

ISSN: 2667-422X



SOSYAL, BEŞERİ VE İDARİ BİLİMLER DERGİSİ

JOURNAL OF SOCIAL, HUMAN AND
ADMINISTRATIVE SCIENCES

Cilt	Volume	8
Sayı	Issue	12
Yıl	Year	2025

SOSYAL, BEŞERİ ve İDARİ BİLİMLER DERGİSİ

2025, Cilt.8, Sayı.12

YAYIN KURULU

BAŞ EDITÖR

Prof. Dr. Yüksel ÖZTÜRK

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi,

Turizm Fakültesi Gölbaşı Yerleşkesi, Ankara, Türkiye.

editor@sobibder.org

editor.sobibder@gmail.com

Telefon: +90 312 231 73 60/1847

DİL EDITÖRÜ

Doç. Dr. Ayşe Nevin SERT, AHBV Üniversitesi, Ankara, Türkiye. nevin.sert@hbv.edu.tr

EDITÖRLER KURULU

Atatürk İlke ve Cumhuriyet Tarihi: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa EĞİLMEZ, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye. megilmez@kastamonu.edu.tr

Coğrafya: Doç. Dr. Mehmet Fatih DÖKER, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye. fdoker@sakarya.edu.tr

Çalışma Ekonomisi: Doç. Dr. Seda TEKELİ, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye. sakyalcin@anadolu.edu.tr

Çocuk Gelişimi: Prof. Dr. Arzu YÜKSELEN, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul, Türkiye. ayukselen@medipol.edu.tr

Dilbilimi ve Edebiyat: Prof. Dr. İhsan KALENDER, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye. kihsan@gazi.edu.tr

Ekonomi: Dr. Öğr. Üyesi Atilla AYDIN, İstanbul Rumeli Üniversitesi, İstanbul, Türkiye. atilla.aydin@rumeli.edu.tr

Felsefe: Prof. Dr. Hatice Nur ERKİZAN, Muğla Sıktı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye. nerkizan@mu.edu.tr

İletişim Çalışmaları: Prof. Dr. Yusuf YURDİGÜL, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye. yusufyurdagul@hotmail.com

İşletme Yönetimi: Dr. Öğr. Üyesi Menekşe ÖZTOPRAK, Başkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye. tarhan@baskent.edu.tr

Maliye: Prof. Dr. Ali ÇELİKKAYA, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye. acelikka@ogu.edu.tr

Muhasebe: Prof. Dr. Seyhan ÇİL, AHBV Üniversitesi, Ankara, Türkiye. seyhan.cil@hbv.edu.tr

Pazarlama: Prof. Dr. Cevat TOSUN, George Washington Üniversitesi, Washington, ABD. ctosun@gwu.edu

Psikoloji ve PDR: Prof. Dr. Sefa BULUT, İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul, Türkiye. sefa.bulut@ihu.edu.tr

Psikoloji: Doç. Dr. Kemale SALMANOVA, Simqait State University, Simqait, Azerbaycan. salamovak11@gmail.com

Siyasi Tarih: Dr. Öğr. Üyesi Onur ŞEN, Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye. onursen@mersin.edu.tr

Sosyoloji: Doç. Dr. Suna TEKEL, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye. suna.tekel@inonu.edu.tr

Turizm ve Otel İşletmeciliği: Doç. Dr. Sedat YÜKSEL, Teknoloji ve Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Maskat, Umman sedatyuksel@gmail.com

Temel İslam Bilimleri: Doç. Dr. Harun ÇAĞLAYAN, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, Türkiye. caglayanharun@gmail.com

Uluslararası İlişkiler: Doç. Dr. Serkan NAKTİYOK, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye. snaktiyok@atauni.edu.tr

Yakın Çağ Tarihi: Prof. Dr. Ahmet GÜNDÜZ, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye. agunduz@gantep.edu.tr

Yönetim Bilişim Sistemleri: Doç. Dr. Ersin KARAMAN, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye. ersinkaraman@atauni.edu.tr

Yönetim ve Strateji: Prof. Dr. Harun DEMİRKAYA, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye. harundemirkaya@kocaeli.edu.tr

HAKEM KURULU

Prof. Dr. Ahmet GÜNDÜZ, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.

Prof. Dr. Ahmet TAYFUN, AHBV Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Prof. Dr. Ali ÇELİKKAYA, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Prof. Dr. Alptekin SÖKMEN, AHBV Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Prof. Dr. Arzu KILIÇLAR, AHBV Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Prof. Dr. Arzu YÜKSELEN, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Prof. Dr. Cemalettin AKTEPE, AHBV Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Prof. Dr. Cevat TOSUN, George Washington Üniversitesi, Washington, ABD.

Prof. Dr. Evren GÜÇER, AHBV Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Prof. Dr. Fevzi OKUMUŞ, Central Florida Üniversitesi, Orlando, ABD.

Prof. Dr. Güler SAĞLAM ARI, AHBV Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Prof. Dr. Hatice Nur ERKİZAN, Muğla Sıktı Koçman Üni., Muğla, Türkiye.

Prof. Dr. İhsan KALENDER, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Prof. Dr. Kurtuluş KARAMUSTAFA, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.

Prof. Dr. Mehmet BAŞ, AHBV Üniversitesi, Ankara, Türkiye,

Prof. Dr. Metehan TOLON, AHBV Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Prof. Dr. Mithat ÜNER, Atılım Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
Prof. Dr. Sefa BULUT, İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
Prof. Dr. Seyhan ÇİL, AHBV Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
Prof. Dr. Şeyhmus BALOĞLU, Nevada Üniversitesi, Las Vegas, ABD.
Prof. Dr. Yüksel EKİNCİ, Portsmouth Üniversitesi, Portsmouth, İngiltere.
Prof. Dr. Zeynep ASLAN, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
Doç. Dr. Ali Turan BAYRAM, Sinop Üniversitesi, Sinop, Türkiye.
Doç. Dr. Ersin KARAMAN, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
Doç. Dr. Gül ERKOL BAYRAM, Sinop Üniversitesi, Sinop, Türkiye.
Doç. Dr. Harun ÇAĞLAYAN, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, Türkiye.
Doç. Dr. Kadri Gökhan YILMAZ, AHBV Üniversitesi, Ankara.
Doç. Dr. Lütfi BUYRUK, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni., Nevşehir, Türkiye.
Doç. Dr. Mehmet Fatih DÖKER, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
Doç. Dr. Mustafa SOLMAZ, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
Doç. Dr. Nuray TOSUNOĞLU, AHBV Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
Doç. Dr. Saadet Pınar TEMİZKAN, Osmangazi Üni., Eskişehir, Türkiye.
Doç. Dr. Seda TEKELİ, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
Doç. Dr. Sedat YÜKSEL, Teknoloji ve Uygulamalı Bilimler Üni., Maskat, Umman
Doç. Dr. Selma KALYONCUOĞLU, Ankara HBV Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
Doç. Dr. Serkan NAKTİYOK, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
Doç. Dr. Suna TEKEL, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
Doç. Dr. Yaşar KAYA, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Atilla AYDIN, İstanbul Rumeli Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ATAR, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Halit AKIN, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Menekşe ÖZTOPRAK, Başkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa EĞİLMEZ, Kastamonu Üni., Kastamonu, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Onur ŞEN, Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Seda ÖZDEMİR AKGÜL, Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Zeki YÜKSEKBİLGİLİ, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

BU SAYIDA HAKEMLİK YAPANLAR

Prof. Dr. Hüseyin AYDOĞDU, Erzurum Teknik Üniversitesi.
Doç. Dr. Ahmet UĞURLU, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
Doç. Dr. Bahtinur MÖNGÜ, Erzurum Teknik Üniversitesi.
Doç. Dr. Celal YEŞİLÇAYIR, Giresun Üniversitesi.
Doç. Dr. Mustafa KIRCA, Ordu Üniversitesi.
Dr. Öğr. Üyesi Ayhan ÖZTAŞ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
Dr. Öğr. Üyesi Erhan ORAKÇI, Hakkari Üniversitesi.

Dr. Öğr. Üyesi Eyüp POLAT, Erciyes Üniversitesi.
Dr. Öğr. Üyesi Hikmet ÇAMCI, Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
Dr. Öğr. Üyesi Serap ERÇİN KOÇER, Uşak Üniversitesi.
Dr. Kader ARKAN SEZGİN, Millî Eğitim Bakanlığı.
Dr. Süleyman Azad TUNÇER, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
Arş. Gör. Dr. Zeynep AYTEKİN, Hitit Üniversitesi.

ODAK VE KAPSAM

Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi'nin yayın odağında;
Sosyal Bilimler alanındaki profesyonellere akademik katkı sağlayan, sektörel uygulamalara katkı sağlayan teorik ve uygulama arasında köprü olan, Sosyal Bilimler alanlarında ulusal ve uluslararası karşılaştırmaları inceleyen eserler yer almaktadır.

Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi'nin yayın kapsamında;
Arkeoloji, Atatürk İlke ve Cumhuriyet Tarihi, Avrupa Birliği, Bankacılık ve Sigortacılık, Batı Sanatı ve Çağdaş Sanat, Beşiri ve İktisadi Coğrafya, Bilgi ve Belge Yönetimi, Bölgesel Çalışmalar, Çağdaş Dünya Tarihi, Çocuk Gelişimi, Dilbilimi, Eğitim Bilimleri, Ekonometri, Erken Hristiyan ve Bizans Sanatları, Eskiçağ Tarihi, Felsefe, Finans, Fiziki Antropoloji ve Paleoantropoloji, Fiziki Coğrafya, Gazetecilik ve Medya Çalışmaları, Gelişim Psikolojisi, Genel Türk Tarihi, Görsel İletişim Tasarımı, Halkla İlişkiler, İktisadi Düşünce, İktisat Tarihi, İletişim Çalışmaları, Kamu Yönetimi, Makro İktisat, Maliye, Mikro İktisat, Muhasebe, Nicel Karar Yöntemleri, Organizasyon, Ortaçağ Tarihi, Osmanlı Kurumları ve Medeniyeti, Öğrenme-Bilişsel-Biyo-Deneysel Psikoloji, Pazarlama, Reklamcılık, Sanat Tarihi, Sinema, Siyasi Düşünceler, Siyasal Hayat ve Kurumlar, Siyaset Bilimi, Siyasi Tarih, Sosyal Hizmet, Sosyal Politika, Sosyal Psikoloji, Sosyal ve Kültürel Antropoloji, Sosyoloji, Turizm, Türk İslam Sanatı, Uluslararası İktisat, Uluslararası İlişkiler, Uluslararası Ticaret, Uygulamalı Psikoloji, Üretim ve Operasyon Yönetimi, Yakınçağ Tarihi, Yeniçağ Tarihi, Yerel Yönetimler, Kent ve Çevre Politikaları, Yönetim Bilişim Sistemleri, Yönetim ve Strateji, Yükseköğretim Çalışmaları yer almaktadır.

YAYIN SIKLIĞI

Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi elektronik ortamda yayın yapan hakemli bir dergidir. Aylık yayın yapan dergide yılda 12 sayı yayınlanmaktadır.

YAYIN DİLİ

Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi Türkçe olarak yayın yapmaktadır. Ancak her bir makalede İngilizce başlık, abstract ve keywords bulunmalıdır.

INDEX

SOBIAD Atıf Dizini

DRJI | Directory of Research Journals Indexing

RI-ROOTINDEXING

ResearchBib – Academic Resource Index

ROAD | ROAD, The Directory of Open Access Scholarly Resources

ISI | International Scientific Indexing

Eurasian Scientific Journal Index

ICI Index Copernicus International

General Impact Factor

CiteFactor

Asos Index

Scientific Indexing Services

EuroPub Database

SOSYAL, BEŞERİ ve İDARİ BİLİMLER DERGİSİ

2025, Cilt.8, Sayı.12

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Araştırma Makalesi

Modernleşmenin Mekânsal Dili: Sivas'ta 1940 Yılı Soğuk İklim Bölgeleri Tip Okul Projesinin Uygulandığı Okullar

(The Spatial Language of Modernization: Schools in Sivas Where the Cold Climate Region Typical School Project Implemented in 1940)

Esra GÜNDOĞAN BALDIK

ss.878-898.

Araştırma Makalesi

Afetlere Hazırlıkta Aile İçi Eğitim ve Okul Programlarının Katkısı: Hakkâri Örneği

(The Contribution of Family Education and School Programs in Disasters Preparedness: The Hakkari Example)

Fırat EROL

ss.899-914.

Kavramsal Makale

Aydınlanma ve Osmanlı'da Modern Eğitimin Gelişim Süreci

(The Enlightenment and the Development of Modern Education in the Ottoman Context)

Yusuf ALTUNBAŞ

ss.915-933.

Kavramsal Makale

Peyami Safa'nın Dokuzuncu Hariciye Koğuşu'ndaki Karanlık Dehlizleri Keşfetmek

(Exploring The Dark Corridors in Peyami Safa's Ninth External Ward)

Zeynep KANTARCI BİNGÖL

ss.934-950.



ARAŞTIRMA MAKALESİ

Modernleşmenin Mekânsal Dili: Sivas'ta 1940 Yılı Soğuk İklim Bölgeleri Tip Okul Projesinin Uygulandığı Okullar*

Dr. Öğr. Üyesi Esra GÜNDOĞAN BALDIK, Adıyaman Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Adıyaman, e-posta: egundogan@adiyaman.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-00017335-6479>

Öz

Türkiye’de yürütülen modernleşme politikaları, Cumhuriyet’in kuruluşuyla birlikte köktenci bir çağdaşlaşma politikasına dönüşmüştür. Özellikle eğitim alanında ortaya konulan büyük değişim ve dönüşüm, bu alanda sürdürülen yoğun bir inşa sürecini de beraberinde getirmiştir. Bu doğrultuda da ülke genelinde merkezi planlama yaklaşımları gündeme gelmiştir. Millî Mücadele’nin başladığı bir “Cumhuriyet Şehri” olarak kabul edilen Sivas için erken Cumhuriyet dönemi, ıslah edilen ve yeni kurulan birçok eğitim kurumu ile en parlak dönemlerden biri olmuştur. Özellikle Sivas’ın Yıldızeli ilçesinde kurulan Pamukpınar Köy Enstitüsü şehrin hem eğitim düzeyine hem de köylerde eğitim yapılarının artmasında önemli bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda Sivas ili örneğinde “soğuk iklim bölgeleri tip proje” anlayışıyla inşa edilen erken Cumhuriyet dönemi okul yapılarının değerlendirilmesi, dönemin “eğitim mimarisi” özelinde modernleşme hareketlerini ortaya koyması bakımından önemlidir. Araştırmanın amacı, Sivas merkez ile Divriği ve Yıldızeli ilçelerinde tespit edilen dört adet tip proje okul örneğinin mimari özelliklerinin tespit edilerek yerel bağlamda modernleşme ideolojilerine katkısını ortaya koymaktır.

* Bu çalışma, Erciyes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından SDK-2018-8063 kodlu proje ile desteklenen "Tanzimat'tan 1950'ye Kadar Sivas'ta Eğitim Yapıları" konulu doktora tezinden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Cumhuriyet, Sivas, Eğitim, Okul, Tip Projeler.

Makale Gönderme Tarihi: 19.10.2025

Makale Kabul Tarihi: 12.12.2025

Önerilen Atıf:

Gündoğan Baldık, E. (2025). Modernleşmenin Mekânsal Dili: Sivas'ta 1940 Yılı Soğuk İklim Bölgeleri Tip Okul Projesinin Uygulandığı Okullar, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(12): 879-898.



Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences

2025, 8(12): 879-898. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2025.1607>
ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



RESEARCH PAPER

The Spatial Language of Modernization: Schools in Sivas Where the Cold Climate Region Typical School Project Implemented in 1940

Assistant Prof. Dr. Esra GÜNDOĞAN BALDIK, Adıyaman University, Faculty of Arts and
Sciences, Adıyaman, e-mail: egundogan@adiyaman.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-00017335-6479>

Abstract

Modernization policies implemented in Türkiye transformed into a radical modernization policy with the founding of the Republic. The significant changes and transformations, particularly in education, brought about an intensive construction process in this area. Consequently, central planning approaches emerged nationwide. For Sivas, considered a "Republican City" where the War of Independence began, the early Republican period was one of its brightest periods, with numerous reformed and newly established educational institutions. In particular, the Pamukpınar Village Institute, established in the Yıldızeli district of Sivas, had a significant impact on both the city's educational level and the increase in educational structures in the villages. In this context, the evaluation of early Republican school buildings constructed with the "cold climate region typical project" approach in the province of Sivas is important for revealing the modernization movements of the period, specifically in terms of "educational architecture." The aim of this research is to identify the architectural characteristics of four typical project school examples identified in Sivas city center and the districts of Divriği and Yıldızeli and to demonstrate their contribution to modernization ideologies in a local context.

