın hastalıkları ve doğuma ilişkin deyişleri tek bir eser özelinde, tematik olarak sınıflandıran ve her bir deyişi çağdaş obstetrik ve jinekolojik bilgilerle ilişkilendiren nadir çalışmalardan biri olma özelliği taşımaktadır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

Aforizmalar adlı eser kaç bölümden oluşmakta ve önemi nedir?

Aforizmalar adlı eserde kadın hastalıkları ve doğuma ilişkin deyişler nelerdir?

YÖNTEM

Hippokrates'in eserleri bağlamında, Aforizmalar adlı eserin kadın hastalıkları ve doğuma ilişkin söylemlerinin değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışma nitel araştırma deseninde tasarlanmış olup doküman incelemesi ve betimsel içerik analizi kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2016). Çalışmanın amacına uygunluğu ve araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi veren yazılı materyallerin analizini içermesinden dolayı nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelenmesinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir yöntem olarak tanımlanır. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. Bu çalışmada da Hippokrates'in biyografisine ilişkin alan yazın taranmış ve doküman incelenmesinde öncelikle "Aforizmalar" adlı eser temin edilmiştir. İş Bankası yayınların çıkan eski Yunanca aslından Eyüp Çoraklı tarafından Türkçe 'ye çevrilen Hippokrates'in Aforizmalar adlı eseri çalışmanın alt problemleri doğrultusunda betimsel olarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Hippokrates'in Aforizmalar adlı eserinin kaç bölümden oluştuğu ve önemi ilişkin elde edilen bulgular incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Hippokrates'in Aforizmalar adlı eseri; Sunuş, Yemin, Aforizmalar, Birinci Bölüm, İkinci Bölüm, Üçüncü Bölüm, Dördüncü Bölüm, Beşinci Bölüm, Altıncı Bölüm, Yedinci Bölüm, Sözlükçe ve Kaynakça'dan oluşmuştur (Hippokrates, 2016). Kısa bağımsız dört yüz on iki önermelerden oluşan eser, tıp sanatının birbirinden farklı bilgilerini içeren: Prognosis, göstergebilim, rejim, kadın hastalıkları ve doğum vb. konularda bilgiler sunmuştur (Jouanna & Magdelaine, 2018).

Eserin sunuş kısmı Homeros'un "Çok kişiye bedeldir tek bir hekim" sözü ile başlamıştır. Sunuş kısmında Hippokrates'in, kısa biyografisi, yetişmesi, eserleri ve geliştirdiği hekimlik anlayışına ilişkin bilgiler yer almıştır (Hippokrates, 2016). Yemin kısmında; "Hekim Apollon, Asklepios, Hygieia, Panakeia, hatta bü-tün tanrılar ve tanrıçalar tanıgım olsun ki, bu yemine ve bu taahhüde gücüm kuvvetim yettiğince ve iradem elverdiğince sadık kalacağım;.....

Hangi eve gidersem gideyim, hastaların yararı için gidecek, her türlü kasıtlı kötülük ve ahlaksızlıktan, özellikle de ister özgür olsun ister köle, kadın ve erkeklerin bedenlerine şehvetle yaklaşmaktan sakınacağım. Gerek tedavi sırasında gerekse tedavi dışında insanların yaşamına ilişkin görüp işittiğim ne varsa, açığa vurulmaması gereken ne varsa, hepsinin bir sır gibi saklanması gerektiğini düşünüp susacağım. Bu yemine sadık kalır da onu çiğnemezsem, bütün insanların nazarında sonsuza dek ünlü olup yaşamımın ve sanatımın hayrını göreyim; ancak ahđımı bozar da yeminimi çiğnersem, bütün bunların tam tersi gelsin başıma” şeklinde ifadeler yer almıştır. Tıp sanatını icra edecek hekimlere etiksel ve deontolojik sorumluluklarına vurgu yapılmış ve gelecekte mesleği icra edeceklerle yol gösterecek kurallarla rehberlik etmiştir (Hippokrates, 2016).

Hippokrates'in Aforizmalar adlı eserine “*Hayat kısıdır, sanat uzundur*” diyerek başlaması, uzun süre tıp etiğinin mükemmel bir özeti olarak kabul edilmiştir. Modern hekimler bu sözleri anlamakta zorlanmışlardır. Ancak bu sözler, modern tıbbın etik sorunlarına ilişkin temel bir içgörü olarak yorumlanmaktadır (Jonsen, 2006).

Eser, hekimlerin yanı sıra, uzman olmayan insanlar içinde kıymetli görülüp en çok yorumlanmış, en çok başka dillere çevrilmiştir. Hippokrates'in külliyyatının en çok yayınlanan tezi olmuştur. Hippokrates aforizmalarında uzun yıllara dayalı olarak edilen tıp pratiğinin ve tecrübelerinin, hatırlanmasını ve öğrenilmesini kolaylaştırmaya yönelik verilen kuralları kolay ve sade bir şekilde anlatmıştır (Jouanna & Magdelaine, 2018). Demirhan (1994)'da Aforizmalar adlı eserin bugünün ve yarının hekimlerine yol gösterecek kuralları içeren rehber olarak değerlendirdiği söylenebilir (Demirhan, 1994a). Tez (2025) ise, Aforizmalar adlı eserin eskiçağın en etkili temel eserlerin biri olarak görmüş ve en ünlü deyişler arasında “Öncelikle zarar ver!” (Primum non nocere!) ilkesine vurgu yaparak tıbbi etiksel ve deontolojik prensiplerin önemini altını çizmiştir. Hekimin ilk görevi, hastayı iyi etmekten çok, önce onun ağrısını dindirmek, o da olmazsa teselli etmek, hastaya kötü davranışlardan kaçınmak ve hiçbir şekilde zarar vermemektir (Tez, 2025).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Aforizmalar adlı eserde kadın hastalıkları ve doğuma ilişkin deyişler incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Kadın hastalıkları ve doğuma ilişkin bilgiler eserin, üçüncü bölümünde bir deyiş, dördüncü bölümde bir deyiş ve beşinci bölümde otuz dört deyiş şeklinde işlenmiştir.

Üçüncü bölüm 12. Deyiş: Eğer kış güney rüzgarlarının etkisinde, yağışlı ve ılık olur, ilkbahar da kurak ve kuzey rüzgarlarının etkisinde geçerse, gebelik dönemleri ilkbahara rastlayan kadınlar en ufak bir nedenden ötürü bile çocuklarını düşürürler. Olur da doğum yaparlarsa güçsüz ve sağlıklı çocuklar doğururlar, ne var ki bu çocuklar bu çocuklar kısa bir süre içinde yaşama veda eder ya da yaşamlarını zayıf ve sağlıklı bir şekilde sürdürürler. Bunların dışında kalan kişilerde dizanteri ile kuru göz hastalıkları, yaşlılardaysa kısa sürede ölüme yol açan nezleler görülür (Hippokrates, 2016).

Eserde, Mevsimsel şartlar ve bu şartların ortaya koyduğu viral, bakteriyel ve paraziter salgınlardan dolayı gebeliğin fetüsün ve annenin etkilenebileceği hatta bu salgınlarda bağışıklığı düşük olan popülasyonun da etkilendiği şeklinde açıklanabilir.

Dördüncü bölüm 1. Değiş: Gerekli hallerde, gebe kadınlara gebeliğin dördüncü ayından yedinci ayına kadar, tabii yedinci ayında daha az olmak kaydıyla boşaltım yaptırmalı, gebeliğin ilk ve son aşamalarındaysa bundan sakınmalı (Hippokrates, 2016).

Hippokrates döneminin şartlarında küçük hafta gebeliklerin tahliyesi başarılı olmamakta olup; fetusun anneye daha az zarar vereceği ve doğum sonrasında yaşama ihtimalinin olmadığı dördüncü ve yedinci ay aralığında tahliye önerilmiştir. Günümüz koşullarında bu tahliye tercihen daha erken dönemlerde yapılmaktadır. Günümüz tıp koşullarında da tahliye ne kadar erken dönem yapılırsa anneye olan riskler daha azalmaktadır.

Beşinci bölüm de otuz dört değiş yer almıştır. 29. Değiş: Gerekli hallerde, gebe kadınlara gebeliğin dördüncü ayından yedinci ayına kadar, tabii yedinci ayında daha az olmak kaydıyla boşaltım yaptırmalı, gebeliğin ilk ve son aşamalarındaysa bundan sakınmalı gebeliğin ilk ve son aşamalarında ise dikkatli olunmalı (Hippokrates, 2016).

Hippokrates gebeliğin ilk aşamalarındaki tahliye de dönem koşulları nedeniyle işlemin yeterli yapılamaması veya rahime zarar verilmesi olasılığı nedeniyle son dönemlerinde ise doğumun getirdiği bütün riskleri de alması nedeniyle bu aşamalarda dikkatli olunmasını önermiştir.

30. Değiş: Gebe bir kadın birden gelişen bir hastalığa yakalanırsa durum ölümcüldür (Hippokrates, 2016).

Gebelikte ani gelişen preeklapmsi, eklapmsi, gebeliğin akut yağlı karaciğer ve amnion embolisi gibi hastalıkların o dönemde tanı ve tedavisi olmadıkları için ölümcül seyrettikleri şeklinde yorumlanabilir, günümüzde de hala anne ölümlerinin en sık nedenleri arasındadırlar. Ayrıca dönemin koşulları gereği olabilecek olan enfeksiyöz hastalıklar da gebelikte tedavileri yapılamadığı için ölümcül seyretmiş olabileceği şeklinde değerlendirilebilir.

31. Değiş: Gebe bir kadın hacamat edilirse düşük yapar, özellikle de büyük bir cenin söz konusuysa (Hippokrates, 2016).

Bu işlem sırasında ne kadar kan kaybının olduğu bilinmemektedir. Eğer kan kaybı yüksek miktarlarda ise akut anemi gelişebileceği veya işlem sırasında enfeksiyon kapılabileceği için düşük olabileceği şeklinde yorumlandığı söylenebilir.

32. Değiş: Bir kadın kan kusuyorsa, âdet kanaması başladığında durum düzelir (Hippokrates, 2016).

Hiperemezise (gebeliğin bulantı kusması) bağlı ilerleyen evrelerde gastroözefagial kanamalar olabilmektedir; eğer hasta düşük yapar ve kanama başlar bulantı kusmaya neden olan gebelik hormonu düzeyi düşer ve bulantı kusma ve buna bağlı olan kanama geçer.

33. Değiş: Âdet kanaması kesildiğinde burundan kan gelmesi iyiye işarettir (Hippokrates, 2016).

34. Değiş: Devamlı ishale yakalanan gebe kadınların düşük yapma tehlikesi vardır (Hippokrates, 2016).

Viral, paraziter veya bakteriyel hastalıklar nedeniyle gastroenterit vakaları dönemde çok fazla görülebilmektedir ve bunların o dönemde tedavileri yoktur. Bu hastalıklar nedeni ile oluşan ani sıvı kaybından dolayı düşüklerin gerçekleştiği şeklinde değerlendirilebilir veya ani sıvı kaybından dolayı erken doğum tetiklenmiş olduğu düşünülmektedir.

35. Deyiş: Rahim hastalıklarına yakalanan veya zor doğum yapan kadınların aksırması iyiye işarettir (Hippokrates, 2016).

36. Deyiş: Bir kadının âdet kanaması uygun renkte olmayıp düzensizse, boşaltıma ihtiyacı var demektir (Hippokrates, 2016).

Gecikmiş düşük veya kanama ile komplike olmuş düşüklerde kanama şekli ve vasfı değişir. Aynı zamanda ilerleyen yaşlarda karşımıza çıkan endometriyum kanserlerde de kanama şekli ve vasfı değişir. Hippokrates'in o dönemde rahim tahliyesini bir tedavi metodu olarak kullanıldığı şeklinde açıklanabilir.

37. Deyiş: Gebe bir kadın göğüsleri birdenbire dolgunluğunu yitirirse çocuğunu düşürür (Hippokrates, 2016).

Gebelik sırasında hormonal etkilerden dolayı meme hacminde ve ağırlığında artış oluşur eğer meme dolgunluğunu yitiriyor ise bu hormonal etki azalmıştır. Yani gebelik kaybı ile gelişen hormonlardaki ani gerileme bu şekilde izlenmiştir olduğu düşünülmektedir.

38. Deyiş: İkiz çocuklara gebe bir kadın göğüslerinden biri dolgunluğunu yitirirse, çocuklarından birini düşürür: Sağ göğsü dolgunluğunu yitirirse erkek çocuğunu, sol göğsü dolgunluğunu yitirirse kız çocuğunu (Hippokrates, 2016).

Günümüzün bilimsel yaklaşımları doğrultusunda bu deyişi yorumlamak akademik sınırlar içerisinde mümkün değildir.

39. Deyiş: Gebe olmadığı veya doğum yapmadığı halde bir kadının sütü varsa, adeti kesilmiş demektir (Hippokrates, 2016).

Hiperprolaktinemi sekonder amenorenin bilinene nedenleri arasındadır. Hiperprolaktinemi nedeniyle adet düzensizliği yaşayan hastalarda bir diğer bulguda memelerden süt salgısı gelmesi bulgusu da gözlemlendiği düşünülebilir.

40. Deyiş: Kadınların göğüslerinde kan toplanması deliliğe işaret eder (Hippokrates, 2016).

İleri evre meme kanserlerinde memelerden kanlı akıntı gelmesi bir bulgu olarak gözlemlenmektedir. İleri evre kanserlerde beyin metastazı olabilmekte ve deliryum tablosunun geliştiği şeklinde yorumlanabilir.

41. Deyiş: Bir kadının gebe olup olmadığını öğrenmek istiyorsan uyuyacağı sırada aç karnına bal şerbeti içir; eğer karnın-da bir sancı oluyorsa gebedir, olmuyorsa gebe değildir (Hippokrates, 2016).

42. Deyiş: Erkek çocuğa gebe kadınların teni güzel olur, kız çocuğa gebe kadınların teniyse çirkin (Hippokrates, 2016).

Günümüz de de halk arasında böyle bir söylemin varlığı bilinmektedir. Bu söylemin gelişmesinin sebebinin bu görüşten kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir ancak bilimsel yaklaşımlarla açıklanamamıştır.

43. Deyiş: Gebe bir kadının rahminde yılanlık hastalığı baş gösterirse durum ölümcüldür (Hippokrates, 2016).

Eserde, Pelvik inflamatuvar veya pelvik tromboflebit hastalığı pelvik konjesyon ile ilerler, bulgular bu şekilde yorumlanış olup, o dönemde tedavisi olmadığı için ölümcül seyrettiği şeklinde açıklanabilir.

44. Deyiş: Aşırı derecede zayıf olan gebe kadınlar şişmanlamadıkları sürece düşük yaparlar (Hippokrates, 2016).

Hippokrates, gebelikte fetusun büyüyüp gelişebilmesi için annenin belli bir kiloyu alması gerekliliğine vurgu yapmış, bu yaklaşım güncel tıp yaklaşımlarında da mevcuttur. Gebelere gebelikleri boyunca sağlıklı bebek gelişimi için belli bir miktarda kilo almaları tavsiye edilmektedir.

45. Deyiş: Ortalama bir bünyeye sahip kadınlar belirli bir neden olmaksızın gebeliklerinin üçüncü veya dördüncü ayında düşük yapıyorlarsa, rahimlerindeki kanallar sümüksü bir salgıyla dolmuş ve ağırlığı yüzünden cenini taşıyamayıp parçalanmış demektir (Hippokrates, 2016).

46. Deyiş: Aşırı derecede şişman olup da gebe kalamayan kadınlarda bağırsak askısı rahim ağzına baskı yapıyordur, dolayısıyla bu kadınlar zayıflamadıkları sürece gebe kalamazlar (Hippokrates, 2016).

Obezite günümüzde kadın infertilitesinin nedenlerinden biridir. Eserde de infertilite tedavisinde doğru beden kitle endeksine inme önemli süreçlerden biri olarak görülmüştür. Deyişte bunun fiziksel bi baskı olabileceğinden bahsedilmekte iken günümüz bilimsel değerlendirmesinde bunun sağlıklı metabolizma ve hormon aksını obezite ile bozulması neden ile olduğu düşünülmektedir.

47. Deyiş: Rahmin kalça eklemine yakın kısmında cerahatlenme olması durumunda tedavi için yara fitili kullanılmalı (Hippokrates, 2016).

Hippokrates, vajinal enfeksiyonlardan ve tedavi yönteminden bahsetmiştir. Günümüz koşullarında vajinit tedavisinde modern vajinal fitil şeklinde ilaçlar kullanılmaktadır.

48. Deyiş: Erkek ceninler sağda yer alır, dişi ceninlerse daha ziyade solda (Hippokrates, 2016).

Bu görüşün kanıtı bilimsel olarak olmamakla birlikte toplumlarda bu tür söylemler hala anonim şeklinde var olmaktadır.

49. Deyiş: Plasentayı çıkarırken aksırtıcı bir ilaç kullanıldıktan son-ra hastanın burun delikleri ile ağzı sıkıca kapatılmalı (Hippokrates, 2016).

Eserde Plasentanın doğumunda abdominal basıncın artırılması şeklinde teknik bir ayrıntıdan bahsedilmesi ve Hippokrates dönemin de bu ayrıntıya bu şekilde vurgu yapılması

dikkat çekicidir. Plasenta doğumu önemli ayrıntıları ve teknik detayları olan ve günümüzde abdominal basıncın ıkınma şeklinde kullanıldığı teknik ile gerçekleştirilmektedir. Eserde izlemsel olarak bahsedilen bulgu günümüzde hala geçerliliğini korumaktadır.

50. Deyiş: Bir kadının âdet kanamasını durdurmak istiyorsan, olabildiğince büyük bir hacamat şişesini göğüslerine uygula (Hippokrates, 2016).

Meme başı uyarısı ile prolaktin hormonunun salgılanması tetiklenerek sekonder amenore gerçekleştiği şeklinde yorumlanabilir. Prolaktin hormonu artışı sekonder amenorenin sık izlenen nedenlerindendir.

51. Deyiş: Kadınlar gebe kaldıklarında rahimlerinin ağzı kapanır (Hippokrates, 2016).

Gebelik sürecinde servikal mukus koyulaşır ve tıkaç görevi görerek rahimi enfeksiyöz hastalıklardan korur bu günümüz tıbbında bilinen bir bulgudur, bu bulgunun doğru şekilde gözlemlendiği söylenebilir.

52. Deyiş: Gebe bir kadının göğüslerinden çok fazla süt gelmesi ceninin sağlıklı olduğunu gösterir, ama göğüsler sertse cenin de sağlıklı demektir (Hippokrates, 2016).

Gebelik boyunca meme hacmi ve ağırlığı artar bunun hepsi doğum sonrasında bebeğin beslenmesini sağlayacak olan süt salgısının üretimi içindir. Süt salgısı asıl olarak doğum sonrasında hormonların kompozisyonunun değişmesi ile başlar ve emmenin başlaması ile devam eder. Hormon profili değişmeden süt salgısı gelişer ender olarak izlenir ve genellikle az miktardadır. Bu değişte fazla süt salgısı diyerek hormon profili değişmiş bir gebeden bahsedildiği düşünülmektedir, değişteki bu gebe sağlıklı olarak değerlendirilmiştir.

53. Deyiş: Düşük yapma ihtimali olan kadınların göğüsleri sarkık olur; göğüsleri tekrar sıkı hale gelirse, bu defa göğüslerinde, kalça eklemelerinde, gözlerinde veya dizlerinde ağrı ortaya çıkar ve düşük yapmaları da söz konusu olmaz (Hippokrates, 2016).

54. Deyiş: Rahim ağzının sert olması durumunda kapanması kaçınılmazdır (Hippokrates, 2016).

Doğum sırasında bebeğin doğumun takip eden süreçte plasenta doğumun kadar geçen zamanda rahim ağzının kapanmasından bahsedildiği düşünülmektedir, bu hastalarda servikal dilatasyonda serviksin daha sert ve sıkı olduğu günümüz bilimsel gerçekleri ile de uyumludur ve geçerli bir gözlem olduğu düşünülmektedir.

55. Deyiş: Hummaya yakalanıp da belirli bir neden olmaksızın aşırı derecede zayıflayan gebe kadınlar ya tehlikeli ve zorlu bir doğum yaparlar ya da düşük yapma tehlikesi yaşarlar (Hippokrates, 2016).

Ateşli enfeksiyöz hastalıklar nedeniyle sağlıklı bebek doğumu veya düşüktan bahsedildiği şeklinde değerlendirilebilir. Günümüzde bu hastalıklardan korunmak çok önemli ve erken evrede tedavi imkanları bulunmaktadır.

56. Deyiş: Âdet kanamasını izleyen kasılma ve baygınlık kötüye işarettir (Hippokrates, 2016).

57. Deyiş: Âdet kanamasının çok fazla olması durumunda hastalıklar ortaya çıkar, hiç olmaması durumundaysa rahim hastalıkları görülür (Hippokrates, 2016).

Âdet kanamasının çok fazla olması durumu öncelikle anemiye sebep olmakla birlikte kişinin direncini düşürerek hastalıklara meyilli olma olasılığını artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca primer amenore ile bulgu veren kadın hastalıkları vardır. Bu hastalıkların içinde genital yol anomalileri dahi görüle bilmektedir.

58. Deyiş: Göden ve rahimdeki iltihaplanmanın ardından strangüri görülür, aynı şekilde böbreklerdeki cerahatlenmenin ardından da strangüri görülür, karaciğerdeki iltihaplanmanın ardındansa hıçkırık ortaya çıkar (Hippokrates, 2016).