Keywords: Republic, Sivas, Education, School, Typical Projects.

Received: 19.10.2025

Accepted: 12.12.2025

Suggested Citation:

Gündoğan Baldık, E. (2025). The Spatial Language of Modernization: Schools in Sivas Where the Cold Climate Region Typical School Project Implemented in 1940, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(12): 879-898.

GİRİŞ

Erken Cumhuriyet döneminde, özellikle 1927-1938 yılları arasında, eğitim alanında gerçekleştirilen reformlar hem nicelik hem de nitelik açısından daha önce benzeri görülmemiş birçok atılımı ihtiva etmektedir. Birbirini tamamlayan ve devamlılık gösteren bu köklü atılımlardan ilki 1928 yılında yeni Türk harflerinin kabulü olarak görülebilir. Çünkü yeni harflerin kabulüyle birlikte, toplumda okuryazarlık oranını artırmayı amaçlayan Millet Mektepleri uygulaması da hayata geçirilmiştir (Kılıç ve Polat, 2024: 16). Aynı yıl yürürlüğe giren *Millet Mektebi Teşkilatına Dair Talimatname* ile ülke genelinde Sabit, Gezici ve Özel Millet Mekteplerinin yanı sıra Köy Yatı Dershaneleri ve Halk Okuma Odaları'nın açılması da kararlaştırılmıştır (Albayrak, 1994: 475-477). Ancak, 1929 yılında dünya genelinde etkisini gösteren ekonomik kriz, okul inşaatına yeterli mali kaynak ayrılmasını ve öğretmen istihdamını güçleştirmiştir. Bu durum, 1930'lu yılların başından itibaren Millet Mektepleri'ne olan ilgi ve katılımın azalmasına yol açmıştır. Söz konusu gerilemenin ardından, Cumhuriyet inkılaplarının halka daha etkin biçimde anlatılması ve toplumsal bilinç oluşturulması amacıyla 1931 yılından itibaren Halkevlerinin kurulmasına karar verilmiştir (Kısıklı, 2012: 336-337).

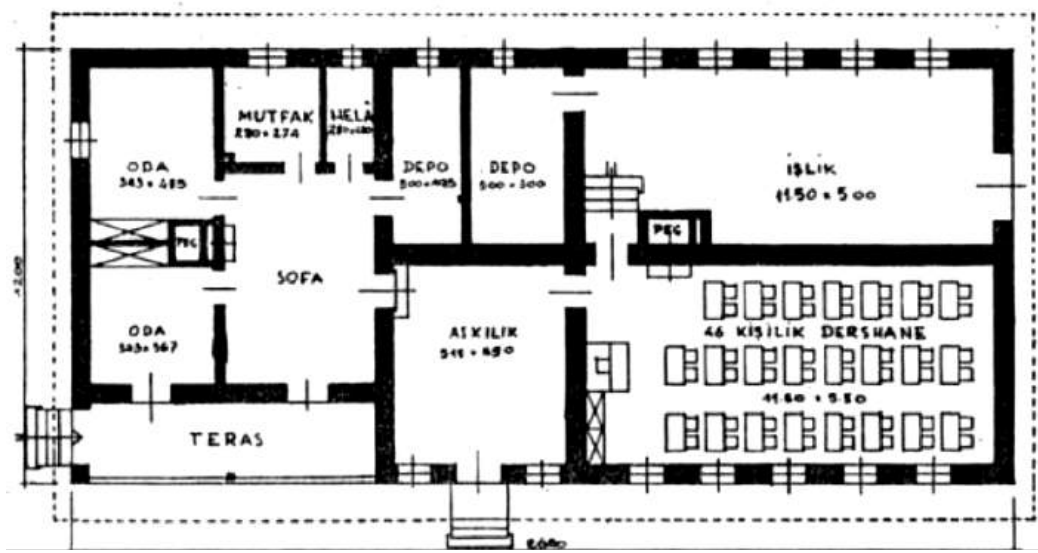
1936 yılına gelindiğinde dönemin İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç öncülüğünde Türkiye'deki köy okullarına, köy hayatının şartlarına göre yetişmiş, köylü ve çiftçinin ihtiyaçlarına yönelik eğitim verebilecek öğretmenler yetiştirmek için Köy Eğitim Kursları açılmıştır. Bu uygulama ile hem köylerdeki öğretmen ihtiyacı karşılanmış hem de yerel eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Söz konusu deneyim, 1940 yılından itibaren kurumsal bir yapıya kavuşturularak Köy Enstitüleri adı altında örgütlenmiş, böylece köylerde uygulamalı öğretim esasına dayanan öğretmen okulları kurulmuştur (Altunya, 2012: 72-74).

1930'lu yıllarda ülke nüfusunun yaklaşık %80'inin köylerde ikamet ediyor olması ve buna bağlı olarak da köylülerin sürdürdüğü tarımsal faaliyetlerin ülkenin ana gelir kaynağını ihtiva etmesi bu dönemde köylere yönelerek köyü ve köylüyü kalkındırma isteğinin temel sebeplerindendir (Erdem, 2008: 192).

Atatürk döneminde temelleri atılan ve İnönü döneminde gerçekleştirilme imkânı bulan Köy Enstitüleri, buralardan mezun olanların çalışacakları köylerde çok sayıda okul binası inşasını da gündeme getirmiştir (Maarif Vekilliği, 1940: 79) Sivas'ın Yıldızeli ilçesinde 1943 yılında eğitime başlayan Pamukpınar Köy Enstitüsü de Sivas kırsalında inşa edilen Cumhuriyet dönemi okullarına yön veren en önemli etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Gündoğan Baldık ve Topçu, 2024: 1924). 1940 yılında Maarif Vekilliği tarafından "3803 sayılı kanuna tevfikân açılan Köy Enstitülerinden mezun olacak öğretmenlerin çalışacakları köylerde bu kanunun 16. maddesine göre yaptırılacak ilkokul binalarının planlarının hazırlatılması işi..."ne dair bir yarışma şartnamesi (Maarif Vekilliği, 1940: 80) ilan edilmiştir. İlan edilen şartnamenin kurallarına uygun şekilde hazırlanmış projeler arasından, Asım Mutlu ve Ahsen Yapanar tarafından sıcak, soğuk ve ılıman iklim bölgelerinde inşa edilmek üzere, sınıf, işlik ve öğretmen evini aynı çatı altında barındıran üç tip proje birinci seçilmiştir (Kul, 2011). Mimarların birlikte tasarladıkları bu üç farklı iklime uygun okul binası tipleri, 1940'lı yıllar boyunca ülke genelinde inşa edilen köy okullarının büyük bir bölümünde uygulama alanı bulmuştur. Bu uygulamalar kimi zaman doğrudan mimarlar tarafından hazırlanmış planı tekrar ederken kimi zaman da ana şemaya sadık kalınmak suretiyle inşa edilen yerin koşullarına göre revize edilerek hayata geçirilmiştir.

Yarışma şartnamesinin "...Planı yapılacak ilkokul binasının içinde ve çatısının altında 50 talebenin ders okumasına mahsus bir dershane, talebenin şapka ve paltolarını asmak için bir vestiyer, iki oda, bir mutfak, bir helâ ve yıkanma yerinin bulunduğu bir öğretmen ikametgâhı, on talebenin ağaç veya demir işleri yapabilmesine elverişli bir atölye; okul ve öğretmen evinin ihtiyacına yetecek birer odunluk bulunacaktır... 50 talebenin ihtiyacına yetecek miktarda talebe

helâları binanın dışında, bahçenin münasip bir yerinde olacaktır...” (Maarif Vekilliği, 1940: 80) şeklindeki şartlarına uygun hazırlanan “Soğuk İklim Bölgeleri Tip Projesi” (Plan 1) bölge itibarıyla karasal-soğuk bir iklime sahip olan Sivas şehri genelinde uygulama alanı bulan projelerdendir.



Plan 1: Asım MUTLU ve Ahsen YAPANAR Tarafından Hazırlanan Soğuk İklim Bölgeleri Tip Projesi

Kaynak: Kul, 2011.

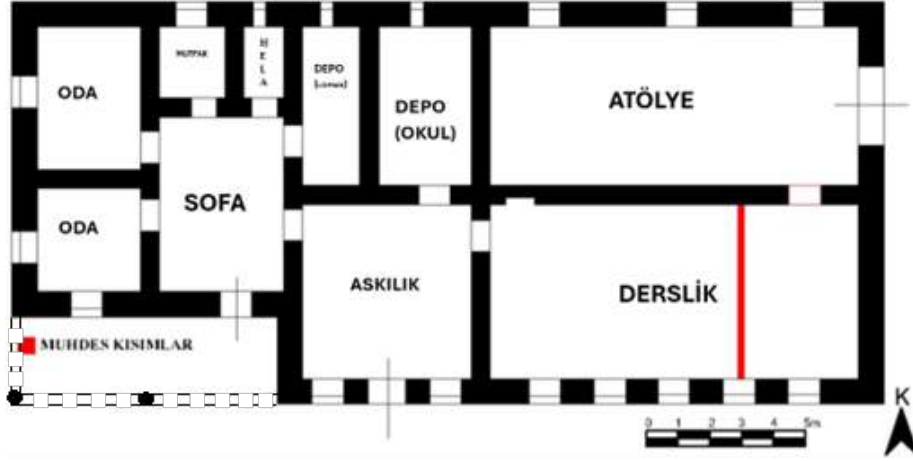
Çalışma kapsamında ele alınan köy okulları, soğuk iklim bölgeleri tip projesi çerçevesinde inşa edilmiş ve proje planına neredeyse birebir sadık kalınarak vücuda getirilmiş yapılarıdır.

SOĞUK İKLİM BÖLGELERİ TİP PROJESİ’NİN UYGULANDIĞI OKULLAR

Sivas Merkez Kızılcakışla Köyü İlkokulu

Sivas merkez ilçesine bağlı Kızılcakışla köyünde bulunan okul, günümüzde kullanılmamaktadır. Binanın kesin olarak inşa tarihine dair bir bilgi bulunmamakla birlikte plan tipi ve köy halkından edinilen bilgiler ışığında 1950 yılı öncesinde inşa edildiği düşünülmektedir. Öğretmen lojmanını bünyesinde barındıran ilkokul binası, kare planlı bir hol etrafında gelişen plan tipine sahiptir. Kızılcakışla Köyü İlkokulu, Soğuk İklim Bölgeleri Tip Projesi’nin Sivas’ta ihtiyaca uygun revize edilerek inşa edilmiş örneklerinden birisidir (Plan 2).

Kızılcakışla Köyü İlkokul binası, doğuda okul, batıda lojman birimlerini teşkil eden doğu-batı doğrultusunda dikdörtgen bir ana kütleye sahiptir. Okul, tek katlı olup birer adet derslik, işlik (atölye), askılık ve deposu ile tip projenin temel birimlerinin tamamını içermektedir. Lojman ise, iki adet oda ile birer adet sofa, mutfak, hela ve depodan ibarettir. Taş malzemeden inşa edilerek tamamlanmış binanın üzeri ise beşik çatılıdır (Fotoğraf 1).



Plan 2: Kızılcaışla Köyü İlkokulu Planı

Kaynak: Esra GÜNDOĞAN BALDIK



Fotoğraf 1: Kızılcaışla Köyü İlkokulu

Kaynak: Esra GÜNDOĞAN BALDIK

Yapının doğu cephesi, bir adet kapı açıklığı dışında herhangi bir cephe ögesi barındırmamaktadır. Bu kapı açıklığının çift kanatlı ve yapıya ait diğer kapılardan daha geniş tutulması, geçit verdiği birimin okulun atölyesi olduğunu doğrulamaktadır. Kuzey cephe ise toplamda yedi pencere ile hareketlendirilmiştir. Bunlardan dördü okul, üçü ise lojmana ait birimleri aydınlatmaktadır. Batı cephe, lojmana ait iki pencere ile güney ucunda lojmanın teras kısmını oluşturan bir açıklığa sahiptir.

Yapı kütlelerinin güney cephesi hem lojman hem de okulun ana giriş kapılarını ihtiva etmektedir. En doğudan başlayarak sırasıyla altı adet pencere, düz lentolu bir kapı açıklığı ve lojmanın teras bölümü şeklinde devam etmektedir. Terasın güney cephedeki bu bölümü, doğu-batı doğrultusunda düz atkılı genişçe bir açıklığın merkezde ahşap bir direk ile desteklenmesinden meydana gelmektedir. Terasın kuzey duvarında yer alan kapı açıklığı ile lojman bölümüne geçilmekte olup bu kapının batısına bir adet pencere yerleştirilmiştir (Fotoğraf 2).



Fotoğraf 2: Kızılcaışla Köyü İlkokulu Güney Cephesi

Kaynak: Esra GÜNDOĞAN BALDIK

Okul, birer derslik ve atölyeye ek olarak bir askılık ve bir depo birimine sahiptir (Plan 2). Ana giriş kapısından ulaşılan askılık bölümü esasen okulun giriş holüdür. Kuzey-güney doğrultusunda dikdörtgen formlu bu mekânın doğu, batı ve kuzey duvarlarında yer alan kapı açıklıkları sırasıyla derslik, lojmanın sofa bölümü ve okulun deposuna geçişi sağlamaktadır. Askılık bölümünün aydınlatılması, güneyde giriş kapısının iki yanına açılmış pencereler ile sağlanmaktadır (Fotoğraf 3).



Fotoğraf 3: Kızılcaışla Köyü İlkokulu, Askılık

Kaynak: Esra GÜNDOĞAN BALDIK

Askılık bölümünün kuzeyinden geçilen okulun depo birimi, kuzey-güney doğrultusunda dikdörtgen planlı olup, kuzey duvarına açılmış bir adet küçük boyutlu pencere ile aydınlatılmaktadır. Deponun doğu duvarında yer alan ve atölyeye doğrudan bağlanan kapı açıklığı günümüzde kapalıdır.

Askılık bölümünün doğusunda bulunan kapı açıklığı ile okulun derslik birimine ulaşılmaktadır. Derslik, doğu-batı doğrultusunda bir dikdörtgen mekândan ibaret olup, güney duvarında yer alan beş adet dikey dikdörtgen formlu pencere açıklığı ile aydınlatılmaktadır. Ancak sonraki dönemlerde dersliğin doğusuna bir duvar eklenmiş ve iki farklı mekân olarak kullanıma açılmıştır. Bu mekânlardan ilki, üç pencereli kareye yakın dikdörtgen formda bir derslik, ikincisi

ise doğu uçta atölye bölümünden ulaşılan tek pencereli bir oda olarak değerlendirilmiştir (Fotoğraf 4).



Fotoğraf 4: Kızılcaışla Köyü İlkokulu, Derslik

Kaynak: Esra GÜNDOĞAN BALDIK

Okulun atölye (işlik) bölümüne geçiş, orijinalde yalnızca doğu cephedeki geniş kapı açıklığı ile dışarıdan sağlanmaktadır. Atölye, doğu-batı doğrultusunda dikdörtgen planlı olup, kuzey duvarında üç adet dikey dikdörtgen formlu pencereye sahiptir. Burada önemli olan husus atölyenin önünde genişçe bir bahçe-düzlük bulunmasıdır (Fotoğraf 5).



Fotoğraf 5: Kızılcaışla Köyü İlkokulu Atölye

Kaynak: Esra GÜNDOĞAN BALDIK

Yapı kütlelerinin lojman bölümüne, güney cephedeki terasın kuzey duvarında bulunan açıklığı ile geçilmektedir. Lojman; iki oda ile birer adet sofa, mutfak, hela ve depodan oluşan bir yaşam alanını ihtiva etmektedir. Giriş kapısından ulaşılan sofa, kuzey-güney doğrultusunda dikdörtgen planlı olup, doğu, batı ve kuzey duvarlarındaki ikişer kapı açıklığı ile diğer mekânlara geçit vermektedir (Fotoğraf 6).

Sofanın batı duvarındaki iki kapı açıklığı, lojmanın odalarına aittir. Ortalama aynı boyutlara sahip odalar kuzey-güney doğrultusunda dikdörtgen planlıdır. Kuzeybatı yöndeki oda, batı duvarına açılmış bir pencere ile aydınlatılmakta iken güneybatı yöndeki ikinci oda, batı ve güney duvarına açılmış birer pencere ile daha aydınlıktır.

Sofanın kuzey duvarındaki kapılardan batıdaki mutfak, doğudaki ise hela birimine geçit vermektedir. Mutfak, kuzey-güney doğrultusunda uzanmakta olup, kuzey duvarındaki tek pencere ile dışa açılmaktadır (Fotoğraf 7). Hela, kuzey-güney doğrultusunda oldukça dar bir dikdörtgen plana sahip olup kuzeyindeki küçük boyutlu pencere açıklığı hem aydınlatma hem de havalandırma işlevini yerine getirmektedir.