Kadınlarda idarar yaparken hassasiyet genitoüriner sistem hastalıkların sık görülen bir bulgusudur, deyişte bundan bahsedilmiş olması değerli bir bulgudur. Hepatobilier hastalıklarda da diyafram iritasyonu nedeniyle hıçkırık görüldüğü şeklinde açıklanmıştır, bu bulguda gene ö dönemde gözlemlenmiş olup kayda geçmiştir.

59. Deyiş: Bir kadın gebe kalamıyorsa, ama gebe kalıp kalamayacağını öğrenmek istiyorsan, onu örtülere sarıp altıdan bir tütsü yak; eğer koku bütün bedenini geçip ağzından ve burnundan gelir gibi oluyorsa, bu kadının kısırlığı kendisinden kaynaklanmıyor demektir (Hippokrates, 2016).

Günümüzde histerosalpingografi tekniği ile genital yol devamlılığının izlenmesi infertile tedavisinde ilk basamaklardan biridir. O dönemde uçucu gazlar ile bunun izlendiğinin görüldüğü şeklinde yorumlanabilir dönem koşulları içinde bunun yapıla biliyor olması ve keşfedilmesi değerlidir.

60. Deyiş: Gebe bir kadın adet görüyorsa, ceninin sağlıklı olması mümkün değildir (Hippokrates, 2016).

Gebelikte kanama sağlıklı gebeliklerde izlenmemekte olup, gebelikte kanama çok ciddi sorunların ilk göstergesi olabilmektedir. Bu bulgu deyişte adet görme olarak kanamadan bahsedildiği düşünülmektedir.

61. Deyiş: Adeti kesilip de titremeye veya hummaya tutulmayan, aksine bulantısı olan bir kadının gebe olduğunu düşünebilirsin (Hippokrates, 2016).

Gebelik bulgularında adet gecikmesi ve gebeliğe bağlı bulantı kusma görülmesi o dönemde gözlemsel olarak tanımlanmıştır. Bu bulgular günümüzde de geçerli gebelik bulgularındandır.

62. Deyiş: Rahimleri soğuk ve sıkı olan kadınlar gebe kalmaz, aynı şekilde rahimleri çok nemli olan kadınlar da gebe kalmaz, çünkü tohum zayı olur; ayrıca rahimleri aşırı kuru ve sıcak olan kadınlar da gebe kalmaz, çünkü besinsizlikten dolayı meni mahvolur; ancak bünnyeleri bu ikisinin uyumlu karışımından oluşan kadınlar doğurgan olur (Hippokrates, 2016).

Kadın adet döngüsünde hormon geçişlerinden dolayı vajinal akıntının daha sulu ve kaygan veya daha koyu ve yapışkan olduğu dönemler vardır. Hatta akıntı vasfının değişimi ile yumurtlama döngüsü takip edilebilir. O dönemde bunun gözlenmesi önemli bir ayrıntıdır.

Hippokratesin Aforizmalar adlı eserindeki değişler günümüz tıbbi açısından, birçok gözlemsel bulguyu tanımlamakla birlikte kadın hastalıkları ve doğuma ilişkin dikkat çekici bilgiler de sunmaktadır. Dönemin koşullarında birçok kadın çok dikkatli bir şekilde gözlemlenip incelenmiş olmalı ki, kadın hastalıkları ve doğuma ilişkin söylemlerin bazıları günümüz hastalıklarının tanımlanmasının temelini oluşturduğu söylenebilir ve hatta dönem koşullarında bu değişlerin bilimsel temellerin oluşumunda güçlü adımlar olarak değerlendirilebilir. Kadın hastalıkları ve doğuma ilişkin değişler tanımlayıcı istatistiksel çalışmaların da temelini attığı şeklinde düşünülebilir.

SONUÇ

Tıp tarihinin öncülerinden biri olarak görülen Hippokrates, tıbbi sihir ve büyücülükten kurtarıp bir disiplin ve meslek halinde eden tesis edip yüzyıllara damga vurmuştur. Tıp tarihinin önde gelen simalarından olan Hippokrates her zaman önemli bir yere sahip olmuştur. Kısmen doğuştan gelen dehası, ama aynı zamanda gayretli çalışmaları ve geniş kültürü sayesinde, kendi döneminde ün kazanmış ve yüzyıllara damga vurmuştur. Hippokrates'in eserleri dünyanın en eski tıp eserlerindendir. Hippokrates'in Aforizmalar adlı eseri yüzyıllar boyunca hekimler tarafından tıp etiğinin temeli olarak görülmüştür. Aforizmalar, Hippokrates öğretisinin, özellikle de Kos tıbbının ve temel ilkelerinin özeti olarak düşünülmüştür. Eser, hekimlere teorik ve pratik anlamda kılavuzluk ederek hekimlik uygulamalarında yol göstermiştir.

Hippokratesin Aforizmalar adlı eserindeki değişler günümüz tıbbi açısından, birçok gözlemsel bulguyu tanımlamakla birlikte kadın hastalıkları ve doğuma ilişkin dikkat çekici bilgiler de sunmaktadır. Dönemin koşullarında birçok kadın çok dikkatli bir şekilde gözlemlenip incelenmiş olmalı ki, kadın hastalıkları ve doğuma ilişkin söylemlerin bazıları günümüz hastalıklarının tanımlanmasının temelini oluşturduğu söylenebilir ve hatta dönem koşullarında bu değişlerin bilimsel temellerin oluşumunda güçlü adımlar olarak değerlendirilebilir. Kadın hastalıkları ve doğuma ilişkin değişler tanımlayıcı istatistiksel çalışmaların da temelini attığı şeklinde düşünülebilir. Bu çalışma, Hippokrates'in Aforizmalar adlı eserinde yer alan kadın hastalıkları ve doğuma ilişkin değişlerin rastlantısal değil, belirli bir gözlem ve deneyim birikimine dayalı olarak şekillendiğini ortaya koymuştur. Söz konusu değişlerin önemli bir bölümünün günümüz tıbbında tanımlanan gebelik, doğum ve kadın sağlığına ilişkin klinik durumlarla kavramsal düzeyde örtüştüğünü göstermektedir. Bu bağlamda çalışma, tıp tarihi literatürüne, Hippokratik metinlerin yalnızca felsefi ya da etik yönleriyle değil, kadın sağlığına ilişkin erken klinik gözlemler açısından da değerlendirilmesi gerektiğini göstermesi bakımından katkı sunmaktadır. Aforizmalar'ın betimsel içerik analizi yöntemiyle ele alınması, tarihsel tıp metinlerinin modern klinik kavramlarla ilişkilendirilmesine olanak tanımış ve benzer çalışmalar için yöntemsel bir çerçeve sunmuştur. Gelecekte yapılacak çalışmaların, Hippokrat Külliyyatı'ndaki diğer kadın hastalıkları ve doğuma ilişkin metinleri karşılaştırmalı biçimde ele alması, kadın sağlığına ilişkin tıbbi düşüncenin tarihsel gelişiminin daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Bayat, A. H. (2016). Tıp Tarihi, Zeytinburnu Belediyesi Yayınları, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık 21. Baskı.
- Bynum, W. (2014). Tıp Tarihi (Çev. Nur Gökçeoğlu), Dost Kitapevi, Ankara.
- Demirhan, E. A. (2014). Tıp Tarihi ve Deontoloji Dersleri, Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa.
- Demirhan, E. A. (2014). Tıp Tarihi, Nobel Tıp Kitabevleri, İstanbul.
- Dunlison, R. (1872). History Of Medicine From The Earliest Ages to the Commencement of the Nineteenth Century, Newyork, Philadelphia: Collixs, Printer, 705 Jayxe Street.
- Guthrie, D. (1945). A History Of Medicine, Thomas Nelson & Sons Ltd.
- Hippokrates, (2016). Aforizmalar (Çev. Eyüp Çoraklı), İş Bankası Yayınları, İstanbul.
- Jonsen, A. R. (2006). "Life is Short, Medicine is Long: Reflections on a Bioethical Insight", *Journal of Medicine and Philosophy*, 31:6, 667-673, DOI: 10.1080/03605310600806075
- Meryon, E. (1861). The History Of Medicine, Cilt 1, Bölüm 2.
- Nasuhioğlu, İ. (1974). Tıp Tarihine Kısa Bir Bakış, Diyarbakır Tıp Fakültesi Yayını.
- Park, R. (1898). History of Medicine, Newyork, The F. A. Davis Company Publishers.
- Tez, Z. (2025). Tıbbın Gizemli Tarihi, Doruk Yayınları.
- Wilder, A. (1904). History of Medicine, Maine Farmer Publishing Company.

SUMMARY

Hippocrates, born in 460 BCE on the island of Kos, was raised within a long-established and respected family of physicians and is widely regarded as one of the most influential figures in the history of medicine. As a descendant of the Asklepiad lineage, Hippocrates inherited medical knowledge and practices transmitted through generations, particularly from his father and grandfather, and further systematized and refined this tradition. He lived during the Periclean period, often described as the golden age of science, philosophy, and the arts in Ancient Greece. Within this intellectually vibrant environment, Hippocrates developed a rational and empirical approach to medicine that relied on careful observation, logical reasoning, and experience rather than supernatural or religious explanations of disease. This paradigm shift laid the foundations of a holistic medical understanding centered on diagnosis, prognosis, and treatment.

Hippocrates played a decisive role in separating medicine from religious and mystical interpretations and placing it on a secular and systematic basis. By emphasizing natural causes of illness, he contributed to the conceptualization of disease as a phenomenon that could be observed, classified, and managed through human reason and practical knowledge. Moreover, Hippocrates articulated a structured relationship between the physician, the patient, and disease,

thereby shaping the ethical and professional identity of medical practice. The approximately sixty works collectively known as the Corpus Hippocraticum have long been the subject of scholarly debate regarding their authorship and the extent to which they reflect Hippocrates' original ideas. Despite these debates, the texts included in this corpus are widely acknowledged as some of the earliest and most influential medical writings in Western history.

Among the works of the Hippocratic Corpus, Aphorisms holds a particularly prominent position. This text presents the Hippocratic medical worldview through concise, systematic, and independent statements that condense extensive clinical experience into brief formulations. Comprising 412 short propositions, Aphorisms addresses a wide range of medical topics, including prognosis, semiology, regimen, women's diseases, and childbirth. The work famously opens with the statement "Life is short, art is long," which has long been regarded as a succinct expression of medical ethics and the enduring nature of medical knowledge. Due to its aphoristic structure, the text facilitated memorization, teaching, and transmission of medical knowledge and was therefore widely circulated, translated into numerous languages, and used for centuries not only by physicians but also by non-specialist readers.

The present study aims to examine the statements related to Gynecology and Obstetrics in Hippocrates' Aphorisms. The research was designed within a qualitative methodological framework. Document analysis was employed as the primary data collection method, enabling a systematic examination of written sources relevant to the research objective. For data analysis, descriptive content analysis was utilized in order to identify, categorize, and interpret the concepts, expressions, and themes related to gynecology and obstetrics within the text. This approach allowed for an in-depth exploration of how medical knowledge concerning women's health was articulated and structured in the Hippocratic tradition.

Within Aphorisms, statements concerning Gynecology and Obstetrics appear as one aphorism in the third section, one in the fourth section, and thirty-four aphorisms in the fifth section, indicating a notable concentration of such content in the latter. These statements address various aspects of pregnancy, fetal development, and maternal health. Particular emphasis is placed on the influence of seasonal conditions, environmental factors, and epidemic diseases on pregnancy outcomes. Hippocrates' observations suggest that both maternal and fetal health were considered vulnerable to external conditions, especially in populations with low resistance to disease.

The text further indicates that, during the Hippocratic period, technical limitations made early pregnancy termination difficult and potentially dangerous. As a result, interventions were recommended between the fourth and seventh months of gestation, when fetal viability was considered unlikely and the risk of harm to the mother comparatively lower. In contrast, modern medical practice, supported by advanced diagnostic tools and technologies, allows such procedures to be performed earlier and with significantly greater safety.

Several clinical conditions described in Aphorisms can be interpreted as corresponding to disorders now identified as preeclampsia, eclampsia, and acute fatty liver of pregnancy. Due to the absence of effective diagnostic and therapeutic options at the time, these conditions frequently followed a fatal course. Similarly, pelvic inflammatory diseases are portrayed as severe and often

lethal, reflecting the lack of available treatments. In this context, Hippocrates' consideration of uterine evacuation as a therapeutic intervention under certain circumstances may be understood as an attempt to manage life-threatening conditions with the limited means available.

Hippocrates also emphasized the importance of adequate maternal weight gain for healthy fetal growth and development, an observation that aligns with contemporary obstetric knowledge. The text further suggests an awareness of the negative impact of excessive body weight on fertility, highlighting the importance of achieving an appropriate body mass index as part of the treatment process. Observations regarding vaginal infections and their treatment methods are also included, and these may be regarded as conceptual precursors to modern local therapeutic approaches. Notably, the mention of increasing abdominal pressure during placental delivery reflects a sophisticated level of clinical observation and practical obstetric knowledge for the period.

In conclusion, this study demonstrates that the statements on Gynecology and Obstetrics found in Hippocrates' *Aphorisms* are not the product of random observations, but rather reflect a body of systematic clinical observation and accumulated experiential knowledge. The analysis reveals that a substantial portion of these aphorisms conceptually corresponds to clinical conditions related to pregnancy, Gynecology and Obstetrics as defined in modern medicine. These findings indicate that Hippocratic texts should be evaluated not only as philosophical or ethical legacies, but also as early manifestations of clinical medical reasoning, particularly in the field of women's health.

By applying descriptive content analysis to a historical medical text, this study enables the reinterpretation of ancient medical observations through the lens of contemporary clinical concepts. In this respect, it offers a methodological contribution to the literature on the history of medicine and proposes an analytical framework that may be employed in similar studies examining historical medical sources.

Future research that comparatively analyzes other texts on women's diseases and childbirth within the Hippocratic Corpus may contribute to a more comprehensive understanding of the historical continuity and transformation of medical thought concerning women's health.

ORTAÖĞRETİMDE DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNDE YARATICI DRAMANIN KULLANIMI: İMKANLAR VE SINIRLILIKLAR

Şeyma ÖĞÜT¹

Saadettin ÖZDEMİR²

Öğüt Ş., Özdemir, S. (2025). Ortaöğretimde din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde yaratıcı dramanın kullanımı: İmkânlar ve sınırlılıklar. *Diyalektolog Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 115-129. <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.88912>

ÖZET: Bu çalışmada, ortaöğretim düzeyinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanımına ilişkin imkânlar ve sınırlılıklar ele alınmaktadır. Öğrenci merkezli çağdaş öğretim yaklaşımlarından biri olan yaratıcı drama, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlaması bakımından önemli bir yöntemdir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin soyut kavramlar, değerler ve ahlaki tutumlar içermesi, bu dersin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasını daha da anlamlı hâle getirmektedir. Çalışmanın problemini; muhtevası yönüyle soyut kavramlar ve metafiziksel temaların yer aldığı ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin işlenmesinde çağdaş öğretim yöntemlerinden biri olan yaratıcı dramanın kullanılabilirliği ve bu bağlamdaki imkân ve sınırlılıklar oluşturmaktadır. Araştırma, ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinde yaratıcı dramanın kullanımını teorik ve pratik boyutlarıyla inceleyen nitel bir literatür taraması çalışmasıdır. Araştırmada öncelikle yaratıcı drama kavramı ve yaratıcı dramanın eğitimdeki yeri açıklanmış, ardından ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde yaratıcı dramanın kullanılabileceği alanlar üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte, yöntemin uygulanmasında karşılaşılan sınırlılıklar ve dikkat edilmesi gereken hususlar da tartışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, yaratıcı dramanın uygun planlama ve öğretmen yeterliliği sağlandığında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin etkililiğini artırabileceği, ancak fiziki koşullar, zaman kısıtlılığı ve öğretmenlerin yöntem bilgisi eksikliği gibi etkenlerin yöntemin kullanımını sınırlandırabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, yaratıcı drama, ortaöğretim, değerler eğitimi

THE USE OF CREATIVE DRAMA IN THE RELIGIOUS CULTURE AND MORAL EDUCATION COURSE IN SECONDARY EDUCATION: OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS

ABSTRACT: This study examines the opportunities and limitations regarding the use of the creative drama method in the Religious Culture and Moral Knowledge course at the secondary education level. Creative drama, as one of the contemporary student-centered teaching approaches, is a significant method in terms of contributing to students' cognitive, affective, and social development. The inclusion of abstract concepts, values, and moral attitudes in the Religious Culture and Moral Knowledge course makes the use of the creative drama method even more meaningful in the teaching of this course. The problem of the study consists of the applicability of creative drama—one of the contemporary teaching methods—in the conduct of the secondary Religious Culture and Moral Knowledge course, which contains abstract concepts and metaphysical themes in terms of its content, and the opportunities and limitations in this context. This

¹ Süleyman Demirel Üniversitesi, e-posta: ogutseymadkab@gmail.com, ORCID: 0000 0003 2707 3309

² Prof. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi ABD.,
e-posta: saadettinozdemir@sdu.edu.tr, ORCID: 0000 0002 5714 9266

research is a qualitative literature review study that examines the use of creative drama in the secondary Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) course through theoretical and practical dimensions. In the research, first, the concept of creative drama and its place in education are explained, followed by an emphasis on the areas where creative drama can be used in the secondary Religious Culture and Moral Knowledge course. In addition, the limitations encountered in the implementation of the method and the points to be considered are discussed. As a result of the study, it has been concluded that creative drama can increase the effectiveness of the Religious Culture and Moral Knowledge course when appropriate planning and teacher competence are ensured; however, factors such as physical conditions, time constraints, and teachers' lack of methodological knowledge can limit the use of the method.

Keywords: Religious Culture and Moral Knowledge, creative drama, secondary education, values education

GİRİŞ

Eğitim sürecinde bireyin yalnızca bilişsel gelişimini değil; duyuşsal, sosyal ve ahlaki gelişimini de destekleyen öğretim yaklaşımlarına olan ihtiyaç giderek artmaktadır. Özellikle çağdaş eğitim anlayışında öğrencinin pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkarılarak öğrenme sürecine aktif olarak katılması, öğrenmenin kalıcılığı ve anlamlılığı açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğrenci merkezli öğretim yöntemleri, geleneksel öğretim yaklaşımlarına alternatif olarak eğitim ortamlarında daha fazla yer bulmaya başlamıştır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinin içeriğinde yer alan pek çok kavramın soyut nitelikte olması sebebiyle öğretim süreci ezbere dayalı ve öğretmen merkezli yaklaşıma doğru evrilmekte bu durum ise öğrencilerin derse karşı ilgilerinin azalmasına ve öğrenmenin yüzeysel kalmasına neden olabilmektedir. Bu bağlamda yaratıcı drama gibi yenilikçi yaklaşımlar öğrencilerin yaparak, yaşayarak ve canlandırarak öğrenmelerini esas alan etkili bir öğretim yöntemi olarak gerekli hale gelmektedir. Nomura'ya (1985) göre drama teknikleri, bireylerin kendilerini daha etkili ifade etmelerini sağlarken, Salman (2023) bu yöntemin özgüven, empati ve sosyal farkındalık gibi kritik becerileri kazandırdığına dikkat çekmektedir. Özellikle bireyin kimlik geliştirme, değerlerini sorgulama ve toplumsal rolleri anlamlandırma sürecinin yoğunlaştığı kritik bir evre olan ortaöğretim döneminde uygulanacak öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal dünyalarına hitap etmesi gerekmektedir.

Literatürde bu alandaki boşluğu doldurmayı hedefleyen bu çalışmanın problemi, ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanımına ilişkin imkânlar ve sınırlılıklardır. Nitel araştırma yöntemlerinden literatür tarama yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada, yaratıcı dramanın eğitimdeki yeri ve önemi ele alınarak, bu yöntemin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine sağlayabileceği katkılar incelenmekte; aynı zamanda uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar tartışılmaktadır. Çalışmanın, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine ve alan araştırmacılarına yaratıcı drama yönteminin etkili kullanımına yönelik katkı sağlaması, yenilikçi yaklaşımların öğretim sürecine entegrasyonda farkındalığın artması, yöntemlerin uygulanmasında sınırlılıkların da göz önüne alınması gerektiğine dikkat çekmek hedeflenmektedir.

YARATICI DRAMA

Drama, bireylere gerçek yaşamdan kesitleri belirli kurallar çerçevesinde deneyimleyebilecekleri ortamlar sunarak, kendilerini ve başkalarını tanımlarına, empati kurmalarına ve sosyal farkındalık geliştirmelerine olanak tanıyan bir süreçtir (Üstündağ, 2004). Yaratıcı drama yaklaşımında, önceden yazılmış ve sabit bir metin bulunmamaktadır. Bu durum, “yaratıcı” kavramının sürecin doğal akışı içerisinde, katılımcıların etkileşimleri yoluyla ortaya çıkmasını ifade etmektedir. Yaratıcı dramanın eğitim alanında sistemli bir yöntem olarak kullanılmaya başlanması, İngiltere’de 19. yüzyılın sonlarına kadar uzanmaktadır.

Literatürde yer alan tanımlar incelendiğinde, yaratıcı dramanın araştırmacılar tarafından farklı yönleriyle ele alındığı görülmektedir. Bununla birlikte söz konusu tanımların ortak noktasını; bireylerin kendi yaşam deneyimlerinden hareketle, tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanarak, doğaçlamaya dayalı ve grup etkileşimini merkeze alan bir öğrenme sürecinin vurgulanması oluşturmaktadır.