Fotoğraf 6: Kızılcaışla Köyü İlkokulu Lojmanı, Sofa
Kaynak: Esra GÜNDOĞAN BALDIK



Fotoğraf 7: Kızılcaışla Köyü İlkokulu Lojmanı, Mutfak
Kaynak: Esra GÜNDOĞAN BALDIK

Sofanın doğu duvarına açılmış kapılar ise lojmanın depo birimi ile okulun askılık bölümüne geçit vermektedir. Lojmana ait depo, kuzey-güney doğrultusunda dar bir dikdörtgen alan olup kuzey duvarına açılan küçük boyutlu tek pencere ile ışık almaktadır.

Divriği Gürpınar Köyü İlkokulu

Sivas ili Divriği ilçesinin Gürpınar köyünde bulunan okul binası günümüzde depo ve tarım işçileri için konaklama amacıyla kullanılmaktadır. İnşa amacı dışında kullanıma açık olmasına rağmen büyük oranda tamire muhtaçtır.

Yapının tarihi kesin olarak bilinmemekle birlikte gerek plan tipi ve gerekse köy sakinlerinin beyanları doğrultusunda 1950 tarihinden önce inşa edilmiş olduğu düşünülmektedir.

Gürpınar Köyü İlkokulu; kuzeyde okul, güneyde lojman olmak üzere yekpare bir dikdörtgen planı ihtiva etmektedir. Taş, ahşap ve kerpicingin bir arada kullanımı ile inşa edilmiş yapı, dışarıdan kiremitli kırma çatı ile kapatılmış olup içeride taban ve tavanları ahşaptır.

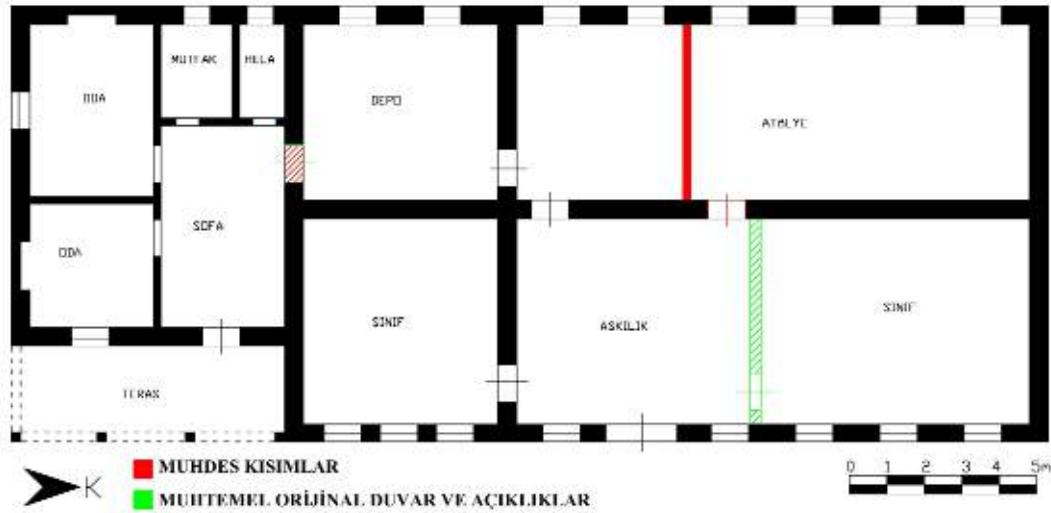
Yapının kuzey cephesi tamamen sağır bırakılmış olup herhangi bir açıklığa sahip değildir. Batı cephe ise toplamda on adet pencere ile dışa açılmaktadır. Pencerelerden kuzeyden güneye doğru sekizi okula ikisi ise lojmana aittir. Ana kütlelin güney cephesi ise bir adet pencere ile doğu uçtaki teras açıklığından ibarettir. Okul ve lojmanın giriş kapılarını içine alan doğu cephe, merkezdeki giriş kapısının her iki yanında devam eden dörder adet pencereye sahiptir. Cephenin güney ucundaki terasın batı duvarı ise bir kapı ve bir pencere ile dışa açılmaktadır (Fotoğraf 8).



Fotoğraf 8: Gürpınar Köyü İlkokulu

Kaynak: Esra GÜNDOĞAN BALDIK

Gülpınar Köyü Okulu, tek sınıflı soğuk iklim bölgeleri tip projesinin ihtiyaca göre revize edildiği bir örnektir. Öyle ki tip projede bulunan tek ve geniş sınıf burada iki ayrı sınıfa dönüşmüştür. Bu doğrultusunda lojmanı birebir uygulanan tip projenin okul kısmı; merkezdeki bir askılık, kuzey ve güneyinde birer sınıf, batısında bir atölye ve atölyenin güneyinde bir depodan ibaret planda inşa edilmiş olmalıdır. Günümüzde ana giriş kapısından geçildiğinde ulaşılan ve atölye ile aynı uzunluğa sahip mekân, tip projeden hareketle tek sınıf olarak düşünülebilir. Ancak bölgede inşa edilen okullarda dış cephe kapısından doğrudan sınıfa geçilen bir uygulama ile karşılaşmamıştır. Bu sebeple günümüzde yıkılan bir duvar aracılığı ile iki sınıflı tasarlanıp iki sınıf arasında kalan alanın askılık olarak plana dahil edilmiş olması kuvvetle muhtemeldir (Plan 3).



Plan 3: Gürpınar Köyü İlkokulu Planı

Kaynak: Esra GÜNDOĞAN BALDIK

Doğu cephenin merkezindeki ana kapıdan geçilerek okulun askılık (giriş) mekânına ulaşılmaktadır. Orijinalde kareye yakın dikdörtgen planlı ve doğu duvarındaki iki pencere ile aydınlatılan bu mekân, günümüzde kuzeydeki sınıf ile birleşmiş ve toplamda beş pencere ile aydınlatılan, kuzey-güney doğrultusunda dikdörtgen bir alana dönüşmüştür. Askılık,

günümüzde güneyde bir, batıda ise iki kapı ile gerisindeki mekânlara geçit vermektedir. Batı duvarda bulunan kapılardan kuzeybatı yönde olanı orijinal değildir (Fotoğraf 9).



Fotoğraf 9: Gürpınar Köyü İlkokulu, Askılık

Kaynak: Esra GÜNDOĞAN BALDIK

Askılığın kuzeybatısında bulunan muhdes kapı açıklığı ile orijinal atölye bölümünün bir kısmını oluşturan kuzey-güney doğrultusunda dikdörtgen mekâna geçilmektedir. Bu mekân, batı duvarında yer alan dört pencere ile aydınlatılmaktadır. Askılığın güneybatısında bulunan ikinci kapı açıklığı ise atölyenin devamını oluşturan ve kuzeyindeki muhdes bir duvarla sonradan ayrılan mekâna açılmaktadır.

Okulun ve lojmanın ortak kullanım alanı olan depo bölümüne orijinalde hem lojmanın sofa bölümünden hem de okulun atölye bölümünden geçiş bulunmaktadır. Ancak günümüzde lojman geçişi kapatılmış olup depoya, atölyenin güneyindeki muhdes mekândan geçilmektedir. Bu depo, tip projede yer alan depoların aksine oldukça geniş olup, kareye yakın dikdörtgen planlıdır. Deponun aydınlatılması güney duvarında yer alan iki adet dikey dikdörtgen formlu pencere ile sağlanmaktadır (Fotoğraf 10).



Fotoğraf 10: Gürpınar Köyü İlkokulu, Depo

Kaynak: Esra GÜNDOĞAN BALDIK

Askılık mekânından geçilen okulun son birimi askılığın güney duvarında yer alan kapı açıklığı ile geçilen sınıftır. Doğu-batı doğrultusunda dikdörtgen planlı bu sınıf, doğu duvarında yan yana açılmış üç adet dikey dikdörtgen formlu pencere ile aydınlatılmaktadır (Fotoğraf 11).



Fotoğraf 11: Gürpınar Köyü İlkokulu, Derslik

Kaynak: Esra GÜNDOĞAN BALDIK

Okulun güneyine bitişik olarak tasarlanan lojman; iki oda, bir sofa, bir mutfak ve bir heladan meydana gelen ve tip projeye birebir uyularak tasarlanmış plan şemasına sahiptir. Güneydoğudaki terasta bulunan giriş kapısı ile ulaşılan sofa bölümü, doğu-batı doğrultusunda dikdörtgen planlı olup, güneyinde ve batısında yer alan ikişer adet kapı açıklığı ile lojmana ait diğer mekânlara geçit vermektedir.

Lojmanın odalarına geçiş, sofanın güneyindeki kapı açıklıklarından sağlanmaktadır. Odalar, biri daha geniş olmak üzere dikdörtgen planlı, tek pencere ile aydınlatılan ve birer adet dolap nişine sahip mekânlardır (Fotoğraf 12).



Fotoğraf 12: Gürpınar Köyü İlkokulu Lojmanı, Oda

Kaynak: Esra GÜNDOĞAN BALDIK



Fotoğraf 13: Gürpınar Köyü İlkokulu Lojmanı, Mutfak ve Hela

Kaynak: Esra GÜNDOĞAN BALDIK

Sofanın batısında bulunan kapı açıklıklarından güneydeki dikdörtgen planlı ve tek pencereyi mutfak bölümüne, kuzeydeki ise dar bir dikdörtgen mekândan ibaret, bir adet küçük boyutta pencereye sahip helaya geçit vermektedir (Fotoğraf 13).

Yıldızeli Yavu Köyü İlkokulu

Sivas ili Yıldızeli ilçesi Yavu köyünde bulunan okul binası günümüzde öğretmen lojmanı olarak kullanılmaktadır. 2014 yılında restorasyon geçiren yapı Yavu İlköğretim Okulu ve Fahrettin Arar Çok Programlı Anadolu Lisesi öğretmenleri için lojman olarak kullanıma açılmıştır. Binanın yapım tarihi kesin olarak bilinmemekle birlikte plan itibarıyla “soğuk iklim bölgeleri tip projesi” ne neredeyse birebir uyularak inşa edilmiş örneklerdendir.

Binanın doğu cephesi sade bırakılmış olup, bir adet doğrudan işlik (atölye) bölümüne geçişi sağlayan (günümüzde kazan dairesi) bir kapı açıklığına sahiptir. Kuzey cephe ise, en fazla pencere açıklığına sahip cephe olup, içeride atölye bölümüne ait beş, lojmanın odalarına ait dört, okulun ve lojmanın depoları ile lojmanın hela ve mutfağına ait birer pencere açıklığı bulunmaktadır. Batı cephe, lojmanın odalarına ait biri orijinal, diğeri sonradan eklenmiş ikili pencereye sahiptir. Batı cephenin güney ucu ise, lojmanın teras kısmını oluşturan basık yuvarlak kemerli açıklık ve onun önünde sonradan eklenmiş beş basamaklı merdiven ile sonlanmaktadır (Fotoğraf 14).



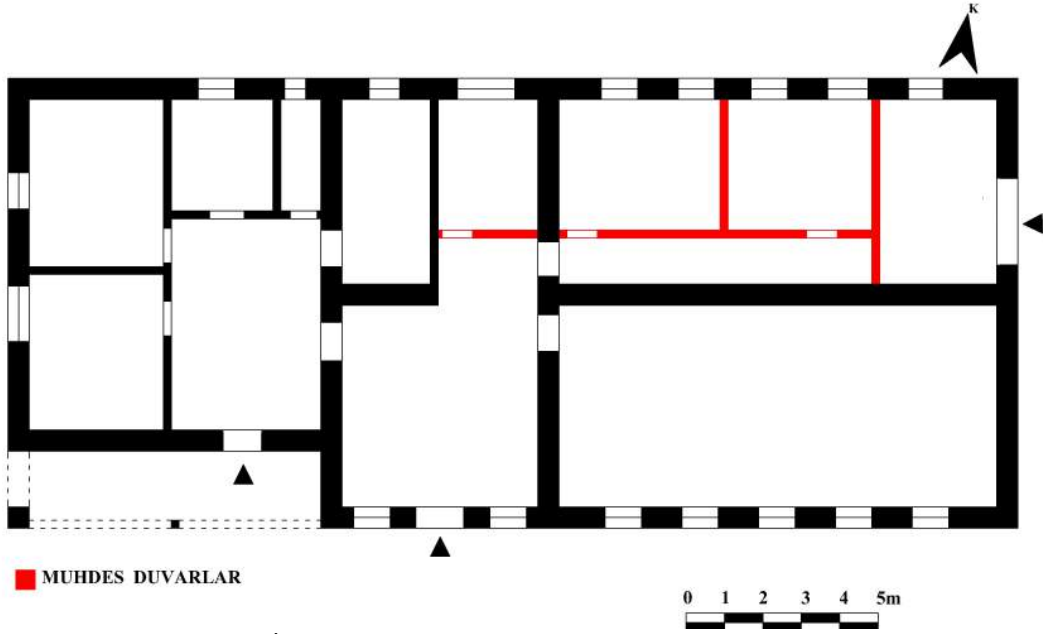
Fotoğraf 14: Yavu Köyü İlkokulu

Kaynak: Esra GÜNDOĞAN BALDIK

Yapı kütlelerinde, lojman ve okulun ana girişleri güneydedir. Güney cephe, doğuda beş pencere ile başlayıp merkezde bir kapı açıklığı ve bu açıklığın iki yanında birer adet pencere ile devam etmektedir. Cephenin batı ucu ise lojmanın teras kısmı ile son bulmaktadır. Bütün cephelerdeki pencere ve kapı açıklıkları, muntazam kesme taş bloklar ile çevrelenerek hareketlendirilmiştir.

Yapı restorasyon sonrası değişmekle birlikte orijinalde tip projeye uygun olarak genel olarak, doğu-batı doğrultusunda dikdörtgen bir ana kütle, doğuda okul (derslik, işlik (atölye), askılık ve depo) batıda ise lojman (iki oda, sofa, mutfak, hela ve depo) şeklinde tasarlanarak vücuda getirildiği bir plana sahiptir (Plan 4).

Güney cephede yer alan ana giriş kapısından geçilerek ulaşılan askılık bölümü, kareye yakın dikdörtgen formda olup, doğuda iki, kuzey ve batıda birer kapı açıklığı ile gerisindeki birimlere geçit vermektedir. Mekânın aydınlatılması ise güneyde, ana giriş kapısının iki yanında yer alan iki pencere ile sağlanmaktadır (Fotoğraf 15).



Plan 4: Yavu Köyü İlkokulu Planı

Kaynak: Esra GÜNDOĞAN BALDIK



Fotoğraf 15: Yavu Köyü İlkokulu, Asıklık

Kaynak: Esra GÜNDOĞAN BALDIK

Asıklığın doğusundan geçilen derslik, günümüzde öğretmenlerin ortak kullanım alanı olarak değerlendirilmiş olduğundan herhangi bir bölünmeye maruz kalmamış, güney duvarında beş pencereye sahip mekânın atölye bölümüne geçişi sağlayan kapı açıklığı iptal edilerek duvar örülmüştür (Fotoğraf 16).

Derslikten geçişi kapatılan atölyeye askılıktan geçilmektedir. Atölye (işlik), orijinalde beş pencereli tek bir mekân iken, günümüzde bir koridor, iki oda ve bir kazan dairesi oluşturulacak şekilde perde duvarlar ile bölünmüştür. Orijinalde okula ait depo bölümü olan mekân ise günümüzde mutfığa dönüştürülmüştür (Fotoğraf 17).



Fotoğraf 16: Yavu Köyü İlkokulu, Derslik
Kaynak: Esra GÜNDOĞAN BALDIK



Fotoğraf 17: Yavu Köyü İlkokulu, Atölyeden Dönüşen Birimler
Kaynak: Esra GÜNDOĞAN BALDIK

Yapı kütlelerinin batısını oluşturan lojman bölümü, güneyde yer alan teras ve onun gerisindeki mekânlardan oluşmaktadır. Terasın kuzey duvarında lojmanın sofa kısmına geçit veren kapı açıklığı yer almaktadır. Günümüzde sofaya, okulun askılık bölümünün batı duvarına açılan bir kapı açıklığı ile de geçilebilmektedir. Sofa bölümü kuzey-güney doğrultusunda dikdörtgen planlı olup, doğuda okulun askılık ve lojmanın depo (günümüzde oda) bölümüne açılmaktadır. Sofanın batı duvarında bulunan kapılar ise lojmana ait iki odaya geçit vermektedir. Odalar, kuzey-güney doğrultusunda kareye yakın dikdörtgen planlı olup, batı duvarlarında yer alan birer pencere açıklığı ile aydınlatılırlar. Sofanın kuzeyinden ise hela ve mutfakla geçilmektedir. Mutfak kısmı (günümüzde oda) kare planlı olup, kuzeyde geniş bir pencere açıklığı ile dışa açılmaktadır. Hemen yanında bulunan hela bölümü kuzey-güney yönde dar bir dikdörtgen

alandır. Helanın kuzey duvarında yer alan küçük boyutlu pencere hem aydınlatma hem de havalandırma amaçlı açılmış olmalıdır.