Günümüzde benimsenen çağdaş eğitim anlayışı, öğrencinin bilgiyi pasif bir biçimde almak yerine, deneyimleyerek ve keşfederek öğrenmesini esas almaktadır. Drama, bir öğretim stratejisi olarak, bireylerin uzun yıllardır içinde bulundukları kültürel ve toplumsal etkileşimleri anlamlandırmalarına, yeniden üretmelerine ve taklit etmelerine imkân tanıyan yaratıcı süreçlerden beslenmektedir (Vetere, 2018). Yaratıcı dramanın önceden yoğun bir metin hazırlığı gerektirmemesi, öğrencilerin kendi yaşantılarından hareketle öğrenme sürecine aktif katılım göstermelerini sağlaması ve öğrenmeyi yaparak-yaşayarak gerçekleştirmesi, bu yöntemi çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla uyumlu hâle getirmektedir. Nitekim San’a (1990) göre drama, bireylerin farklı bakış açılarını anlayabilen, özgür düşünceye sahip ve hoşgörülü kişiler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır.

Yaratıcı drama süreci, hazırlık ve ısınma çalışmalarıyla başlamaktadır. Isınma aşaması, öğrencilerin dikkatini sürece yöneltmeyi ve onları zihinsel ve bedensel olarak drama etkinliğine hazırlamayı amaçlayan bir başlangıç evresidir (Adıgüzel, 2018). Bu aşamada öğrencilerin sürece uyum sağlamaları ve grup içi etkileşimlerinin güçlendirilmesi hedeflenir. Canlandırma aşamasında ise belirlenen tema doğrultusunda çeşitli drama etkinlikleriyle sürece yön verilir. Bu aşamada öğrenciler bireysel, ikili ya da grup hâlinde belirlenen konuları dramatize ederek sürece katılırlar (Altuntaş ve Altınova, 2015). Canlandırma sürecinde estetik açıdan kusursuz bir performans beklenmez; esas amaç, öğrencilerin bilişsel ve psiko-motor becerilerini birlikte kullanarak öğrenme sürecinde etkin rol almalarını sağlamaktır. Bu bağlamda drama, izleyiciye yönelik bir gösteri değil, öğrencinin eğitimsel gelişimini destekleyen bir öğrenme aracıdır (Miller ve Almon, 2009).

Yaratıcı drama sürecinin son aşamasını değerlendirme ve tartışma oluşturmaktadır. Bu aşamada öğrenciler, etkinlik süresince edindikleri deneyimler doğrultusunda duygu ve düşüncelerini ifade etme fırsatı bulurlar. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenme sürecinde kazandıkları bilgi ve becerilerin hedeflenen kazanımlara ne ölçüde dönüştüğü de bu aşamada değerlendirilmektedir (Adıgüzel, 2018).

EĞİTİMDE YARATICI DRAMA

Eğitim sistemleri, ülkelerin ve toplumların değişen sosyo-kültürel yapıları, değer anlayışları ve ihtiyaçları doğrultusunda sürekli olarak dönüşüm geçirmektedir. Toplumsal yapıda ortaya çıkan yeni değerler, inanç biçimleri ve beklentiler, eğitim anlayışlarının da güncellenmesini ve yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda eğitimdeki yeniden yapılanma süreci, öğretme merkezli yaklaşımlardan öğrenen merkezli yaklaşımlara geçişi gerekli kılmıştır. Bilginin yalnızca aktarılması yerine, öğrencilerin bilgiyi kendi yaşantılarından hareketle anlamlandırmalarını, içselleştirmelerini ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlayan yöntemlere duyulan ihtiyaç artmıştır. Aynı zamanda bireysel farklılıkları dikkate alan, keşfetme isteğini destekleyen ve öğrencilerin yalnızca bilişsel değil sosyal gelişimlerine de katkı sunan öğretim yöntemleri ön plana çıkmıştır. Bu gereksinimlere cevap veren yaratıcı drama, son yıllarda eğitim sisteminde farklı ders alanlarında kullanılan etkili bir öğretim yöntemi olarak dikkat çekmektedir.

Yaratıcı drama; sanat eğitimi kapsamında bir alan, bağımsız bir disiplin ve öğretim etkinliklerinin planlanmasında kullanılan bir yöntem olarak çok yönlü bir yapıya sahiptir. Bu nedenle yaratıcı dramayı bir öğretim yöntemi olarak ele alan bu çalışmada, genel bir tanım sunmadan önce alan yazında yer alan çeşitli tanımların incelenmesi önem arz etmektedir. Adıgüzel (2018), yaratıcı dramayı bir grubun üyelerinin kendi yaşam deneyimlerinden hareketle belirli bir amacı ya da düşünceyi doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak canlandırmaları süreci olarak tanımlamaktadır. San (1990) ise yaratıcı dramayı; bireylerin bir grup etkileşimi içerisinde, yaşantılarını, olayları, düşünceleri ya da soyut kavramları tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanarak, oyun benzeri süreçler aracılığıyla yeniden yapılandırmaları ve anlamlandırmaları olarak ele almaktadır. San ayrıca yaratıcı dramanın temel amacının tiyatro yapmak ya da sahneleme olmadığını; yazılı bir metne dayanmayan, süreç odaklı bir öğrenme yöntemi olduğunu vurgulamaktadır.

Drama, bireyin kendini başkasının yerine koyabilmesine imkân tanıyan ve empati geliştirmeyi destekleyen etkili bir öğrenme yoludur. Turgut'a (2019) göre drama, yaşamı anlamayı ve bireyleri gerçek yaşam durumlarına hazırlamayı kolaylaştıran önemli bir eğitim aracıdır. Kırçiçek (2018), drama etkinliklerinin her ne kadar planlı olsa da katılımcıların bireysel özelliklerindeki farklılıklar nedeniyle her uygulamanın kendine özgü sonuçlar doğurduğunu; bunun temel nedeninin sürecin etkileşim temelli bir yapıya sahip olması olduğunu ifade etmektedir. Akın (2016) ise dramayı, yalnızca yaparak-yaşayarak öğrenmenin ötesinde, bireyin mevcut deneyimlerinden yola çıkarak yeni durumlara hazırlıklı hâle gelmesini sağlayan bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Yaratıcı dramanın bireysel gelişime olan katkıları alan yazında sıklıkla vurgulanmaktadır. Aldağ (2010), yaratıcı dramanın çocukların duygularını tanımlarına, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine önemli ölçüde katkı sağladığını belirtmektedir. Ayrıca drama etkinliklerinin, eylem ve duyguyu bir araya getirerek bireyleri beklenmedik durumlara karşı hazırladığı ve yaşamın öngörülemeyen yönlerine uyum sağlamalarını desteklediği ifade edilmektedir (Aldağ, 2010). Peter Slade, *Child Drama* (1954) adlı eserinde dramayı çocuklar için

doğal bir oyun alanı olarak nitelendirmiş ve çocuk gelişimi üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çekmiştir.

Drama yönteminin, bireylerin kendilerini ifade etme ve sosyal ilişkiler kurma becerilerini geliştirdiği de çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Nomura (1985), drama tekniklerinin bireylerin kendilerinin farklı yönlerini keşfetmelerine olanak tanıdığını ve bu süreçte kendilerini daha etkili biçimde ifade edebildiklerini belirtmektedir. Özellikle yabancı dil öğreniminde drama kullanımının, bireyin bedensel, zihinsel ve duygusal yönlerini bütüncül bir biçimde sürece dâhil ettiğine dikkat çekmektedir. O'Neill ve Lambert (1989), öğrencilerin drama sürecinde üstlendikleri hayali roller aracılığıyla olayları ve ilişkileri daha derinlemesine keşfedebildiklerini ifade etmektedir.

Son yıllarda yapılan çalışmalar, yaratıcı dramanın öğrencilere çok yönlü kazanımlar sağladığını ortaya koymaktadır. Salman (2023), yaratıcı dramanın öğretim sürecine entegre edilmesiyle öğrencilerin özgüven, empati, hayal gücü, iş birliği, iletişim becerileri, problem çözme, öz disiplin ve sosyal farkındalık gibi birçok beceri kazandığını vurgulamaktadır. İkinci (2019) ise yaratıcı drama yöntemleri sayesinde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini, deneyimlerini ve hayal güçlerini kullanarak, grup etkileşimi içinde öğrenme sürecini daha etkili bir şekilde deneyimlediklerini belirtmektedir. Freeman, Sullivan ve Fulton (2003), yaratıcı dramanın öğrencilerin rol alma, analiz yapma ve duygusal kontrol gerektiren yaratıcı görevlerde iş birliği içinde çalışmalarına imkân tanıdığını ifade ederek, bu sürecin eleştirel olmayan bir öğrenme ortamı sunarak bireylerin benlik algılarını güçlendirdiğine dikkat çekmektedir. Pinciotti (1993), yaratıcı dramanın çocukların düşünme biçimlerini ve başkalarıyla ilişki kurma yollarını dönüştürme potansiyeline sahip olduğunu belirtirken; Andersen (2004) drama tekniklerinin sınıf içi öğrenmede üstbilişi destekleyen etkili yöntemler arasında yer aldığını ifade etmektedir.

Eğitim ortamlarında yaratıcı drama yönteminin kullanımı, öğretimi hedeflenen konuların canlandırma yoluyla ele alınmasını ve öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerini teşvik etmektedir. Bu yöntem, sınıf içinde öğrencilerin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal yönleriyle de öğrenme sürecine katılmalarına imkân tanımaktadır. Böylece öğrenciler, öğrenme sürecinde aktif rol üstlenerek, hedeflenen kazanımları daha kalıcı biçimde edinmekte ve iletişim becerilerini geliştirme fırsatı bulmaktadırlar. Yaratıcı drama, bu yönüyle bireyleri aktif olarak öğrenme sürecine dâhil etmekte; problem çözme becerilerini geliştirmeye, gerçek yaşam durumlarına hazırlamaya, empati duygusunu güçlendirmeye, duyuşsal gelişimi desteklemeye ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamları oluşturmaya katkı sağlamaktadır. Özdemir (2022), iş birlikli öğrenme modelinin DKAB derslerinde sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda hoşgörü ve yardımlaşma gibi sosyal becerileri de geliştirdiğini savunmaktadır.

Yaratıcı drama etkinlikleri grup hâlinde gerçekleştirildiğinden, katılımcılar arasında yoğun bir etkileşim ortamı oluşmaktadır. Bu süreçte öğrenciler, üstlendikleri roller ve gerçekleştirdikleri doğaçlamalar aracılığıyla, günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri çeşitli sorunlarla yüzleşmekte ve bu sorunlara çözüm üretme deneyimi kazanmaktadırlar. Bu sayede bireyler, olayları birebir yaşamadan da dolaylı yoldan öğrenme fırsatı elde etmektedirler. San (1996), dramayı bir "yaşantı birimi" olarak tanımlayarak, bireyin bu süreçte karmaşık yaşam durumlarıyla güvenli bir ortamda yüzleştiğini vurgular. Adıgüzel'e (2018) göre, yaparak, yaşayarak ve duyular aracılığıyla

gerçekleşen öğrenme, bireyin yaşamı boyunca karşılaşacağı benzer durumlarda problem çözme becerisini desteklemektedir.