Yıldızeli Yolkaya Köyü İlkokulu

Sivas ili Yıldızeli ilçesi Yoklaya köyünde bulunan okul binası, günümüzde harap vaziyettedir. Yapı “soğuk iklim bölgeleri tip projesi”ne uygun olarak inşa edilmiş olup aynı zamanda 1945 tarihli tapu senedi günümüze ulaşmıştır.

Yolkaya köyünün eski ilkokul binası, doğu- batı doğrultusunda dikdörtgen bir alan üzerine taş malzemeden inşa edilmiştir. Üst örtü dışarıdan beşik çatılı olan yapı kütlesi içeride düz ahşap tavanlıdır. Yapı plan itibarıyla doğu-batı doğrultusunda dikdörtgen bir ana kütlenin, doğuda derslik, ışık (atölye), askılık ve depodan oluşan okul ile batıda iki oda, bir sofa, mutfak, hela ve yine bir depodan oluşan lojman şeklinde tasarlandığı lojmanlı mektep tipine sahiptir (Fotoğraf 18).

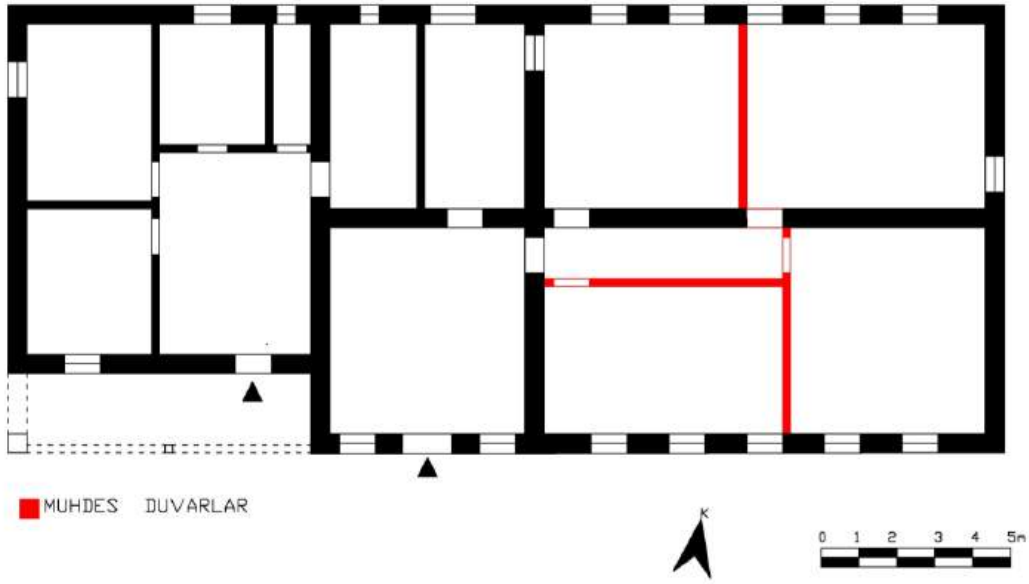


Fotoğraf 18: Yolkaya Köyü İlkokulu

Kaynak: Esra GÜNDOĞAN BALDIK

Binanın doğu cephesi sade bırakılmış olup, doğrudan ışık (atölye) bölümünü aydınlatan tek pencere açıklığı ile hareketlendirilmiştir. Kuzey cephe ise atölyeye ait beş, depolar ile hela ve mutfakla ait birer adet olmak üzere toplamda dokuz pencereye sahiptir. Yapının batı cephesinde bulunan ve doğrudan lojmanın odasına geçilen kapı açıklığı buradaki orijinal pencerenin sonraki dönemlerde kapıya çevrilmesiyle yapıya eklenmiş olmalıdır. Batı cephenin güney ucu ise, lojmanın teras kısmını oluşturan yuvarlak kemerli açıklık ile son bulmuştur. Binanın güney cephesi, okula giriş kapısı ile altı adet pencere açıklığını kapsamaktadır. Cephenin batı ucu lojmanın teras bölümü ile son bulmaktadır.

Yolkaya köyü eski ilkokul binası, tip projede uygun görüldüğü üzere, dikdörtgen bir ana kütlenin, okul (derslik, ışık (atölye, askılık, depo) ve lojman (iki oda, sofa, mutfak, hela, depo) olarak bir arada tasarlandığı plan tipine sahiptir (Plan 5).



Plan 5: Yolkaya Köyü İlkokulu Planı

Okula giriş güney cephedeki kapı açıklığı ile sağlanmaktadır. Giriş kapısından ulaşılan askılık, kareye yakın dikdörtgen formda olup, güneyde, ana giriş kapısının iki yanında yer alan iki pencere ile aydınlatılmaktadır (Fotoğraf 19). Askılık bölümünün doğu duvarındaki kapı açıklığı ile ulaşılan derslik bölümü orijinalde doğu-batı doğrultusunda dikdörtgen planlı ve beş pencerelidir. Ancak, sonraki dönemlerde hem doğu-batı yönde hem de kuzey-güney yönde atılan duvarlar ile iki derslik ve bir koridor olarak değerlendirilmiştir (Fotoğraf 19).



Fotoğraf 19: Yolkaya Köyü İlkokulu, Askılık ve Derslik

Kaynak: Esra GÜNDOĞAN BALDIK

Orijinalde dersliğin kuzey duvarında yer alan kapı açıklığı ile geçilen dikdörtgen planlı atölye bölümü, sonraki dönemlerde kuzey- güney yönde atılan bir duvar ile ikiye bölünmüştür. Bu sebeple dersliğin bölünmesi ile oluşturulmuş koridorun kuzey duvarına açılmış ikinci bir kapı bulunmaktadır (Fotoğraf 20).

Okulun depo bölümü, lojmanın deposundan daha geniş tutulmuştur. Kuzey yönde tek bir pencere açıklığı ile aydınlatılan deponun doğu duvarında bulunan ve atölyeye açılan kapı açıklığı, kapatılarak kitaplık nişine dönüştürülmüştür.

Yapı kütlelerinin batısındaki lojman bölümü, güneyde doğu-batı doğrultusunda dikdörtgen bir teras ile onun gerisindeki mekânlardan oluşmaktadır. Terasın kuzey duvarında lojmana geçilen ana giriş kapısı ile bir pencere bulunmaktadır (Fotoğraf 21).



Fotoğraf 20: Yolcaya Köyü İlkokulu Atölye
Kaynak: Esra GÜNDOĞAN BALDIK



Fotoğraf 21: Yolcaya Köyü İlkokulu Lojman Terası
Kaynak: Esra GÜNDOĞAN BALDIK

Tip projeye birebir uyumlu olarak; bir sofa, iki oda, bir mutfak, bir hela ve bir depodan ibaret lojmanın sofa bölümü, gerisindeki mekânlara geçit veren kapı açıklıklarından ibarettir. Sofanın batısından lojmanın odalarına, kuzeyinden hela ve mutfak birimlerine doğusundan ise depoya geçilmektedir. Odalar, tek pencere ile aydınlatılan basit mekânlardır. Günümüzde iki odanın da üst örtüsü büyük oranda yıkılmıştır (Fotoğraf 22).



Fotoğraf 22: Yolcaya Köyü İlkokulu Lojmanı Sofa ve Oda
Kaynak: Esra GÜNDOĞAN BALDIK

Dar bir koridoru ihtiva eden hela ile kareye yakın dikdörtgen mutfak birimleri tip proje dahilinde inşa edilen diğer lojmanlarda olduğu gibi tek pencereli işlevsel ve sade mekânlardır. Burada

mutfağın kuzeybatı köşesinde bulunan betonarme ocak, mekânın yapıldıktan sonra uzun süre kullanıldığını gösterir niteliktedir.

Sofadan geçiş sağlanan son lojman birimi depo (odunluk) bölümüdür. Sofanın doğu duvarında yer alan kapı açıklığı ile geçilen bu mekân, dikdörtgen planlı olup, küçük boyutlu tek pencere ile ışık almaktadır (Fotoğraf 23).



Fotoğraf 23: Yolkaya Köyü İlkokulu Lojmanı, Mutfak

Kaynak: Esra GÜNDOĞAN BALDIK

DEĞERLENDİRME

Cumhuriyet'in ilanını izleyen yıllarda köylerde yoğun biçimde yürütülen ilkokul inşası faaliyetleri, yalnızca dönemin eğitim gereksinimlerini karşılamaya yönelik değildir; aynı zamanda yeni Cumhuriyet rejiminin ideolojik ve siyasal temsil araçları olarak da değerlendirilmiştir. 1930'lu yılların başından itibaren taşrada yaşanan eğitim sorunlarının giderilmesine öncelik verilmiş ve köylerde kapsamlı bir okul yapım süreci başlatılmıştır. Bu dönemde mimarlarının kimlikleri ve uygulamaların sayısal olarak dağılımına ilişkin veriler sınırlı olmakla birlikte, çeşitli tip projeler doğrultusunda çok sayıda köy okulunun inşa edildiği bilinmektedir.

Bu projelerden en erken tarihli Maarif Vekâleti tarafından hazırlatılan ve 1933'de yayınlanan "İlkmekep Plânları Albümü"dür (Maarif Vekâleti, 1933). Albümde; taş, kerpiç ve ahşap malzemeden "Bir Sınıflı Köy Mektebi", "Üç Sınıflı Köy Mektebi", "Üç Sınıfı Bir Dersanede Köy Mektebi", "Beş Sınıfı Üç Dersanede Köy Mektebi" şeklinde adlandırılmış tip- planlar ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır. 1937 yılında Köy Öğretmenleri Kanunu'na istinaden öğretmenlerin gidecekleri köylerde inşa edilmek üzere çeşitli tip projeler tasarlanarak "Köy Okulu Binası" isimli kitapçık ile bir araya getirilmiştir (Tarım ve Kültür Bakanlıkları, 1937). 1938-1939 yılları arasında Margarate Schütte Lihotzky, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İstanbul Güzel Sanatlar Akademisi'ne verilen bir görev ile Anadolu Köy Okulları için değişik iklim şartlarına uygun 7 adet proje hazırlamıştır (Karain, 1996: 8). 1940 yılına gelindiğinde 3803 sayılı "Köy Enstitüleri Kanunu" dahilinde Köy Enstitüleri'nden mezun olacakların çalışacakları köy okullarının planlarını hazırlamak üzere Maarif Vekilliği tarafından bir şartname hazırlanmış ve bir yarışma düzenlenmiştir. Bu şartname doğrultusunda hazırlanan projelerden Asım Mutlu ve Ahsen Yapanar'ın üç farklı iklim bölgesine uygun üç farklı "tip projeleri" birinci seçilerek bu tarihten itibaren ülke genelinde birçok köy okulunda uygulanmıştır (Kul, 2011). Tüm bu projeler, taşrada okul binaları ve öğretmen evleri inşa etmek üzere, öğrenci sayısına ve başlıca inşaat malzemesine göre sınıflandırılmış çeşitli planları meydana getirmektedir.

Sivas Merkez Kızılcaışla Köyü (Plan 2), Divriği Gürpınar Köyü (Plan 3) ile Yıldızeli'nin Yolkaya (Plan 4) ve Yavru (Plan 5) köylerinde inşa edilmiş ilkokul binaları, 1940 yılında Maarif Vekilliği tarafından "3803 sayılı kanuna tevfikân açılan Köy Enstitülerinden mezun olacak öğretmenlerin çalışacakları köylerde bu kanunun 16. maddesine göre yaptırılacak ilkokul binalarının planlarının hazırlattırılması işi..." ne dair ilan edilen şartname kapsamında yapılmış bir yarışma sonucu birinci olan Asım Mutlu ve Ahsen Yapanar'ın hazırladığı soğuk iklim bölgesi tip projesine (Plan 1) uygun olarak inşa edilmiştir. Bahsi geçen bu yapıların okul bölümleri kare bir hol etrafında gelişen plan tipine sahiptir. Bu yapılar, kare ya da kareye yakın dikdörtgen planlı giriş holünden geçilen tek bir derslik ve derslikten ulaşılan bir atölye ile vücuda getirilmiştir. Yapılardaki giriş holü hazırlanan tip projede "askılık" olarak isimlendirilmiş olup diğer birimlerin merkezini oluşturmaktadır. Kayseri Pınarbaşı / Panlı Köyü İlkokulu (Özbek, 2019: 280), Ardahan Çıldır / Sazlısu Köyü İlkokulu'nda (Karacabey ve Topçu, 2025: 208) da uygulanan bu plan şemasında lojmanın konumlanması ve tasarımı farklılık göstermekle birlikte okullarda giriş holü, derslik, atölye ve depo düzenlemesi sabit bir planı arz etmektedir.

Konu kapsamındaki köy okulları oldukça sade yapılar olup herhangi bir süsleme öğesi bulunmamaktadır. Ancak plan dahilinde yer alan lojmana giriş terasları, okul cephesine önemli bir hareketlilik kazandırmıştır.

Sivas'ta inşa edilen köy okulları büyük oranda bölgenin temel inşa malzemesi olan taş ile inşa edilmişlerdir. Kullanılan taşlar genellikle kaba yonu ya da moloz taş şeklindedir. Kesme taş malzeme daha az kullanılmakla birlikte Yıldızeli Yavru ve Yolkaya köyü ilkokullarında olduğu gibi cephe köşelerinde ve kapı-pencere kenarlarında kullanılmıştır. Neredeyse tamamı ahşap üst örtüye sahip köy okullarının lojman bölümlerinde yer alan yüklük nişlerinin kapaklarında da ahşap kullanılmıştır. Çalışma kapsamındaki okullardan yalnızca Merkez Kızılcaışla Köyü İlkokulu'nun orijinal ahşap döşemeleri günümüze kadar gelebilmiştir.

SONUÇ

19.yy sonlarında "Modernleşme" etkilerini göstermeye başlayan Sivas şehir silüetindeki eğitim yapıları, Tanzimat'ın toplumsal ve mekânsal yenilenme eğiliminin temsilcilerinden olmuştur. Bu dönemde Sivas'ta Halil Rıfat Paşa'nın "her köye bir mektep" projesi, Cumhuriyet öncesi eğitim ideolojisinin önemli bir atılımını ihtiva etmektedir. Ancak şehirdeki mevcut eğitim yapılarının çoğunlukla Cumhuriyet döneminine ait okullar olması, Tanzimat sonrası Sivas'ta okul ihtiyacının mevcut yapıların (özel konut, cami vd.) tamamı ya da bir bölümünün eğitim amaçlı kullanımı ile karşılandığını göstermektedir. Bununla birlikte Cumhuriyet'in mimari ortamının Tanzimat'ın yetiştirdiği entelektüel birikim ile şekillendiği aşikardır. Erken Cumhuriyet Dönemi'nde Sivas özelinde sürdürülen eğitim yapıları inşa etme faaliyetleri, ciddi bir bakiyeyi barındıracak seviyededir. Bu döneme ait eğitim yapıları; gerek tip projeler ile belirlenmiş ve gerekse ihtiyaç doğrultusunda kendine has planını oluşturmuştur.

Çalışma kapsamında tespit edilen okullar, Erken Cumhuriyet döneminde "iş ehline bırakma" anlayışının birer temsilcileridir. Bunun en temel göstergesi, mimari proje yarışmaları ile belirlenen tip projelere uygun olarak inşa edilmiş olmalarıdır. Bu yapılar ihtiva ettikleri işlik (atölye) birimleri ile Cumhuriyet döneminin eğitim reformlarının, mimari üzerindeki etkisini gözler önüne sermektedir. Bu mekânlar eğitimde birlik anlayışının getirdiği mekânsal yenilikler olarak okullarda yerini almıştır.

Bu çalışmada tespit edilen okul yapılarından bir tanesinin (Yolkaya) yıkılmaya yüz tuttuğu, iki tanesinin (Kızılcaışla ve Gürpınar) henüz tescillenmediği ve bu yüzden aslına uygun olmayan biçimde tadilata uğrayarak tahrip edildiği görülmüştür. Bu eserler; mekânsal ve kültürel

sürekliliği sağlaması ve erken dönem Cumhuriyet mimarisinin niteliklerini yansıtmaları sebebiyle özgün biçimde korunması gerekli yapılardır. Bu doğrultuda tescillenmesi ve koruma altına alınmaları, milli kültürümüzün maddi temsilcilerinin gelecek kuşaklara aktarılması bakımından kritik önem arz etmektedir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Destek Bilgisi: Herhangi bir kurum ve/veya kuruluştan destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması yoktur.

Etik Onayı: Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara riayet edildiğini yazar(lar) beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk makale yazar(lar)ına aittir.

Etik Kurul Onayı: Çalışma kamuya açık ikincil verilerin kullanılmasıyla oluşturulmuştur.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Çalışma tek yazarlı olup katkı oranı %100'dür.

KAYNAKÇA

Albayrak, M. (1994). Millet Mekteplerinin Yapısı ve Çalışmaları. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 10: 471-482.

Altunya, H. (2012). Türkiye'de "Köy Eğitmeni Yetiştirme" Deneyimi (1936-1948), (Editör) Işın, E.: *Düşünen Tohum, Konuşan Toprak: Cumhuriyet'in Köy Enstitüleri 1940-1954 I* içinde (ss. 72-74). İstanbul: İstanbul Araştırmaları Enstitüsü.

Erdem, Ç. (2008). Cumhuriyet Yönetiminin 1930'lu Yıllarda Köyde ve Köylülükte "Dönüşüm"ü Gerçekleştirme İsteğinin Bir Aracı Olarak "Köy Eğitmen Kursları", *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(3): 187-200.

Gündoğan Baldık, E., ve Topçu, S. M. (2024). Sivas – Yıldızeli Pamukpınar Köy Enstitüsü Yerleşkesi, *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(112): 1923-1938.

Karacabey, B., ve Topçu, S. M. (2025). Ardahan'da Erken Cumhuriyet Döneminde İnşa Edilen Lojmanlı Köy Okulları, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 41(111): 181-222. <https://doi.org/10.33419/aamd.1700112>

Karain, S. B. (1996). Margarete Schütte-Lihotzky ve Türkiye'deki Yapıları, *Mimarlık Dergisi*, 34(270): 8-13.

Kılıç, K. ve Polat, E. (2024). Geç Osmanlı ve Erken Cumhuriyet Dönemi Aksaray İlinin Eğitim Sistemi ve Eğitim Yapıları (1703-1950), *Culture and Civilization*, 6: 13-20.

Kısıklı, E. (2012). Atatürk Döneminde Cumhuriyet Kültürünü Yerleştirme Çabaları Çerçevesinde Halkevleri ve Millet Mektepleri, *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1): 331-340.

Kul, N. (2011). Erken Cumhuriyet Dönemi İlkokul Binaları, *Mimarlık Dergisi* 360: 66-71. <http://www.mimarlikdergisi.com/index.cfm?sayfa=mimarlik&dergisayi=374&recid=2862> [Erişim Tarihi: 03.12.2025].

Maarif Vekâleti. (1933). *İlkmeektep Planları Albümü*. Ankara: İlk Tedrisat Dairesi Yayınları.

Maarif Vekilliği. (1940). Köy Enstitüleri Mezunlarının Çalışacakları Köylerde Yaptırılacak Okul Binalarının Planlarına Ait Müsabaka Şartnamesi. *Maarif Vekilliği Tebliğler Dergisi*, 3(100): 79-80.

Özbek, Y. (2019). Kayseri/Pınarbaşı'nda Erken Cumhuriyet Dönemi (1923-45) Köy Okulları. *Akdeniz Üniversitesi İnsani Bilimler Dergisi*, 9(1): 267-286.



ARAŞTIRMA MAKALESİ

Afetlere Hazırlıkta Aile İçi Eğitim ve Okul Programlarının Katkısı: Hakkâri Örneği*

Dr. Fırat EROL, Bağımsız Araştırmacı, e-posta: efirat65@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0009-0003-6708-6080>

Öz

Afetlere hazırlık sürecinde bireylerin bilgi, tutum ve davranışlarının şekillenmesinde aile ve eğitim kurumlarının belirleyici rolleri bulunmaktadır. Özellikle afet risklerinin yüksek olduğu Hakkâri gibi bölgelerde, aile içi eğitim ve okul temelli programlar, afet bilincinin geliştirilmesi ve toplumsal dayanıklılığın artırılması açısından kritik öneme sahiptir. Bu çalışmada, Hakkâri ili örneğinde aile içi eğitim ve okul programlarının afetlere hazırlık düzeyine katkıları nitel olarak incelenmiştir. Araştırmanın deseni, fenomenoloji, örnekleme amaçlı örnekleme, veri analizleri ise betimsel ve tematik analizlere dayanmaktadır. Buradan hareketle çalışmada, Hakkâri ilinde farklı yaş gruplarını kapsayan öğrenci ve ailelerin yanı sıra öğretmen ve veli görüşleri ile toplam 30 katılımcıyla nitel görüşmeler yapılarak veriler toplanmış ve MAXQDA24 programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, aile içinde afet farkındalığına yönelik yapılan bilgilendirmelerin çocuk ve gençlerin hazırlık davranışlarını olumlu etkilediğini; okul programlarının ise özellikle temel afet bilgisi, tahliye tatbikatları ve acil durum planları konusunda öğrencilerin farkındalık ve güven duygusunu artırdığını göstermektedir. Bununla birlikte Hakkâri ilinde, afet eğitimi uygulamalarının bölgesel farklılıklara yeterince uyarlanmadığı, aile- okul iş birliğinin süreklilik arz etmediği ve bölge, etnik köken ile aile kültürünün afet bilinci açısından doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Hakkâri ili örneği üzerinden elde edilen veriler doğrultusunda, afetlere hazırlıkta aile içi eğitim ve okul programlarının birbirini tamamlayan unsurlar olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan çalışmada, kente dair daha etkin bir afet yönetimi için yerel ihtiyaçların tespiti, hazırlık aşamalarının tamamlanması, aile içi afet bilinci, duyarlılık ve bütüncül afet eğitim programlarının geliştirilmesi önerilmektedir.

*Bu çalışma, 15-17 Ekim 2025 tarihleri arasında Hakkâri’de gerçekleşen “TRB2-ICES 2025 International Congress on Educational Sciences” başlıklı Kongrede sadece özet bildiri olarak sunulmuş, genişletilerek yeniden geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Afet Yönetimi, Aile İçi Eğitim, Okul Programları, Afet Bilinci, Hakkâri.

Makale Gönderme Tarihi: 17.10.2025

Makale Kabul Tarihi: 13.12.2025

Önerilen Atıf:

Erol, F. (2025). Afetlere Hazırlıkta Aile İçi Eğitim ve Okul Programlarının Katkısı: Hakkâri Örneği, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(12): 899-914.



**Journal of Social, Humanities and
Administrative Sciences**

2025, 8(12): 899-914. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2025.1608>
ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



RESEARCH PAPER

**The Contribution of Family Education and School Programs in Disasters
Preparedness: The Hakkari Example**

Dr. Fırat EROL, Independent Researcher, e-mail: efirat65@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0009-0003-6708-6080>

Abstract

Family and educational institutions play a decisive role in shaping individuals' knowledge, attitudes, and behaviors during the disaster preparedness process. Especially in regions like Hakkari, where disaster risks are high, family education and school-based programs are critical for developing disaster awareness and increasing social resilience. This study qualitatively examined the contributions of family education and school programs to disaster preparedness in the case of Hakkari province. The research design was phenomenological, the sampling was purposive, and the data analysis was based on descriptive and thematic analyses. Based on this, qualitative interviews were conducted with 30 participants in Hakkari province, including students and families from different age groups, as well as teachers and parents, and data were collected and analyzed using the MAXQDA24 program. The findings indicate that informing families about disaster awareness positively impacts children and youth's preparedness behaviors, while school programs increase students' awareness and confidence, particularly regarding basic disaster information, evacuation drills, and emergency plans. However, in Hakkari province, it was determined that disaster education practices were not adequately adapted to regional differences, family-school collaboration was not sustained, and that region, ethnicity, and family culture were directly related to disaster awareness. Furthermore, data obtained from the Hakkari province example revealed that family education and school programs are complementary elements in disaster preparedness. Furthermore, the study recommends identifying local needs, completing preparatory phases, and developing family disaster awareness, sensitivity, and holistic disaster education programs for more effective city disaster management.

Keywords: Disaster Management, Family Education, School Programs, Disaster Awareness, Hakkari.

Received: 17.10.2025

Accepted: 13.12.2025

Suggested Citation:

Erol, F. (2025). The Contribution of Family Education and School Programs in Disasters Preparedness: The Hakkari Example, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(12): 899-914.

GİRİŞ

Afetler, doğrudan ya da dolaylı olarak toplumların sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamını etkileyen, ani gelişen ve çoğu zaman büyük yıkımlara yol açan olgulardır (AFAD, 2024). Çünkü afetler, yeryüzünde insanların en zor baş etmeleri gereken olaylardır (Özdaş, 2020). Afete maruz kalan tüm ülkelerde görülen ortak payda, afetlere karşı dirençlilik sağlanması gerekliliğine yöneliktir (Varol ve Buluş Kırıkkaya, 2017). Zira afetler, doğa ve insanlar üzerinde yıkıcı etkiler yaratan durumlardır (Velioğlu, 2021; Şan ve Kahraman Duru, 2024). Özellikle Türkiye, coğrafi ve jeolojik özellikleri nedeniyle deprem, sel, heyelan, çığ ve orman yangınları gibi birçok farklı afet türü ile karşı karşıya kalmaktadır. Nitekim Cumhuriyet tarihi boyunca Türkiye’de meydana gelen afetler, yalnızca can ve mal kaybına değil; aynı zamanda toplumsal hafızada kalıcı izler bırakan derin sosyal travmalara da yol açmıştır (Görür, 2008). Bu nedenle afet yönetimi, yalnızca profesyonel kurumların veya merkezi/yerel yönetimlerin sorumluluğuna bırakılmayacak kadar geniş ve çok boyutlu bir alan olarak, bireylerin, ailelerin ve eğitim kurumlarının aktif biçimde katılımını gerektirmektedir.

TDK (2025) göre ‘çeşitli doğa olaylarının sebep olduğu yıkım’ olarak ifade edilen afetler, bir olayın kendisi değil, beraberinde getirdiği yıkıcı sonuçları esas alır. Dolayısıyla doğa olaylarının insan ırkını etkilemesi durumu, “afet” olarak değerlendirilir. Örneğin yerleşim yerinin olmadığı dağ, mezra veya okyanuslarda oluşumunu tamamlayan deprem afeti sadece bir doğa olayı olarak görülürken kentlerde yaşanan depremler, insan unsurunu etkilemesi bakımından afet olayına dönüşür (Bilik, 2019). Bu durum, doğa olayının yıkıcı yüzünün afete dönüşmesindeki ön koşula işaret etmektedir. Zira afetler, yerel imkanları yetersiz kılan, acil yardım gerektiren ve aniden gelişerek yer, zaman ve mekânı öngörülemeyen büyük zarar ve yıkımlara yol açan olaylardır (Holyosis vd., 2007).

Afet yönetimi ise en genel anlamıyla olası afet olaylarının yıkıcı etkilerini önleme, en aza indirme ya da en azından kontrol altına alma, kabul edilebilir bir seviyeye dönüştürme yeteneğidir (Erol ve Kalay, 2024). Buradan hareketle afet yönetiminde temel amaç, afetlerin neden olabileceği olumsuz sonuçları en aza indirmek, riskleri azaltmak ve toplumun afetlere karşı direnç kapasitesini geliştirmektir (Erol, 2025). Bu amaca ulaşabilmenin en etkili yollarından biri ise hiç şüphesiz ki eğitim’ dir (Şengün ve Küçükşen, 2019). Çünkü ancak eğitim yoluyla bireylerin afetlere ilişkin bilgi, tutum ve davranışlarının şekillendirilmesi mümkündür. Bu farkındalık, yalnızca okul programları ile sınırlı değildir (MEDAK, 2025). Zira bireyin en temel öğrenme ve sosyalleşme alanı olan aile, afet bilincinin oluşumunda kritik bir role sahiptir. Aile içinde edinilen bilgi, alışkanlık ve değerler, bireyin afetler karşısında sergileyeceği davranışları doğrudan etkilemektedir.

Diğer taraftan, eğitim kurumları, afet bilincinin sistematik biçimde kazandırılmasında önemli bir araçtır. İlköğretimden yükseköğretime kadar her kademedede gerçekleştirilen afet eğitimi uygulamaları, öğrencilerin afetlere yönelik farkındalıklarını artırmakta, daha güvenli bir yaşam kültürünün yaygınlaştırılmasına katkı sunmaktadır (Şahan ve Dinç, 2021). Tam tersi, bu süreçte aile ve okul arasında güçlü bir iş birliği ve süreklilik sağlanmadığında ise afet bilinci çoğu zaman yüzeysel kalabilmekte, davranışlara tam olarak yansımamaktadır. Bu nedenle, aile içi eğitim ile okul programlarının birbirini tamamlayan unsurlar olarak ele alınması, afetlere hazırlık sürecinde kritik öneme sahiptir.

Türkiye’nin özellikle doğu ve güneydoğu bölgeleri, hem coğrafi ve jeolojik koşulları hem deprem riski hem de sosyo-ekonomik kırılganlıklar açısından dikkat çeken bir konuma sahiptir (Anadolu ve Kalyoncuoğlu, 2014). Bu bölgelerde toplumsal bilinç ve hazırlık düzeyinin artırılması, yalnızca afet zararlarını azaltmakla kalmayacak, aynı zamanda afet sonrası toparlanma kapasitesini de güçlendirecektir. Bu bağlamda Hakkâri ili hem yüksek deprem riski hem de sosyo-kültürel yapısı

nedeniyle araştırmaya değer bir örnekleme içermektedir. Öyle ki bölgedeki aile yapısının güçlü geleneksel bağlara dayanması, aşiret yapısı ve eğitim kurumlarının ise sınırlı kaynaklarla hizmet sunması, afet bilincinin oluşumunu etkileyen temel faktörler arasındadır.

Bu araştırma, Hakkâri ili örneğinde aile içi eğitim ve okul programlarının afetlere hazırlık sürecine katkılarını nitel bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Amaçlı örnekleme ile ele alınan çalışmada; öğrenciler, veliler ve öğretmenlerin afet eğitimi deneyimleri ve algıları, nitel görüşmeler ile içerik analizine tabi tutulmuş, afet bilincinin oluşumuna etki eden faktörler ortaya konulmuştur.

Araştırma, gerek yerel düzeyde afet eğitimine ilişkin politika ve uygulamalara yön vermesi gerekse de literatürde sınırlı olan aile-kültür-eğitim-afet yönetimi ilişkisine katkı sağlaması, gelecekte yapılacak akademik çalışmalara da ışık tutacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Problemi

Birey ve toplumların afetlere hazırlık düzeyine bağlı olarak farklı etkiler gösteren dirençlilik yaratma yeteneği, yalnızca kurumsal önlemlerle değil aynı zamanda ailelerin bilinçli davranışlarıyla da şekillenmektedir. Türkiye, özellikle son 10 yılda sel, yangın, deprem gibi doğal afetlerle sürekli olarak anılır hale gelmiştir. Söz konusu bu afet türlerinde bireyin afet bilincinin düşük seviyelerde kalması ise yıkıcılığı daha da arttırmaktadır (Erol, 2025). Örneğin orman yangınlarının insan eliyle, çevresel atıklarla, doğa tahribatıyla veya bilinçsiz kullanımla direkt olarak ilişkili olması ya da deprem sonrası analizlerin pek çoğunda yapı stoğu problemleri, kaçak yapılaşma, yanlış zemin seçimi, maliyet düşürme adına kötü malzeme, kolon kesme, izin almama ve daha pek çok faktör, eğitim ile direkt olarak ilişkilidir. Bu bağlamda afet hazırlıkta eğitimin, özellikle aile içi eğitim ile okul programları arasındaki etkileşiminin, afet bilincine ne ölçüde katkı sağladığı konusunda araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Özellikle afet riskinin yüksek olduğu Hakkâri’de, ailelerin ve eğitim kurumlarının birlikte yürüttüğü bilinçlendirme faaliyetleri, bireylerin risk algısını, hazırlık davranışlarını ve afet anındaki tepkilerini doğrudan etkileyebilir. Ancak bu katkının düzeyi ve niteliğinin yanı sıra hem kentin yüksek riski hem de aile ve okul temelli afet eğitimi henüz net bir şekilde ortaya konmamıştır. Bu bağlamda çalışmada; Hakkâri’deki ailelerin, çocuklarına afetler konusunda hangi bilgi ve davranışları ne ölçüde aktardığı, okul programlarında yer alan afet eğitimi uygulamalarının öğrencilerin farkındalık ve hazırlık düzeylerine nasıl etki ettiği, öğrencilerin aile ve okullarından edindikleri afet bilgilerini günlük yaşamlarına ne ölçüde yansıttıkları, aile içi eğitim ile okul programlarının afet bilincine katkıları arasında ne gibi benzerlik ile farklılıkların olduğu, aile içi afet eğitimi ve okul programlarının daha etkili hale gelmesi için hangi stratejiler geliştirilmesi gerektiği ve mevcut eksikliklerinin neler olduğu gibi sorulara cevap aranmaktadır.