Yaratıcı drama sürecinde önceden belirlenmiş bir senaryonun bulunmaması, yöntemin en ayırt edici özelliklerinden biridir. Bu bağlamda canlandırma, yaratıcı dramının temel unsuru olarak sürecin merkezinde yer almaktadır. Üstündağ (2000), bu süreci katılımcının kendi gerçeğini kurgu içerisinde yeniden inşa etmesi olarak ele alır. Adıgüzel (2018), drama etkinliklerine aktif olarak katılmayan öğrencilerin dahi gözlemci konumunda “iç izleyici” olarak sürece dâhil olduklarını ve öğrenme sürecinin bir parçası hâline geldiklerini belirtmektedir. Heathcote’un (1984) "uzman mantosu" (Mantle Of The Expert) yaklaşımında olduğu gibi, gruptaki her birey farklı sorumluluklar üstlenerek kolektif bir öğrenme ikliminin parçası haline gelir. Böylece öğrenme, yalnızca rol alan bireylerle sınırlı kalmamakta, tüm grup üyelerini kapsayan bir yapıya bürünmektedir.

Yaratıcı drama etkinlikleri sırasında ortaya çıkan durumlar ve sonuçlar, sürecin doğal akışı içerisinde şekillenmektedir. Morgan ve Saxton (1987), dramının bu esnek yapısının öğrencideki merak duygusunu tetiklediğini ve öğreneni "cevap arayan" konumundan "soru soran" konumuna taşıdığını belirtir. Süreç odaklı bir yöntem olması nedeniyle, yaratıcı dramada ortaya çıkan sonuçlar doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmemektedir. Bu yaklaşım, katılımcıların hata yapma kaygısı taşımadan düşüncelerini özgürce ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Adıgüzel’e (2018) göre yaratıcı drama, seyirciye yönelik bir performans anlayışından ziyade, iç izleyicinin tepkilerini esas alan bir öğrenme sürecidir. Bu yönüyle yaratıcı drama, estetik bir kaygıdan ziyade katılımcının içsel farkındalığını ve duyuşsal gelişimini esas alan pedagojik bir eylemdir (San, 1990; Adıgüzel, 2018).

ORTAÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNDE YARATICI DRAMANIN KULLANILMASI

Din öğretiminde yaratıcı drama, öğrencilerin dinî kavram ve değerleri daha derinlemesine kavramalarına olanak tanıyan; empati, özgün düşünme ve yorumlama becerilerini geliştiren etkili bir öğretim yöntemi olarak öne çıkmaktadır. Deneyime dayalı bir öğrenme yaklaşımı olan yaratıcı drama, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif biçimde katılmalarını ve duyu organlarını etkin şekilde kullanarak öğrenmelerini sağlamaktadır. Akyürek’in (2023) belirttiği üzere bu yöntem, öğrencilerin kalıcı öğrenme yaşantıları edinmelerine imkân sunarken, toplumsal ilişkileri somut biçimde gözlemlemelerine ve dinin gündelik yaşam üzerindeki etkilerini fark etmelerine katkı sağlamaktadır. Drama etkinlikleri aracılığıyla soyut dinî kavramlar, gerçek ya da gerçeğe yakın yaşam durumlarıyla ilişkilendirilmekte; böylece kuramsal bilgi ile yaşantı arasında anlamlı bir bağ kurulmaktadır.

Yaratıcı drama sürecinde öğrenciler, farklı olay ve davranış biçimlerini çeşitli bakış açılarıyla ele alma fırsatı bulmakta; bu sayede dinî değer ve yorumların çeşitliliğini fark edebilmektedirler. Bu süreç, bireysel farkındalığın gelişmesine ve eleştirel düşünme becerilerinin güçlenmesine katkı sağlarken, empati kurma ve başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilme yetisini de desteklemektedir. Rol yapma temelli drama etkinlikleri, öğrencilerin farklı düşünce ve yorumlara karşı hoşgörülü bir tutum geliştirmelerini teşvik etmekte; bu durum din eğitiminin ahlaki boyutunu güçlendirmektedir. Akyürek (2023), özellikle kıssaların ve tarihî olayların

dramatize edilmesinin, dinî tutum ve davranışların kazandırılmasında önemli katkılar sunduğunu ifade etmektedir. Bu tür canlandırmalar, öğrencilerin dinî değerleri yalnızca bilişsel düzeyde değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal boyutlarıyla da içselleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu yönüyle yaratıcı drama, din eğitiminin hem bilişsel hem de duyuşsal hedeflerine ulaşmasında işlevsel bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Dramatizasyon yöntemi, din öğretiminde özellikle ahlak, iman ve ibadet gibi soyut ve değer temelli konuların somutlaştırılmasında etkili bir yaklaşım sunmaktadır. Diler'in (2001) ifade ettiği üzere, ayetler, hadisler, tarihî kıssalar, şiirler ve güncel metinler drama etkinlikleri yoluyla ele alınarak, öğrencilerin aktif katılımını esas alan bir öğrenme ortamı oluşturulabilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda edindikleri bilgileri oyun ve canlandırma yoluyla deneyimleyerek içselleştirmelerini mümkün kılmaktadır. Dramatizasyonun, sınıf düzenini destekleyici bir yapıya sahip olması ve öğretmenin sınıf yönetimini kolaylaştırması da yöntemin önemli avantajları arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra, soyut ve karmaşık kavramların sadeleştirilerek görselleştirilmesi, öğrencilerin konuları daha anlaşılır hâle getirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu süreçte öğrenciler, bireysel ve grup çalışmaları aracılığıyla empati kurma, değerleri yorumlama ve ahlaki tutum geliştirme gibi önemli kazanımlar elde etmektedirler (Diler, 2001).

Yaratıcı dramanın din öğretimindeki etkililiğine dair yapılan incelemelerde yöntemin farklı kültürel ve dini coğrafyalarda olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir. Bu bağlamda Tunahan Dür'ün (2018) Avusturya liselerinde yürüttüğü doktora araştırmasında, yaratıcı drama yönteminin İslam din derslerinde kullanımına odaklanılmış; öğrencilerin yalnızca dinî bilgi düzeylerinin artmadığı, aynı zamanda değer temelli davranışlar geliştirdikleri tespit edilmiştir. Dür (2018), drama yöntemiyle işlenen derslerde öğrencilerin derse aktif katılım sağladıklarını, görsel ve duygusal öğrenme süreçlerinin daha etkin hâle geldiğini ve empati ile iletişim becerilerinin belirgin biçimde geliştiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Türkiye özelinde yürütülen çalışmalarda Tosun (2014), dramanın din eğitimiyle olan pedagojik bağını kuramsal ve uygulamalı çerçevede ele alarak, yöntemin öğrencilerin derse yönelik duyuşsal hazır bulunuşluklarını artırdığını vurgulamıştır. Tosun ve Tosun (2019), yaratıcı dramanın özellikle ritüellerin ve sembollerin öğretiminde öğrencilerin soyut kavramları deneyimleyerek içselleştirmelerine imkân tanıdığını, bu sayede dini eğitimin monotonluktan kurtularak yaşayan bir sürece dönüştüğünü belirtmişlerdir.

Evrensel niteliği ile yaratıcı drama dünyada farklı dinlerde de eğitim öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır. Kandagor ve ark. (2020) tarafından Kenya'daki devlet okullarında yürütülen çalışmada, Hristiyan Din Eğitimi (CRE) öğretiminde drama kullanımının öğrenci başarısını ve derse ilgiyi belirgin şekilde artırdığı ortaya konmuştur. Benzer bir yaklaşımla Nnamani ve ark. (2021), Hristiyan temelli dini bilgi öğretiminde drama yönteminin, öğrencilere ahlaki problemleri canlandırma ile tartışma fırsatı sunduğu ve bu yönüyle kalıcı öğrenmeyi desteklediği sonucuna ulaşmışlardır.

Uluslararası alandaki bu bulgular, Özbey (2019) tarafından dile getirilen, dünya görüşlerinin ve farklı inanç sistemlerinin öğretiminde dramanın nesnel ve kapsayıcı bir köprü kurabileceği düşüncesiyle örtüşmektedir. Dolayısıyla, yaratıcı drama din eğitiminin evrensel

bağlamda karşılaştığı "soyut kavramları anlamlandırma" problemine yönelik disiplinler arası bir çözüm önerisi olarak öne çıkmaktadır.

YARATICI DRAMA YÖNTEMİYLE DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİNDE SINIRLILIKLAR VE DİKKAT EDİLMESİ GEREKENLER

DKAB dersinde yaratıcı drama yöntemi, öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamak ve soyut değerleri somut deneyimlerle pekiştirmek için yenilikçi bir yaklaşım olarak görülmektedir. Ortaöğretim düzeyinde bu yöntem, öğrencilerin empati kurma, eleştirel düşünme ve iş birliği becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Ancak, literatürde de vurgulandığı gibi yaratıcı drama uygulamalarının eğitim ortamına entegrasyonunda çeşitli sınırlılıklar mevcuttur. Bu bölümde, DKAB dersinde yaratıcı dramayı uygularken karşılaşılan başlıca sınırlılıklar ele alınmakta ve başarılı bir uygulama için dikkat edilmesi gereken pedagojik ve etik hususlar açıklanmaktadır.

Yaratıcı drama yönteminin etkili uygulanabilmesi için öğretmenin bu alanda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekir. DKAB öğretmenlerinin birçoğu, eğitim formasyonu sırasında drama yöntemine dair kapsamlı bir eğitim almamış olabilir. Bu durum, öğretmenlerin yaratıcı drama etkinliklerini planlama ve yönetme konusunda çekingen veya yetersiz hissetmelerine yol açabilmektedir. Uluslararası alanda Wright (1999) ve ulusal literatürde Ay (2010), öğretmenlerin drama tekniklerine dair kuramsal bilgi eksikliğinin, sınıf içi disiplini sağlamayı zorlaştırdığını ve yöntemin eğitsel bir araçtan amaçsız bir eğlenceye dönüşme riski taşıdığını saptamışlardır. Bu bağlamda öğretmenin drama tekniklerine hâkim olmaması yöntemden beklenen eğitsel faydanın azalmasına neden olabilmektedir. Ayrıca öğretmenin bu konudaki özgüven eksikliği, yaratıcı dramanın derslerde kullanılma sıklığını düşürmektedir. Ulaş ve ark. (2012) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin dramayı "zaman alıcı" ve "kontrolü zor" bir yöntem olarak algıladıklarını, bunun temel nedeninin ise yöntemsel yetersizlik olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Yaman ve Değirmenci (2010), öğretmenin sürece tam hâkim olamadığı durumlarda, etkinliklerin pedagojik amaçtan saparak verimsiz birer oyuna dönüştüğünü belirtmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmen yeterliliği ve drama bilgi eksikliği, yaratıcı drama yönteminin DKAB dersinde karşılaştığı en önemli sınırlılıklardan biridir.