Araştırmanın Deseni

Araştırmanın deseni, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji desenine dayanmaktadır. Fenomenoloji, bireylerin yaşantılarına ilişkin öznel algılarını, deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları derinlemesine incelemeye olanak tanır (Creswell, 2013). Dolayısıyla araştırmada öğrenciler, veliler ve öğretmenleri kapsayan örneklem grubu, aile içi ve okul temelli afet eğitimi hakkındaki algılarını nasıl oluşturdukları ve bu deneyimlerin onları nasıl etkilediğini fenomenolojik bir bakış açısıyla araştırılacaktır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın Evreni; Hakkâri ilinde yaşayan ve aile içi eğitim ile okul temelli afet eğitimi deneyimi bulunan bireyler oluşturmaktadır. Evren, üç alt gruptan oluşmaktadır: Söz konusu bu grup, *Öğrenciler* (afet eğitimi almış ilk ve ortaöğretim öğrencileri), *Veliler* (Çocuklarının okul programları aracılığıyla afet eğitimiyle karşılaşan aile bireyleri) ve *Öğretmenler'* den (Afet eğitiminin aktarımında aktif rol üstlenen eğitimciler) oluşturmaktadır.

Çalışmanın örnekleme ise; Afet farkındalık eğitimlerine katılmış veya bu eğitimlerden doğrudan etkilenmiş bireyler arasından seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde ölçüt örnekleme tekniği ile seçilen grup, örneklemin büyüklüğü ile veri doygunluğu ilkesine göre belirlenmiştir. Bu doğrultuda çalışmada; 10 öğrenci, 10 veli ve 10 öğretmen olmak üzere toplam 30 katılımcı ile görüşülmüştür.

Araştırmanın Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın verileri, 02 Mart 2025- 12 Haziran 2025 tarihleri arasında Hakkâri ilinde yer alan çeşitli ilk ve ortaöğretim okulundaki öğrenci ve öğretmenlerin yanı sıra velilerle yüz yüze şekilde görüşme yapılmak suretiyle elde edilmiştir. Çalışmada daha önceden hazırlanmış yarı yapılandırılmış sorular ile, sosyo-demografik yapı, afet deneyimi, aile içi eğitim ve öğrenme, okul programları ve deneyim, anlamlandırma ve etki, kültürel ve yerel etki, davranışsal yaklaşımlar, iyileştirme ve öneriler gibi sorularla en az 28 ve en çok 41 dakika olmak üzere görüşmeler yapılmıştır.

Katılımcılar, K1-K30 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcı beyanları, kişi izni alınarak ses kaydı eşliğinde not edilmiş, daha sonra bilgisayar ortamında metne dönüştürülmüş ve içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırmanın Veri Analiz Biçimi

Araştırmadan elde edilen veriler MAXQDA programı ile analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda çokça kullanılan bu programda düzenlenen metinler, program aracılığıyla Tema-Kod, Alt-kod tanımlamaları ile içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği

Nitel Araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik, nicel yöntemler gibi sayısal ifadelerle değil inandırıcılık ile ifade edilir. Ele alınan olgunun tüm gerçekliğini yansıtabilme ölçütüyle değerlendirilen bu ilke, dört temel kritere dayandırılmaktadır (Başkale, 2016; Şimşek ve Yıldırım, 2013). Bunlar; inanılrlık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirliktir. Çalışma bu kriterlere odaklanılarak yapılmış olup, yeterli düzeydedir. Ayrıca çalışma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Etik Kurul'unca onaylanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın Demografik Bulguları

Katılımcıların sosyo-demografik bulguları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Durumu

Kod	Katılımcı Bilgisi	Eğitim Düzeyi	Afet Deneyimi/ Geçmişi	Afet Eğitimi Geçmişi	Afet Eğitiminde Okul Programlarının Katkısı
K1	Öğrenci	İlköğretim	Yok	Hayır	Hayır
K2	Öğrenci	Ortaöğretim	Yok	Kısmen	Kısmen
K3	Öğrenci	İlköğretim	Var/2011 Van Depremi	Hayır	Hayır
K4	Öğretmen	Sınıf Öğretmeni	Var/1999 Marmara Dep.	Evet	Kısmen
K5	Öğretmen	Sınıf Öğretmeni	Var/1999 Gölçük	Evet	Kısmen
K6	Veli	Lisans	Var/2011 Van Depremi	Hayır	Kısmen
K7	Veli	Lisans	Var/2011 Van Depremi	Hayır	Hayır
K8	Öğretmen	Branş Öğretmeni	Var/2011 Van Depremi	Evet	Kısmen
K9	Öğretmen	Sınıf Öğretmeni	Yok	Evet	Kısmen
K10	Öğretmen	Branş Öğretmeni	Var/2011 Van Depremi	Evet	Kısmen
K11	Öğrenci	İlköğretim	Yok	Hayır	Hayır
K12	Öğrenci	Ortaöğretim	Yok	Hayır	Hayır
K13	Öğrenci	İlköğretim	Yok	Hayır	Hayır
K14	Öğrenci	Ortaöğretim	Var/2011 Van Depremi	Hayır	Evet
K15	Öğrenci	İlköğretim	Yok	Hayır	Hayır
K16	Veli	Lise	Yok	Hayır	Kısmen
K17	Veli	Lise	Var/2011 Van Depremi	Hayır	Kısmen
K18	Veli	İlkokul	Var/2011 Van Depremi	Hayır	Hayır
K19	Veli	İlkokul	Var/2011 Van Depremi	Hayır	Hayır
K20	Öğrenci	Ortaöğretim	Yok	Kısmen	Evet
K21	Öğretmen	Sınıf Öğretmeni	Var/ 1999 Marmara Dep.	Kısmen	Evet
K22	Öğrenci	İlköğretim	Yok	Hayır	Hayır
K23	Öğretmen	Branş Öğretmeni	Var/Karadeniz (Sel)	Kısmen	Kısmen
K24	Öğretmen	Sınıf Öğretmeni	Var/Karadeniz (Sel)	Kısmen	Kısmen
K25	Veli	Lisans	Yok	Hayır	Kısmen
K26	Öğretmen	Sınıf Öğretmeni	Yok	Kısmen	Kısmen
K27	Öğretmen	Branş Öğretmeni	Yok	Kısmen	Kısmen
K28	Veli	Lise	Var/2011 Van Depremi	Hayır	Kısmen
K29	Veli	İlkokul	Var/Bingöl Depremi	Hayır	Kısmen
K30	Veli	İlkokul	Var/ Hakkâri Depremi	Hayır	Kısmen

Tablo 1 incelendiğinde; katılımcıların sosyo-demografik durumu ve afet geçmişi bilgileri yer almaktadır. 30 katılımcı arasında yapılan araştırmaya göre katılımcıların 10'u öğrenci, 10'u veli ve diğer 10'u ise öğretmen grubundan oluşmaktadır. Öğrencilerin 6'sı ilköğretim, 4'ü de ortaöğretim seviyesindedir. Öğretmenlerden ise yine 6 katılımcı sınıf öğretmeni iken 4'ü de branş öğretmenidir. Öte yandan Veli profili incelendiğinde, velilerin 4'ü ilkokul, 3'ü Lise ve 3'ü de Lisans mezunu olduğu anlaşılmaktadır.

Öte yandan katılımcıların afet deneyimi/geçmişi analizlerinde, yarısından fazlasının (17) afete maruz kalma geçmişinin olduğu ancak afet eğitimi alan katılımcı sayısının çok sınırlı olduğu (sadece 3 kişi) görülmektedir. Ayrıca katılımcıların, 3'te 1'i afet eğitiminde okul programlarının herhangi bir katkısının olmadığı düşüncesi, diğerlerinin ise kısmen olduğu, 3 katılımcının da okul programlarının katkı sunduğu şeklindeki görüşleri düşündürücüdür. Bu durum aslında afet eğitimi/bilinci/farkındalığı noktasında Hakkâri İlinin afetlere karşı profilini gösterir niteliktedir.

Araştırmanın Kod- Alt Kod Modellemesi

Araştırmanın MAXQDA programı ile gerçekleştirilmiş tema, kod, alt-kod modellemesi, Tablo 2'deki gibidir. Çalışmada katılımcı beyanları ve alan yazın esasında oluşturulmuş toplam 7 kod ve 30 alt kod bulunmaktadır. Alt kodlar, ana kodları oluşturan faktörlere işaret eder. Dolayısıyla katılımcı beyanları, alt kodların kodlara karşı bir tepkimesi olarak da değerlendirilebilir.

Tablo 2. Araştırmanın Tema- Kod- Alt kod Modellemesi

Tema (Parent Cede)	Kod (Code)	Alt Kod (Sub-Code)
Afete Hazırlık ve Eğitim	1. Afet Deneyimi ve Algı	1.1 Afetle karşılaşma deneyimi
		1.2 İlk duygu ve tepkiler
		1.3 Afet denildiğinde akla gelenler
	2. Aile İçi Afet Eğitimi	2.1 Aileden aktarılan bilgiler
		2.2 Ev içi uygulamalar
		2.3 Aile içi konuşmalar
		2.4 Aile içi eğitimde zorluklar
	3. Okul Programları ve Eğitim	3.1 Okulda verilen afet eğitiminin içeriği
		3.2 Tatbikat deneyimleri
		3.3 Öğretmenlerin rolü
		3.4 Eğitimlerin davranışa yansması
		3.5 Güçlü yönler
		3.6 Eksik yönler
	4. Aile-Okul İş birliği	4.1 Veli katılımı düzeyi
		4.2 Okuldan aileye bilgilendirme
		4.3 Ortak tatbikat/etkinlik deneyimleri
		4.4 İş birliği eksiklikleri
	5. Yerel Koşullar ve Kültürel Etkenler	5.1 Hakkari'nin risk profili
		5.2 Yerel kültürel faktörler
		5.3 Dil ve iletişim engelleri
		5.4 Kaynak eksiklikleri
	6. Davranışsal Yansımalar	6.1 Öğrencilerin hazırlık davranışları
		6.2 Velilerin hazırlık düzeyi
		6.3 Öğretmenlerin gözlemleri
		6.4 Alışkanlık değişimi
	7. İyileştirme Önerileri	7.1 Aile içi eğitim için öneriler
		7.2 Okul programlarının geliştirilmesi
		7.3 Aile-okul iş birliğinin güçlendirilmesi
		7.4 Teknoloji ve medya kullanımı
		7.5 Sürdürülebilirlik önerileri

Tablo 2’de yer alan tema, kod, alt-kod ilişkisi, katılımcı beyanlarının afete hazırlıkta aile içi eğitim, okul programlarının afet kültürü/egitimindeki katkısına dair ağı ifade eder. Zira katılımcı görüşlerindeki her bir kesit aslında Hakkâri örnekleminde afetlere hazırlık bağlamında iyileştirilmesi gereken faktörleri ifade etmektedir. Örneğin Aile- Okul iş birliğinde okuldan aileye bilgilendirme ve tatbikat gibi alt kod kesiti söz konusu iken Aile içi afet eğitiminde ev içi afet algıları ve uygulamaları gibi işlevsel faktörler yer almaktadır.

Araştırmanın Kod – Alt Kod Bulguları

Afet Deneyimi ve Algısı

Araştırmanın ilk kodlaması olan “afet deneyimi ve algısı” kodunda katılımcıların genel görüşü, afetlere karşı hazırlıklı olunmadığı gerçeğiyle ilişkilidir. Söz konusu kodlama ile ilgili görüş bildiren K6, “Ben bu kette pek çok afete şahit oldum. Ancak afetlere karşı herhangi bir hazırlık görmedim. Hakkâri’nin en büyük sorunu yapı ve toprak yapısı. Bunu büyüklerimizden duyduk ve yaşıyoruz. Toprak kayması aşırı şekilde yaşanıyor. Yapılar hep eski. Zaten yapı yapacak yer de yok. Çünkü Hakkâri, çukurda bir yer. Etrafı hep dağlık. Şehrin yayılma alanı yok. Deprem çok ciddi bir konu. Ama hazırlık yok. Bu kent unutulmuş durumda” (K6, Konum 3-4, Veli) şeklindeki ifadeleriyle Hakkâri’nin afetlere hazırlık noktasında yeterli çalışmaların olmadığına işaret etmektedir. Daha önce 2011 Van depremini yaşamış olan K6, herhangi bir afet eğitimi almamış olmasına karşın okul programlarının afet eğitiminde katkı sunduğunu düşünmektedir. Bu yaklaşım aslında afet yönetimi noktasında afet eğitimlerinin ne denli önemli olduğunu ve afet bilinci edinmenin pozitif katkılarına vurgu yapmaktadır. K4 ise, “Yaklaşık 6 yıldır Hakkâri’de öğretmenlik yapmaktayım. Yabancı olmama rağmen burayı seviyorum. Ama çok üzülüyorum. Çünkü Hakkâri pek çok alanda pek çok yerden daha geri kalmış durumda. Örneğin bırakın afet bilincini, afetten bi-haberler. Afetler sadece kadercilikle ilişkilendirilmiş. Çocuklar da öyle büyüyor...” (K4, Konum 7, Öğretmen) şeklindeki beyanıyla kentin aile kültürüne ve imkanlarına dikkat çekmektedir. Daha önce 1999 Marmara depremini deneyimleyen K4, afetin yıkıcı yüzüyle karşılaştığını ve afetlere karşı ilk duygunun hazırlık ve imkanların genişliğiyle ilişkili olduğuna vurgu yapmaktadır. Öte yandan K2, “daha önce hiçbir afet geçmişim olmadı. Ancak internet, televizyon gibi araçlardan afetlerle ilgili bilgi edindim. En azından temel konuları biliyorum. Tabi o da ne kadar doğruysa... okulda afetlere ilişkin bir eğitim alanı yok. Olsa belki daha da bilinçli olur, ailemi de bu yönde yönlendirirdim.” (K2, Konum 5, Öğrenci) şeklinde görüş bildirmiştir. Bu beyan, bir taraftan afetlerde haberleşmenin önemine vurgu yaparken diğer taraftan eğitim ve öğretimin afetler açısından katkısına dikkat çekmektedir.

Afet denince ilk akla gelen elbette ki aile bireylerinin can ve mal kaybına ilişkin kaygılar, panik hali ve can havliyle gelişen reflekslerdir. Bu doğrultuda katılımcıların beyanları afet anındaki ilk tepkileri içermektedir. Örneğin K21, “afetler hayatımızın bir parçası. Buna göre hareket etmek gerek. Fakat bu, eğitim, kültür işidir. Ben öğrencilerime bunu aşılama çalışıyorum. Afet öncesinde nasıl önlemler alınması gerektiğini, afet anında nasıl davranılması gerektiğini anlatıyorum. Çünkü ağaç yaşken eğilir. (K21, Konum 11, Öğretmen) şeklindeki ifadesiyle afet bilincinin afetlere karşı bir silah olarak kullanılması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Daha önce afet geçmişi olan K21, “...ağaç yaşken eğilir” ifadesiyle afet eğitiminin küçük yaşta okul programlarının desteğiyle gelişeceğine inanmaktadır. Yine afetlerdeki ilk duygu ve tepkiyi dile getiren K17, “ben 2011 Van depremini yaşadım. Pek çok akrabamı orada kaybettim. Artık öldürseler binada kalmam. Kendi tek katlı müstakil evimde kalıyorum. Çocuklarımı da buna alıştırtıyorum. Çünkü o depremde hayatın ne kadar ucuz olduğunu anladım. Meğer bizim hiçbir hazırlığımız yokmuş. Hakkâri’de bir deprem olsa taş üstünde taş kalmaz. Deprem değil bina öldürüyor. Bunun sorumlusu kim? Önce biz sonra yönetim... ama ateş düştüğü yeri yakıyor.” (K17, Konum 1-2, Veli) şeklindeki ifadelerle yakınlarını kaybetme korkusuyla küçük de olsa bir önlem aldığını dile getirmiştir. Bu görüşün en dikkat çekici yanı “deprem değil bina

öldürür" ifadesidir. Çünkü bu ifade, aslında afetsellik faktörlerine dair pek çok parametreyi de ortaya koyar niteliktedir.

Aile içi Afet Eğitimi

Çalışmanın ikinci kod modellemesi "aile içi afet eğitimi" kodudur. Bu koda ilişkin katılımcı beyanları; pek çok alanda olduğu gibi eğitimlerin göz ardı edildiği ve çok sınırlı kaldığı, aile içi eğitimlerin sınırlı kalmasının bilgi eksikliğine dayalı olduğu, alışkanlıkların sürekli olarak devam ettiği, tatbikat uygulamaların olmadığı ve dini ritüellerle afetlerin ilişkilendirildiği yönündedir. Şöyle ki;

K25, "Depremler Allah'tan gelir. Bundan kaçamayız. Her gün bunu düşünerek hareket de edemeyiz. Yapacak bir şey yok. Allah'tan gelen baş göz üstüne..." (K25, Konum 6-7, Veli) ifadeleriyle afetleri bilimsel düzlemde uzak ve yanlış ilişkilendirmelerle kabullenmiş olduğunu, bunun yanı sıra afetlere kadercilik anlayışıyla yaklaştığını dile getirmiştir. Bu ifadelerle daha önce afet geçmişi olmayan ve afet eğitiminde okul programlarının katkısının olmadığına inanan K25, belki de afetlere karşı toplumsal yaklaşımın prototipini yansıtır niteliktedir. Ancak bu anlayış, afetlerin yıkıcılığını daha da arttırmaktadır.

Diğer taraftan Hakkâri depremini deneyimlemiş olan K30, "Büyüklerimden duydum. Hakkâri depremi çok can almış. Ben afet eğitimi almadım ama çocuklarıma aldırđım. Okulun dışında da bilinçli olsunlar diye araştırmalarını, öğrenmelerini sağladım. Bazen evde onlarla konuşuruz ve ben onlardan çok şey öğrenirim. Mesela deprem olmazsa birikmiş gazların dünyayı yok edebilecek güçte olduğunu onlardan öğrendim. Onun için bence afet eğitimi evde başlar sonra okulda şekillenir sonra hayatta yoğrulur. Bizim zamanımızda bilgiye ulaşmak yoktu... (K30, Konum 2, Veli) şeklindeki görüşleriyle afet eğitimlerinin ilk etapta aile içinde başladığını, daha sonrasında da imkanlar dahilinde şekillendiğini vurgulamıştır. K13 de, "...Ben depremin ne olduğunu bilmiyorum. Bazen öğretmenlerimiz çok-kapan-tutun gibi bir şeyler yaptırıyorlar, biz de sıraların altına eğiliyoruz. O kadar..." (K13, Konum 5, Öğrenci) şeklindeki ifadeleriyle afetler hakkında bilgi sahibi olmadığına vurgu yapmıştır. Yine K12, "...televizyonda izlediğimiz kadarıyla depremler çok kötü. Hakkâri'de o depremler olsa yaşarmıyız bilmem. Çünkü hiçbir deneyimimiz ya da en ufak bir fikrimiz yok. Herhalde panikler donarız..." (K12, Konum 8, Öğrenci) şeklinde görüş bildirmiştir. K15 ise "Annem ve babam okuma yazma bilmiyor. Ben de kışın okula yazın köye gidip onlara yardım ediyorum. Afet nedir hiç bilmiyoruz." (K15, Konum 3-4, Öğrenci) görüşüyle afet bilincinin olmadığına dikkat çekmiştir. Bu durum, aile faktörünün afetlere karşı ne denli belirleyici bir rol oynadığını ortaya çıkarmaktadır. Zira eğitimli ailelerde aile içi afet kültürü daha gelişkinken eğitim seviyesi düşük ailelerde de bu bilinç daha da sınırlı kalabilmektedir.

Okul Programları ve Eğitim

Araştırmanın bir diğer kodlaması olan "okul programları ve eğitim", katılımcılarca eğitim-öğretimin afete hazırlık ile ilişkisi bakımından okul programlarının afet yönetimindeki rolünü ortaya çıkarmıştır. Toplam 6 alt-koddan oluşan modellemeye, afetlere dair okul eğitimleri, öğretmen rolü ve eğitimlerin davranışlara yansımaları, zayıf ve güçlü yönleri tespit edilmiştir.

Katılımcı beyanlarına göre, afet eğitiminde okul programlarının afete hazırlık ve afet farkındalığına katkısı oldukça düşüktür. Bu durum, katılımcılara yöneltilen "afet eğitiminde okul programlarının afete hazırlık ve afet farkındalığına katkısı var mı?" şeklindeki soruya 10 katılımcının "hayır yok", 17 katılımcının "kısmen var" ve 3 katılımcının da "evet var" şeklindeki bulguları, sabittir. Dolayısıyla Hakkâri örneklemindeki katılımcılar, afet eğitimlerinde okul

programlarının bilgi, birikim, farkındalık ve bilinç bağlamında içeriksel olarak katkı sunmadığını veya kısmen katkı sunduğunu düşünmektedir. Bu istatistiki bulgular katılımcı ifadelerine şöyle yansımıştır;

“Afetlerle mücadele elbette ki eğitim ile mümkündür. Ancak sadece teorik bilgi yeterli değil. Çünkü aileden gelen bir birikim olmalı. Zaten okul programları müfredatla sınırlı. Öğrenci sonrasında bunu çok çabuk unutuyor. Bizim katkımız çok sınırlı.” (K10, Konum 2-3, Öğretmen).

“Bir bilginin oluşumunu tamamlaması uygulama ile pekiştirme şeklinde gelişir. Tatbikat yok, hazırlık yok, farkındalık yok ve kültür buna müsait değilse istediğin kadar anlat bir masaldan ibaret kalır. Belki de ülkede ölümlerin bu denli yüksek olması bundan kaynaklanıyor.” (K24, Konum 4, Öğretmen).

“.. Okulda öğrendiğimiz okulda kalıyor. Sonra yoksulluk, aileye yardım, köy işleri, hasta bakımı...” (K1, Konum 3, Öğrenci).

“...Hakkâri unutulmuş bir yer. Geçim derdi bize yetiyor afetleri düşünecek zaman yok...” (K19, Konum 6, Veli).

“...Bana göre Hakkâri çok sert bir yapıya sahip. Büyüğü de öyle küçüğü de. Önce zihinsel olarak düzelmemiz lazım. Afete hazırlıkta çok eksik var. En basitinden buradaki evlerin hiçbirinde ruhsat yok. Hele ki kırsal kesimin neredeyse tamamı kerpiç yapı. Okuldaki programlarla gerçek yaşam birbirini tutmuyor maalesef...” (K29, Konum 11, Öğretmen).

Katılımcıların beyanları incelendiğinde; afet yönetimi bağlamında hazırlık ve eğitim teması, okul programları ve eğitimi ile sadece sınırlı, teorik bilgiye sahip ancak sürdürülebilir olmayan bir konumda olduğu anlaşılmaktadır.

Aile Okul İş birliği

Çalışmanın diğer bir kodlaması da “aile-okul iş birliği” dir. Bu kodlama her ne kadar afetler açısından afete hazırlıkta aile içi eğitim ve okul programlarının katkısını incelese de Hakkâri örnekleminde veli katılım düzeyi, ortak etkinlik ve okul aile iş birliği gibi alt kodlamalarda yok denecek kadar az veya çok sınırlı olduğu şeklindedir. Örneğin katılımcılardan K5, *“...Ben sınıf öğretmeni değilim. Sınıfımda 41 öğrenci var. Çoğu öğrencinin maddi durumu yok. Yeri geliyor defter, kalemi bile ben alıyorum onlara. Veli toplantısına katılım 5-10 kişi ile sınırlı. Böyle bir ortamda iletişim, iş birliği, etkinlik yapmak çok zor.” (K5, Konum 8, Öğretmen)* şeklindeki ifadeleriyle aile-okul iş birliğinin zayıf olduğunu vurgulamıştır. K8 de benzer bir şekilde, *“...Yaklaşık 4 yıldır merkeze bağlı taşınmalı eğitim yapan bir köy okulunda branş öğretmeni olarak görev yapıyorum. Sınıflar hınca hınç dolu. Aileler bilinçsiz. Çocuklar onlar için çoban, tarlada eleman, evde işçi... okul zorunlu olmasa o da olmayacak. Okumak belki de bu durumdan uzaklaşmak... velinin çocuğu sorduğu yok. Çocuk evde ne öğrendiyse aynısını okula taşıyor. Yani okul ile veli arasındaki tek iş birliği olası sorunlarda velinin okula çağırılması ile sınırlı.” (K8, Konum 1, Öğretmen)* şeklindedir. Bu bulgular, aile- okul iş birliğini, öğrenci ve veli boyutuyla ortaya koymuştur. K23 ise, *“Zor bir coğrafya burası. Hem politik hem de ağalık sistemi hâkim. Çocuk da çevresinde ne görüyorsa ona göre şekil alıyor. Parası olan gidiyor, olmayan kaderine razı oluyor. Sonuç bu...” (K23, Konum 7-8, Öğretmen)* şeklindeki ifadeleriyle kentin eğitimle ilişkisine dikkat çekmiştir. Öte yandan K27, *“...yoksulluk, okulu kurtulma aracı olarak konumlandırıyor. Başarılı öğrencilerin çoğunda bu görüş hâkim. İmkanların sınırlı olması, hayatı şekillendiren tek argüman. Veli, <eti de kemiği de senin diyor> mesela. Tek mantık ben çektim çocuklar yaşamasın...bu bakış açısı, bazen kurtuluş bazen de yok oluş şekline dönüşüyor.” (K27, Konum 3, Öğretmen)* şeklindeki görüşüyle vatandaşların okula bakışına vurgu yapmıştır.

Yerel Koşullar ve Kültürel Etkenler

Araştırmanın başka bir kodlama modeli de Hakkâri örnekleminde “yerel koşullar ve kültürel etkenler” kodlamasıdır. Bu kodlamada, yerel koşullar ve kültürel etkenlerin afet yönetiminde güçlü bir faktör olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Öyle ki yerel koşullar ve kültürel etkenler, katılımcı bulgularında kaynak eksikliği başta olmak üzere bölgenin etnik yapısı, aşiretçilik anlayışı, ekonomik yetersizlikler, dil ve iletişim, kültürel yaklaşımlar ve alışkanlıklar gibi afetsellik faktörlerini de bir bakıma çevrelemiş durumdadır. Örneğin K7, “Hakkari’de herkes birbirini tanır. Atadan, dededen, aşiretten, akrabalık ilişkilerinden dolayı ilişkiler hep sıcaktır. Herkes herkesin düşününe, taziyesine gider. Dayanışma hep ön plandadır. Afet yönetiminin temelinde de bu dayanışma ve iletişim vardır. Yerel imkanlar kısıtlı olsa da olası bir krizde herkes seferber olur” (K7, Konum 4, Veli) şeklindeki görüşüyle kentin afet anı ve afet sonrası dayanışmada güçlü- kapsayıcı bağlar kurduğuna işaret etmektedir. Ayrıca K10, “Bu kent hem politik hem de iç içe geçmiş bağlara sahiptir. En azından ben bir eğitimci olarak böyle olduğunu gözlemliyorum. Küçük bir olayda bile aileler birleşerek tepki koyabiliyorsa muhtemel can kayıplarında kenetlenip direnç sağlarlar” (K10, Konum 4-5, Öğretmen) görüşüyle kentteki akraba ve birliktelik ilişkilerine vurgu yapmıştır. Ancak her ne kadar bu ilişkilerin güçlü olduğu vurgulansa da bu birlikteliğin afet öncesi hazırlıkta yeterli olmadığına dair görüşleri de hakimdir. Zira K14, “Ben burada büyüdüm. Bu kent çok şey gördü. Açlığı da zorbalığı da dirençliliği de... afetler için şunu söyleyebilirim ki sahipsizlik ve yoksulluk yüzünden hiçbir hazırlık yok. Ne bir yönlendiren var ne de bu yanıltır diyen biri... biz kendi kendimize yönlüyoruz. Afet öncesi nedir bilen var mı? diye sormalısınız önce...” (K14, Konum 2, Öğrenci) görüşüyle kentin kırılgan ekonomik düzeyine dikkat çekmiştir. Yine benzer görüşlerle K26, “Hiç unutmam, ev tutmak için dolaştığımda pek çok yapının hem ruhsatsız hem de kalitesiz malzemelerle dolu olduğunu fark ettim. Dere yatağına yapılan yerler mi dersin heyelanda ilk yıkılacak yerler mi... hani bunu anlamak için mühendis olmaya da gerek yok, o derece. Bir de mecbursun tutmaya çünkü ev yok... Sordum niye böyle diye? Pek çoğu aile apartmanymış, eski yöntemlerle kafasına göre yapmış. Arsayı bulan ev yapmış. Afetten bi-haberler yani. Bir yetkili de dememiş bunu yapamazsın diye.” (K26, Konum 6-7-8, Öğretmen) ifadeleriyle hazırlıkta yerel-kültürel etkilerin risklerine dikkat çekmiştir.

Afet yönetiminde hazırlık ve eğitim, topyekûn bir ekip işidir. Zincirin halkaları gibi birbirine bağlı ve birbirini tamamlayan faktörler, afetselliğin derecesini de yükseltebilmektedir. Bu duruma işaret eden K30, “paranız varsa, kanunlar etkin yürütülürse, bilginiz varsa hazırlığınız da olur. Yoksa olmaz. Hakkari’de iş yok. Gençler ya göç ediyor ya da hayvancılık yapıyor. Derme çatma da olsa insanlar ancak kendine yetecek bir yer yapıp içine giriyor. Köyler hep böyle. Ama sahip çıkan olsa böyle olmaz” (K30, Konum 8, Veli) görüşüyle aslında Hakkari’deki risk profiline farkında olduklarını ancak kaynak/gelir eksikliği nedeniyle afetlere karşı hazırlık yapamadıklarını vurgulamaktadır. Bu durumu K29 ise benzer şekilde, “Ben Bingöl depremini yaşadım. Nasıl bir şey olduğunu iyi bilirim. Ben de isterim güvende yaşamayı. Ama gerçekçi olmak gerek. Bu memleketin 8 ayı kış, dağlık bir bölge. İş yok. Eğitim az. Gelir anca karın doyurmaya yetiyor. Bırakın hazırlığı daha çok ısıtıyor diye kerpiç evler daha çok tercih ediliyor. Bunu görmek gerek” (K29, Konum 5-6, Veli) ifadeleriyle ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla ekonomik güç, eğitimde olduğu gibi afetlere hazırlıkta da önemli bir faktör olarak vurgulanır.

Davranışsal Yansımalar

Çalışmanın afetlere ilişkin davranışsal yansımaları değerlendirildiğinde, bir bulgu olarak öğretmen gözlemleri, veli alışkanlıkları ve öğrencilerin hazırlık davranışlarının ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda K8’in, “...benim gördüğüm kadarıyla öğrenci okulda aldığı eğitimi evine götürdüğünde bir dirençle karşılaşılıyor. Ya basite alınıyor ya da alışkanlıklar bu bilgileri bastırıyor. Öğrenci de bir süre sonra unutup” (K8, Konum 1-2, Öğretmen) şeklindeki görüşü, afetlerde davranışsal

yansımaların boyutunu genel bir tabloyla ortaya koymaktadır. Yine K10'un, "afet eğitimi bir kültürdür. Okul, sadece bilgiyi verir. Bunu pekiştirmek ailenin görevidir. Tıpkı sınava hazırlanan bir öğrencinin öğrendiği bilgiyi bol soru çözerek pekiştirmesi gibi..." (K10, Konum 4, Öğretmen) şeklindeki ifadeleri, afet yönetimi kültürünün sadece okuldan alınan eğitimle değil aynı zamanda aile içi davranışsal yansımaların da bir parçası olduğuna vurgu yapmaktadır. Nitekim velilerin afete hazırlık düzeylerine dikkat çeken K23, "Bir çocuk için rol model ailedir. Baba sigara içiyorsa çocuk da içiyor. Baba araç kullanırken emniyet kemeri takıyorsa o da takıyor. Ya da anne evde düzenliyse çocuk da odasını toplamada anneyi örnek alıyor. Afetler de böyle. Veli bilinçliyse çocuk da böyle davranıyor ve bu zamanla alışkanlığa dönüşüyor. Bu kadar basit aslında" (K23, Konum 4, Öğretmen) şeklinde görüşüyle ailelerin afetlere ilişkin davranışsal yansımalarının öğrenciye aktarılma boyutunu ele almıştır.

İyileştirme Önerileri

Araştırmanın son alt kodlaması olan iyileştirme önerilerine dair pek çok görüş söz konusudur. Bu görüşler; Hakkâri örnekleminde eğitim ve okul programlarına dair iyileştirme önerilerine yöneliktir. Şöyle ki;

"Afetlerle mücadele en önemli alanlar; eğitim, yapılaşma, izin sistemi, denetim, ekonomi, zemin ve hazırlıktır. Bunlardan bir tanesi bile eksik kalsa sonuç hüsrana olur..." (K5, Konum 2-3, Öğretmen).

"...Aile içi eğitimde en etkili araç iletişimidir. Hakkâri'deki ailelerde bu eksik. Çünkü saygı ile iletişim birbirleriyle karıştırılıyor. Çocuk aile büyüğünün yanında bile oturamıyorsa nasıl iletişim kurabilirsin ki?" (K8, Konum 3, Öğretmen).

"...Okul programlarının geliştirilmesi gerekir. Bu programlar ailelere de hitap edecek şekilde olmalı. Etkili olsun ki sürdürülebilir olabilsin." (K9, Konum 2, Öğretmen).

"Bence teknoloji ile iyileştirme yapılmalı. Örneğin drone ile tespitler yapıp yapılaşma, alt yapı, ulaşım gibi alanlar denetim altına alınıp yıkıcılık engellenmeli" (K12, Konum 5, Öğrenci).