Yaratıcı drama etkinlikleri, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarıyla birlikte zaman gerektiren yöntemlerdir. Ortaöğretim DKAB dersi ise haftada sınırlı sayıda ders saatiyle ve kapsamlı bir müfredat içeriğiyle işlenmektedir. Ders saatinin kısıtlı olması ve müfredatın yoğunluğu, yaratıcı drama için gereken geniş zaman dilimlerini ayırmayı zorlaştırır. Öğretmenler, bir konuyu drama ile işlerken dersin önemli bir bölümünü buna ayırmak durumunda kalır; bu da müfredattaki diğer kazanımların yetiştirilememesi kaygısını doğurabilir. Özellikle sınav odaklı eğitim sistemlerinde öğretmenler, zaman baskısı nedeniyle etkileşimli yöntemlere daha az yönelebilmektedir. Bunun yanı sıra, drama yöntemiyle işlenecek konunun seçimi de zaman yönetimiyle ilgilidir: Eğer belirli bir kazanım, geleneksel yöntemlerle daha hızlı verilebiliyorsa, drama kullanımı zaman açısından lüks olarak görülebilir. Dolayısıyla süre yetersizliği, yaratıcı dramanın sürdürülebilir kullanımını kısıtlayan temel engellerdendir ve öğretmenlerin bu yöntemi planlarken etkinlik süresini çok iyi ayarlamaları gerekmektedir.

Yaratıcı drama yönteminin başarısı, büyük ölçüde öğrencilerin katılım isteğine ve yönetime bakışına bağlıdır. Ortaöğretim çağındaki öğrenciler, akranları önünde rol yapma fikrine direnç gösterebilir. Ergenlik dönemindeki utangaçlık, akran baskısı ve kendini ifade etmede çekingenlik, öğrencilerin drama etkinliklerine aktif katılımını engelleyen tutumlara yol açabilir. Öğrenciler, ders ortamında hata yapma korkusuyla canlandırmalardan kaçınabilir ya da arkadaşlarının önünde küçük düşeceklerini düşünebilir. Blatner (2002), ergenlikteki bu çekingenliğin aşılabilmesi için "güvenli alan" inşasının şart olduğunu belirtmektedir.

Yaratıcı dramada kullanılan bazı teknikler ortaöğretim yaş grubu tarafından çocuksu ve basit bulunabilir. Bu bağlamda McCaslin (1996), bazı öğrencilerin drama etkinliklerini "çocukça" bulma eğiliminde olduğunu bunun ancak pedagojik amaçların doğru kurgulanmasıyla aşılabileceğini vurgular.

Yaratıcı drama yöntemi her ne kadar esnek ve farklı teknikler barındıran bir yapıya sahip olsa da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin tüm konu başlıkları bu yöntemin uygulanmasına aynı derecede uygun değildir. Metodolojik açıdan bakıldığında, yöntemin "kurgusal" ve "oyunsu" doğası ile din eğitiminin "mutlak" ve "kutsal" kabul edilen bazı içerikleri arasında doğal bir gerilim bulunmaktadır. Ceyhan (2016), din öğretiminde kullanılan her tekniğin dersin ontolojik yapısıyla uyumlu olması gerektiğini belirterek; özellikle inanç esasları ve metafiziksel gerçekliklerin dramatik bir kurgu içine hapsedilmesinin, konunun özündeki ciddiyeti zedeleyebileceğine dikkat çeker. Tosun (2014) ve Ay (2010), Allah tasavvuru, melekler, ahiret hayatı veya peygamberlerin bizzat canlandırılması gibi hususların yaratıcı dramanın kapsamı dışında tutulması gerektiğini vurgulamaktadır. Din eğitiminde bu tür hassas temaların oyunlaştırılması teolojik açıdan sakıncalı olduğu gibi öğrencilerde de yanlış imgelemeye neden olabilmektedir. Erricker ve ark. (2011), dini eğitimde yöntem seçilirken "kutsalın nesneleştirilmesi" riskine karşı uyarıda bulunarak, her içeriğin dramatik eyleme dönüştürülmesinin anlam kaymalarına yol açabileceğini belirtmektedir. Yine bu konuyla ilgili olarak Ev (2005), dini eğitimin kendine has "vakar" sınırları olduğunu ve her kazanımın canlandırma tekniklerine zorlanmasıyla pedagojik bir hataya dönüşebileceğini savunur.

Bunun yanında, DKAB dersinin doğası gereği içerdiği dini ve ahlaki konular, kültürel hassasiyetleri beraberinde getirir. Toplumsal ve kültürel algılar, sınıfta drama kullanımını etkileyebilir. Tosun (2014), din eğitiminde drama kullanımının önündeki en büyük engellerden birinin, kutsal olanın "oyun" ile ilişkilendirilmesine yönelik toplumsal ön yargılar olduğunu belirtmiştir. Bazı aileler ve öğrenciler dini değerlerin drama yöntemiyle işlenmesini ciddiyete aykırı ve saygısızlık olarak algılayabilir. Öte yandan farklı inanç veya kültürlerden gelen öğrenciler, kendi değerleriyle çatıştığını düşündükleri bir rol yapmaya gönülsüz olabilirler ve bu durum yaratıcı dramanın kapsayıcılığını sınırlandırmaktadır. Bütün bu tutum ve algı sorunları, yaratıcı drama etkinliklerinde öğrenci motivasyonunu düşürebileceği için öğretmenlerin bu engelleri tanıması ve yönetmesi önemlidir.

Yaratıcı dramanın kullanımına yönelik sınırlılıklardan biri de fiziki mekan yetersizliğidir. Adıgüzel (2018), yaratıcı dramanın hareket özgürlüğü gerektiren doğası ile geleneksel sınıf düzeninin (sabit sıra ve masalar) çatıştığını; bu durumun canlandırmaların niteliğini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Türkiye özelinde yapılan araştırmalarda, Ay (2010) ve Ulaş ve ark.

(2012), okul binalarında drama salonu gibi özel alanların bulunmamasının ve kalabalık sınıf mevcutlarının, hem ses yalıtımı sorunlarına hem de öğrencilerin odaklanma güçlüğü yaşamasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca O'Neill ve Lambert (1989), dramatik sürecin sağlıklı işleyebilmesi için gerekli olan "fiziksel güvenlik" ve "yeterli devinim alanı" eksikliğinin, öğrencilerin yaratıcılıklarını kısıtladığına ve yöntemin eğitsel sonuçlarını zayıflatığına dikkat çekmektedir. Elde edilen bu verilere göre yaratıcı drama sadece pedagojik bir hazırlık gerektiren değil, aynı zamanda uygun bir fiziksel çevre düzenlemeyi gerektiren aksi takdirde sürecin hedeflenen kazanımlardan uzaklaşmasına neden olan bir yöntemdir.

Özetle, yaratıcı drama yöntemi DKAB dersinde öğrencilerin derse ilgi duymasını sağlama, değerleri yaşayarak öğrenme ve empati geliştirme gibi önemli avantajlar sunmaktadır. Ancak bu yöntemin ortaöğretim düzeyinde etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmen yeterliliğinden fiziksel ortama, zaman planlamasından seçilecek temalara, öğrenci tutumlarına dek çeşitli faktörlere dikkat edilmelidir. Kalabalık sınıflarda grubun tamamını sürece dahil etmedeki güçlükler ve öğretimin "eğlence odaklı bir aktivite" olarak algılanıp akademik derinlikten uzaklaşma riski (pedagojik kayma), yöntemin sınırlılıkları olarak karşımıza çıkmaktadır. Belirtilen sınırlılıkların farkında olarak hareket eden ve pedagojik ve etik hassasiyetleri gözetken bir eğitimci, yaratıcı dramayı dersin amaçlarıyla uyumlu ve saygılı bir şekilde entegre edebilir. Sonuç olarak, uygun koşullar sağlandığında ve bilinçli bir yaklaşımla uygulandığında yaratıcı drama, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde kalıcı ve anlamlı öğrenme deneyimleri oluşturmak için etkili bir yöntem olarak uygulanabilmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanımına ilişkin imkânlar ve sınırlılıklar ele alınmıştır. Alan yazın incelendiğinde, yaratıcı dramanın öğrenci merkezli bir öğretim yöntemi olarak bilişsel, duyuşsal ve sosyal öğrenme alanlarına önemli katkılar sunduğu görülmektedir. (Adıgüzel, 2018; San, 1990). Özellikle din kültürü ve ahlak bilgisi gibi soyut kavramlar, değerler ve ahlaki tutumlar içeren derslerde, yaratıcı drama yönteminin öğrenmeyi somutlaştırarak anlamlı ve kalıcı hâle getirdiği akademik çalışmalarda sıklıkla vurgulanmaktadır. Nitekim Tosun (2014), dramanın deneyimsel yapısının öğrencilerin dini kavramları zihinsel şemalarına yerleştirmesini kolaylaştırdığını belirtirken; Dür (2018), bu yöntemin özellikle değerlerin içselleştirilmesinde ve empati gelişiminde geleneksel yöntemlere göre daha etkili sonuçlar verdiğini saptamıştır. Ayrıca Özbey (2019), dramatik tekniklerin farklı dünya görüşlerini anlamada bir köprü görevi görerek soyut inanç sistemlerini öğrenci için "yaşanan bir gerçeğe" dönüştürdüğüne dikkat çekmektedir. Drama yoluyla gerçekleştirilen canlandırmaların, öğrencilerin dini kavramları yalnızca bilişsel düzeyde değil; aynı zamanda duyuşsal ve sosyal boyutlarıyla da içselleştirmelerine katkı sağladığı görülmektedir.

Araştırma kapsamında ele alınan çalışmalar, yaratıcı dramanın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrencilerin empati kurma, eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, yaratıcı dramanın din eğitiminin hedeflediği değer kazandırma ve ahlaki gelişimi destekleme amacıyla örtüştüğünü göstermektedir.

Bununla birlikte, yaratıcı drama yönteminin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde uygulanmasında çeşitli sınırlılıkların bulunduğu da tespit edilmiştir. Öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin bilgi ve deneyim eksiklikleri, ders saatlerinin sınırlı olması, müfredat yoğunluğu ve fiziki ortamların drama etkinliklerine uygun olmaması, yöntemin etkili kullanımını zorlaştıran başlıca etkenler arasında yer almaktadır. Ayrıca bazı öğrencilerin rol alma konusunda çekingen davranışları ve kültürel algılardan kaynaklanan ön yargılar da uygulama sürecini sınırlayabilmektedir. Bu durum, yaratıcı dramanın plansız ve hazırlıksız bir şekilde uygulanmasının istenilen eğitimsel sonuçları vermeyebileceğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, yaratıcı dramanın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde etkili bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilmesi için bazı hususlara dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir. Öncelikle öğretmenlerin yaratıcı drama konusunda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, yöntemin pedagojik ve etik boyutlarının iyi kavranması önem taşımaktadır. Ayrıca drama etkinliklerinin ders kazanımlarıyla uyumlu biçimde planlanması, öğrencilerin gönüllülük esasına göre sürece katılmalarının sağlanması ve dinî hassasiyetlere saygı gösterilmesi gerekmektedir. Bu koşullar sağlandığında yaratıcı drama, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğrenme ortamını zenginleştiren ve öğrencilerin derse yönelik ilgisini artıran etkili bir yöntem hâline gelebilecektir.

Yapılan inceleme sonucunda, yaratıcı drama yöntemi; ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrencilerin aktif katılımını sağlayan, değerlerin içselleştirilmesini destekleyen ve öğrenmeyi kalıcı hâle getiren önemli bir öğretim yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir. Ancak yöntemin etkili bir biçimde uygulanabilmesi, öğretmen yeterliliği, uygun öğrenme ortamları ve bilinçli planlama ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda DKAB öğretmenlerinin drama tekniklerini kullanma becerilerini geliştirecek eğitimlerin düzenlenmesi, müfredattaki soyut ünitelerin somutlaştırılmasına hizmet edecek etkinliklerin ve örnek atölye planlarının hazırlanması önerilmektedir. Ayrıca, eğitim ortamlarının dramanın gerektirdiği esnek hareket alanına uygun şekilde fiziksel olarak yapılandırılması, okul içinde drama salonlarının oluşturulması yöntemin okullardaki uygulanabilirliğini ve sürdürülebilirliğini artıracak kritik bir adım olacaktır. Ayrıca yaratıcı dramanın DKAB dersindeki etkililiğini ölçmek amacıyla nicel veri toplama araçlarının kullanıldığı ön test-son test kontrol gruplu deneysel çalışmaların yapılması, yöntemin akademik başarı ve tutum üzerindeki somut etkilerinin saptanması açısından büyük önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama* (3. bs.). Yapı Kredi Yayınları.
- Akın, A. (2016). *Yabancı dil öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanımının lise 12. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerine ve yabancı dil öğrenme tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.
- Akyürek, S. (2022). *Din öğretimi* (11. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aldağ, E. (2010). *The effects of creative drama on enhancement of motivation in language learning* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.

- Altuntaş, O., & Altınova, H. H. (2015). Yaratıcı drama yönteminin üniversite öğrencilerinin duygusal gereksinimleri üzerine etkisi. *Turkish Studies*, 10(11), 113–126.
- Ay, T. S. (2010). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 73-82.
- Blatner, A. (2002). *Foundations of psychodrama: History, theory, and practice*. Springer Publishing Company.
- Ceyhan, M. (2016). Din öğretiminde yöntem sorunu ve yaratıcı drama. *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, 145-158.
- Diler, R. (2001). *Din eğitiminde dramatizasyon yöntemi* (Yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi.
- Dür, T. (2018). *Avusturya liselerinde İslam din derslerinde eğitici dramanın kullanımı* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Erricker, C., Lowndes, J., & Bellchambers, E. (2011). *The primary curriculum: A creative approach*. Sage Publications.
- Ev, H. (2005). *Din eğitiminde yöntemler ve yeni yaklaşımlar*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131–138. <https://doi.org/10.1080/00220670309598801>
- Heathcote, D. (1984). *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama* (L. Johnson & C. O'Neill, Eds.). Hutchinson.
- İkinci, Ü. (2019). *Teaching English through drama and drama techniques in ESL classrooms* (Yüksek lisans tezi). [Üniversite Bilgisi Eksik].
- Kandagor, J. K., Murgor, T. K., & Keter, J. K. (2020). Determinants of the use of drama method in Christian religious education instruction in public secondary schools in Nandi East Sub County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 11(21), 124-132.
- Kırçiçek, İ. Z. (2018). *Teaching English through drama* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- McCaslin, N. (1996). *Creative drama for the classroom and beyond*. Longman Publishers.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. Alliance for Childhood.
- Morgan, N., & Saxton, J. (1987). *Teaching drama: A mind of many wonders*. Hutchinson.
- Nnamani, S. C., Egbe, C. I., & Ozioko, A. N. (2021). The use of drama in teaching Christian religious knowledge in secondary schools: The Bright Star Academy experience. *International Journal of Research in Arts and Social Sciences*, 14(1), 88-102.
- Nomura, M. (1985). The effect of creative drama on the self-concept and social skills of children. *Journal of Educational Research*, 29(4), 112-125.

- O'Neill, C., & Lambert, A. (1989). *Drama structures: A practical handbook for teachers*. Hutchinson.
- Özbey, M. (2019). Teaching worldviews through creative drama for religious education in Turkey. *Journal of Beliefs & Values*, 40(3), 345-358.
- Özdemir, S. (2022). *Din öğretimi: Kuramlar, yöntemler, teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pinciotti, P. (1993). Creative drama and young children: The dramatic learning connection. *Arts Education Policy Review*, 94(4), 4-23. <https://doi.org/10.1080/10632913.1993.9934578>
- Salman, S. (2023). *Drama plays with words, words create worlds: The effects of drama-based language instruction on prep school students' self-efficacy and language learning curiosity* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.
- San, İ. (1996). Yaratıcı dramanın yöntem ve araç olarak eğitimde yer alışı. *Eğitimde Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Tosun, A. (2014). Din öğretiminde bir yöntem olarak yaratıcı drama. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (28), 115-134.
- Tosun, A., & Tosun, M. S. (2019). Yaratıcı dramanın din eğitiminde ritüellerin öğretimine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 201-228.
- Turgut, M. (2019). *The effects of teaching through drama on English speaking anxiety of 6th grade students* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ulaş, A. H., Sevim, O., & Tan, E. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanabilme öz-yeterlikleri üzerine bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 167-184.
- Üstündağ, T. (2004). *Yaratıcı drama: Eğitimde yeni bir yöntem*. Pegem A Yayıncılık.
- Vetere, T. (2018). *(Re)writing the script of second language teaching/learning: Exploring teacher candidates' conceptual understanding of drama-based instruction* (Doktora tezi). The Pennsylvania State University.
- Wright, P. R. (1999). Thought, action and meaning in drama education. *Journal of Artistic and Creative Education*, 3(1), 42-55.
- Yaman, S., & Değirmenci, G. (2010). Öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 751-764.

SUMMARY

The primary objective of this study is to critically evaluate the integration of creative drama, an innovative student-centered method, into the secondary education Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) curriculum. At the secondary level, educational content evolves

into complex theological structures that require higher-level cognitive processes. The fundamental starting point of this research is the observation that traditional teaching methods have lost their effectiveness in making the RCMK course content—characterized by abstract concepts, metaphysical themes, and moral values—concrete and permanent within students' mental schemas. Conducted through a qualitative literature review model, this research examines the theoretical foundations of creative drama in education and addresses its contributions to the cognitive, affective, and social development of secondary school students. Considering the increasing shift from traditional teacher-centered models toward constructivist and learner-centered approaches, this study is significant in demonstrating the necessity of contemporary approaches that shift the student from a passive recipient to the center of the learning process through "learning by doing and experiencing," thereby providing guidance to educators in this field. Furthermore, this research is of paramount importance as it addresses a critical gap in religious education: the disconnect between rote-memorized religious knowledge and the student's actual moral behavior. This study serves as a foundational resource for curriculum developers and educators in modernizing religious pedagogy without compromising theological integrity, offering a nuanced perspective on how the "learning by doing" model can be operationalized in a sensitive field like RCMK.

The primary findings regarding the use of creative drama in RCMK courses indicate that this method concretizes abstract religious concepts by relating them to real or near-real life scenarios, thereby establishing a robust bridge between theoretical knowledge and practical experience. Specifically, the dramatization of historical events and moral dilemmas enables students to comprehend diverse perspectives and internalize religious values. When students participate in the dramatization of a historical religious event or an ethical crisis, the information transcends being static data in a textbook and transforms into a dynamic experience. This process significantly enhances the long-term retention of information and facilitates the internalization of values. Additionally, the use of creative drama techniques in RCMK courses makes it possible to acquire high-level skills such as empathy, critical thinking, problem-solving, and social awareness, rather than merely transferring religious information.

At the same time, the study draws attention to the existence of significant limitations hindering the effective implementation of this method. Foremost among these limitations are teachers' lack of methodological knowledge regarding drama, time constraints due to curriculum density, the inadequacy of physical facilities in school buildings, and the inherent sanctity of the curriculum content. It is particularly emphasized that the dramatization of metaphysical and sacred realities, such as the concept of God, angels, and prophets, may lead to theological and pedagogical complications; thus, dramatic fiction should be strictly avoided in such sensitive matters. Furthermore, the shyness inherent in the adolescence of secondary school students and societal prejudices regarding the association of sacred values with "play" may negatively affect the quality of implementation. In this context, the study presents a critical perspective on how drama-based learning can be aligned with the developmental needs of adolescents while respecting the sensitive nature of religious education.

In conclusion, it is determined that creative drama is a transformative pedagogical tool with the potential to revitalize Religious Culture and Moral Knowledge courses. This method

effectively bridges the gap between abstract theology and students' daily lives. However, for this potential to be fully realized, the method must be applied with a high degree of professional planning and pedagogical sensitivity. It is revealed that when the teacher acts as a competent guide rather than a traditional instructor, the dynamic process of drama can replace monotonous lecturing. Nevertheless, it is noted that failure to comply with the methodological and ethical boundaries identified in the application of creative drama will cause the method to lose its pedagogical function and deviate from its original purpose. Especially in courses with sensitive content like RCMK, dramatic fictions lacking theological depth may lead to conceptual confusion and the trivialization (desacralization) of values considered sacred by stripping them of their context, contrary to the intended transfer of values. In cases where teacher competence is lacking, drama risks turning into a mere entertainment activity rather than an instructional tool; this, in turn, may damage academic rigor and negatively affect the student's attitude toward the subject. Therefore, applications carried out without methodological discipline and content sensitivity not only weaken cognitive gains but also construct a pedagogical "mislearning" process, creating an educational risk factor.

Based on the results obtained, the study recommends supporting RCMK teachers through in-service training on drama techniques, preparing sample workshop plans aligned with course objectives, and creating physical spaces in schools suitable for the flexible movement required by drama. Finally, the study calls for further experimental research to measure the quantitative impact of drama on students' attitudes toward religion and social harmony. The integration of creative drama into religious education is seen not merely as a methodological choice but as a necessary step toward a more holistic, empathetic, and effective religious education system in the 21st century. While this review aims to raise awareness regarding the integration of innovative approaches in religious education, it also provides a strategic roadmap for overcoming the obstacles encountered in the implementation of the method.