"...Bu iş hazırlıklı olmakla başarıya kavuşur. Afet eğitimleri okul öncesinden başlayıp üniversite mezuniyetine kadar ilerlemeli. Zorunlu ders olarak verilmeli ki birkaç kuşak sonra bu bir kültüre dönüşsün. İnsan başına gelince anlıyor afet yönetiminin önemini..." (K18, Konum 6-7, Veli).

"...İyileştirmeye önce zihinden başlanmalı. Dönüp bakın geçmişteki depremlere sadece 6 Şubat depremlerinde bu ülkede 50 binden fazla insan öldü. Kim verdi hesabını? Hiç kimse... unutuldu gitti." (K19, Konum 2-3, Veli).

"...Her insan üzerine düşen görevi yerine getirirse ortada sorun kalmaz. En basit önlemler bile hayat kurtarabilir. Örneğin ev içi eşyalarını sabitlemesi çok canı kurtarabilir. Hazırlıklı olmak gerek" (K25, Konum 4, Veli).

"Afet yönetiminde sürdürülebilirlik önemlidir. Bu ise okul ve eğitim açısından aile okul iş birliğinin yüksek olmasından geçer. Çünkü aile okula ne kadar güvenirse o kadar kıymet verir. Öğrenci-öğretmen-veli üçlemesi geleceği şekillendirebilir..." (K26, Konum 2, Öğretmen).

"Afet kültürü vatandaşta sınırlı, yönetimde ise katı olmalıdır. Merkezi ve yerel yönetimler afet yönetiminde en önemli silahtır. Afet öncesi, sonrası ve sonrasındaki yönetim biçimi ülkeyi kentleri ve kırsalı dizayn eder. Dolayısıyla üstteki yaklaşım neyse alttaki de öyle olacaktır. Türkiye açısından önce bunun iyileştirilmesi gerekir diye düşünüyorum" (K27, Konum 5, Veli).

"...ne gelirse Allhtan. Ama önlem almak önemli. Hazırlıklı olmamız lazım. Son depremde çok can gitti. Bu bir kader olmamalı. Hazırlık, hazırlık, hazırlık..." (K30, Konum 8, Veli).

Katılımcıların bu görüşleri incelendiğinde; afet yönetiminde birçok iyileştirmeye dikkat çekildiği görülmektedir. Hazırlığın önemine vurgu yapan katılımcılar, afete hazırlıkta aile içi eğitimin yanı sıra aile kültürü ve okul programlarına da değinmişlerdir. Bu bulguların yanı sıra ekonomik yeterlilikler, yapılaşmada önlem alma, denetim, teknoloji destekli afet yönetim uygulamaları, yerel kaynaklar ve yönetim anlayışlarına da işaret eden iyileştirme alanları söz konusudur. Katılımcılar, Hakkâri örnekleminde iyileştirilmesi gereken alanların ivedilikle çözülmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, Hakkâri ili örneğinde aile içi eğitim ve okul programlarının afetlere hazırlık sürecine katkılarını, nitel bir bakış ile incelemiştir. Elde edilen bulgular, afet bilincinin yalnızca kurumsal düzenlemelerle değil aynı zamanda aile, okul ve toplum arasındaki etkileşimlerin de rollerinin olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle araştırmada, katılımcıların büyük bölümünün afet deneyimi olmasına rağmen, sistematik bir afet eğitimi sürecinden geçmemiş olmaları dikkat çekici bir sonuçtur. Bu durum, bireylerin afetlere yönelik farkındalıklarını sınırlı bırakmakta ve hazırlık düzeylerini olumsuz etkilemektedir.

Araştırmanın önemli bir bulgusu da aile içi afet eğitiminin çocuk ve gençlerin afetlere yönelik bilgi ve davranışlarını doğrudan etkilediği yönündedir. Bu sonuç, ailelerde bu bilincin genellikle ya hiç oluşmadığı ya da geleneksel/kaderci yaklaşımlarla sınırlandığını açıkça ortaya koymuştur. Bu tablo, eğitim düzeyi yüksek ailelerde afet bilincinin daha güçlü olduğu, eğitim düzeyi düşük olan ailelerde ise afet bilincinin daha düşük olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Nitekim aile faktörü afet algısında belirleyici bir rol üstlenmiştir. Dolayısıyla afetlerle mücadelede aile faktörünün, önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Okul programları açısından bakıldığında, öğrencilerin afet farkındalığı kazanmalarında belirli katkılar sağlanmakla birlikte, bu katkının genellikle teorik düzeyde kaldığı, uygulama ve sürdürülebilirlik açısından yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle tatbikat eksiklikleri, içerik sınırlılıkları ve okul ile gerçek yaşam koşulları arasındaki uyumsuzluk, afet eğitiminin etkinliğini azaltan unsurlar arasında yer almaktadır. Bu tablo, sadece Hakkâri örneklemiyle sınırlı kalmayıp, pek çok şehir örnekleminde olduğu gibi acil çözüm bekleyen benzer sonuçların olduğunu göstermektedir.

Hakkâri hem coğrafi ve jeolojik olarak hem de yapılaşma bozuklukları gibi faktörlerle afetler açısından yüksek risk taşıyan bir ildir. Bu bağlamda toplumsal afet bilinci/farkındalığının artırılması gerekmektedir. Dirençlilik sağlama noktasında afetlere hazırlıkta bilgi ve birikim, eğitimle mümkün olacağından aile içi eğitim ve okul programlarının daha güçlü argümanlarla yürütülmesi gerektiği ihtiyacı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Zira araştırmada, Hakkâri örnekleminde aile-okul iş birliğinin zayıf olduğu ve süreklilik arz etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin katılım düzeylerinin düşük olması, okuldan aileye bilgi aktarımının sınırlı kalması ve ortak etkinliklerin neredeyse hiç yapılmaması, afet bilincinin güçlenmesini engelleyen önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Yerel koşullar ve kültürel etkenler bağlamında ise, Hakkâri'nin sosyo-ekonomik kırılganlıkları, yoksulluk, göç, aşiret yapısı, dil engelleri ve kaynak yetersizlikleri afetlere hazırlık düzeyini olumsuz etkileyen faktörler olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, toplumsal dayanışma ve akrabalık ilişkilerinin afet sonrası süreçte güçlü bir destek mekanizması sunduğu bulgusu, bölgenin potansiyel bir avantajına işaret etmektedir.

Sonuç olarak, aile içi eğitim ve okul programları, afet bilincinin geliştirilmesinde birbirini tamamlayan iki kritik unsur olarak değerlendirilmelidir. Ancak bu unsurların etkinlik kazanabilmesi için hem içerik hem de yöntem açısından yerel koşullara uyarlanması, aile-okul iş

birliğinin güçlendirilmesi ve afet eğitiminin erken yaşlardan başlayarak sürdürülebilir bir kültür haline getirilmesi gerekmektedir. Araştırma bulgular, afetlere hazırlığın yalnızca bilgi aktarımıyla değil; davranışsal dönüşüm, kültürel duyarlılık ve yapısal düzenlemelerle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, afetlere hazırlıkta aile içi eğitim ve okul programlarının daha etkin hale gelebilmesi için 10 stratejik uygulama önerisi geliştirilmiştir. Bu öneriler, her ne kadar Hakkâri örneğinde elde edilen bulgulara dayansa da benzer sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklere sahip, kırsal ve kentsel bölgelerde de uygulanabilir niteliktedir. Çalışmaya dair öneriler şöyledir;

1. *Aile İçi Eğitim Programları Güçlendirilmeli:* Ailelere yönelik düzenli ve sistematik afet farkındalık eğitimleri yapılmalı; bu eğitimler yerel kültürel dinamikler, sosyo-ekonomik koşullar ve dil farklılıkları dikkate alınarak tasarlanmalıdır.
2. *Okul Programları Uygulamalı Şekilde Yürütülmeli:* Afet eğitiminin yalnızca teorik bilgi aktarımıyla sınırlı kalmaması, tatbikatlar, simülasyonlar ve uygulamalı etkinliklerle desteklenmesi sağlanmalıdır. Müfredatta afet bilinci, tüm eğitim kademelerinde zorunlu ve sürekli bir içerik olarak yer almalıdır.
3. *Aile-Okul İşbirliğinin Artırılmalı:* Velilerin afet eğitimine aktif katılımını sağlayacak etkinlikler (ortak tatbikatlar, bilgilendirme seminerleri, aile-öğrenci-öğretmen atölyeleri vb.) düzenlenmeli; okul-aile iletişimini güçlendiren sürdürülebilir mekanizmalar oluşturulmalıdır.
4. *Yerel İhtiyaçlar Dikkate Alınmalı:* Afet eğitim programları, Hakkâri'nin coğrafi, sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerine uyarlanmalı; kırsal ve kentsel bölgelerde farklılaşan risk profilleri gözetilerek içerik çeşitliliği sağlanmalıdır.
5. *Davranışsal Dönüşümün Desteklenmeli:* Afet bilincinin kalıcı hale gelebilmesi için öğrencilerin edindiği bilgilerin aile ortamına taşınması teşvik edilmeli, küçük yaşlardan itibaren afetle ilgili davranışsal alışkanlıkların kazandırılmasına önem verilmelidir.
6. *Teknoloji ve Medyanın (Haberleşme Kanalları) Kullanımı Arttırılmalı:* Afet eğitiminde görsel-işitsel materyaller, mobil uygulamalar ve sosyal medya araçları kullanılmalı; afet farkındalığı, genç kuşakların ilgi alanlarına hitap edecek yenilikçi yöntemlerle desteklenmelidir.
7. *Kurumsal Destek ve Denetim Sağlanmalı:* Merkezi ve yerel yönetimler, afet eğitiminin planlanması, uygulanması ve denetlenmesi süreçlerinde aktif rol üstlenmeli; eğitim kurumları ile sivil toplum kuruluşları arasında iş birliği mekanizmaları kurulmalıdır.
8. *Sürdürülebilir Afet Eğitimi Politikaları Geliştirilmeli:* Afet eğitiminin dönemsel kampanyalarla sınırlı kalmaması, uzun vadeli stratejilere dayalı, sürekli ve ölçülebilir programlarla desteklenmesi sağlanmalıdır.
9. *Yapı Stoğu Dirençli Hale Getirilmeli:* Hakkâri'nin yapı/yapılaşma stoğu etkin bir şekilde bilimsel yöntemlerle tespit edilip güçlendirilmeli. Bu gereklilik sadece veliler ve öğrenciler ilse değil toplumsal bir talep haline dönüşmelidir.
10. *Afetlere Karşı Dirençlilik Sağlanmalı:* toplumsal tabanın her kesimi afetlere karşı hazırlıklı olması ve olası bir afete karşı direnç göstermelidir. Dirençlilik ancak farkındalık ya da eğitim ile mümkün olacaktır. Buradan hareketle afet eğitimleri okul öncesinden başlayarak hayatın her aşamasında etkin bir şekilde yürütülmelidir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Destek Bilgisi: Herhangi bir kurum ve/veya kuruluştan destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması yoktur.

Etik Onayı: Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara riayet edildiğini yazar(lar) beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk makale yazar(lar)ına aittir.

Etik Kurul Onayı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulundan 20.08.2025 tarih ve 24 sayılı karar numarası ile izin alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Çalışma tek yazarlı olup katkı oranı %100'dür.

KAYNAKÇA

AFAD, (2024). *Afet yönetimi nedir?* <https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu> Erişim Tarihi: 21.08.2025

Anadolu, N., ve Kalyoncuoğlu, Ü. (2014). Güneydoğu Anadolu Bölgesinin Depremselliği ve Deprem Tehlike Analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 84-94. <https://doi.org/10.19113/sdufbed.65943>

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 1-23.

Bilik, M. B. (2019). *Kent ve Afet: Depremler Açısından Van Kent Merkezinin Zarar Görebilirliği* (Publication No. 590788) [Yayınlanmış Doktora Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Creswell, J. W. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (9. Baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.

Erol, F. (2025). *Türkiye'de Afet Yönetimi: Risk Yönetimi Ekseninde Bir Model Önerisi* (Publication No. 946356) [Yayınlanmış Doktora Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Erol, F. ve Kalay, F. (2024). Depremsellik bağlamında Van ilinin afetselliği: Nitel bir araştırma ve afet yönetim stratejileri. *Premium e-Journal of Sociel Sciences*, 8(46), 1153-1166. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13881508>

Görür, N. (2008). *Fay'a Seyhat: Bir Bilim Adamının Not Defterinden*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Hoyois, P., Below, R., Scheuren, J.M., and Guha-Sapir, D., (2007), Annual disaster statistical review: numbers and trends, centre for research on the epidemiology of disasters (CRED), *School of Public Health*, Catholic University of Louvain, Brussels, Belgium.

MEDAK, (2025). *Arama - Kurtarmada Eğitim Rolü*, https://www.medak.org.tr/wp-content/uploads/2025/04/MEDAK-2024_Faaliyet_Raporu.pdf Erişim Tarihi: 10.07.2025

Özdaş, D. (2020). *Afet, Tanımı ve Türleri*, Ankara: Nobel Yayınları.

Şahan, C., ve Dinç, A. (2021). Simülasyon Öğretim Yönteminin Ortaokul Öğrencilerinin Afetlere Karşı Hazırlık Durumlarına Etkisi. *Resilience*, 5(1), 21-36. <https://doi.org/10.32569/resilience.807289>

Şan, F., ve Kahraman Duru, R. (2024). Afet ve Kriz Çevirmenliğinde Stres Faktörleri ve Öz bakım İhtiyacı, *İstanbul Üniversitesi Çeviri bilim Dergisi*, 21(1), 41-60. Doi:10.26650/ijuts.2024.1559819

Şengün, H., ve Küçükşen, M. (2019). Afet Yönetimi Eğitimi Niçin Gerekli? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(46), 193-211.

Şimşek, H., ve Yıldırım, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TDK, (2025). *Afet nedir?* <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 21.08.2025

Varol, N., ve Buluş Kırıkkaya, E. (2017). Afetler Karşısında Toplum Dirençliliği. *Resilience*, 1(1), 1-9. <https://doi.org/10.32569/resilience.344784>

Velioğlu, Ö. (2024). *Afetlerde Etik*, https://www.medak.org.tr/wp-content/uploads/2025/04/MEDAK-2024_Faaliyet_Raporu.pdf Erişim Tarihi: 21.08.2025



Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi

2025, 8(12): 915-933.

<https://doi.org/10.26677/TR1010.2025.1609>

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



KAVRAMSAL MAKALE

Aydınlanma ve Osmanlı'da Modern Eğitimin Gelişim Süreci

Yusuf ALTUNBAŞ, Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul,
e-posta: yusufaltunbas@ogr.iu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4109-7669>

Öz

Bu çalışma, Aydınlanma dönemi ile Osmanlı'da modern eğitimin gelişim sürecini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Aydınlanma, özgürlük ve bireysel haklar çerçevesinde Batı dünyasının sosyal ve kültürel değerlerini şekillendiren bir fikir hareketidir. Bu fikir hareketi, eğitim sistemine de yansımış ve eğitimin zorunlu, laik ve kamusal bir niteliğe bürünmesini sağlamıştır. Modern eğitim, yalnızca bireylere bilgi ve beceri kazandırmakla sınırlı kalmamış, aynı zamanda toplumsal düzenin sürekliliğini sağlama ve siyasal meşruiyeti güçlendirme işlevini de üstlenmiştir. Aydınlanma düşünürleri, eğitim sistemini bireyin özgürleşmesi ve aklını kullanarak toplum içinde etkin bir rol almasını sağlayacak önemli bir araç olarak kullanmışlardır. Aydınlanmanın eğitim anlayışı bireysel özgürlüğü, bilimsel düşüncüyü ve toplumsal ilerlemeyi teşvik etmiş, modern eğitim sistemleri bu idealler doğrultusunda şekillendirilmiştir. Bu dönüşüm süreci, günümüzün eğitim getirilerinin temel taşlarını oluşturmuş ve ulus-devletlerin vatandaş yetiştirme politikalarına yön vermesini sağlamıştır. Osmanlı eğitim tarihini Aydınlanma düşüncesinin etkileri bağlamında ele alan bu çalışma, Avrupa'da eğitimin özgürleşmesinin ve dini otoritelerin denetiminden çıkışının, dönemin içsel dinamikleriyle mümkün olduğunu ortaya koymaktadır. Batı'da başlayan modernleşme sürecinin yalnızca Avrupa'yı değil, Osmanlı İmparatorluğu'nu da içine alarak küresel ölçekte dönüştürücü bir harekete evrildiği vurgulanmaktadır. Bu çalışma, nitel bir araştırma yaklaşımıyla hazırlanmış olup, Aydınlanma düşüncesinin eğitim anlayışı ile Osmanlı'da modern eğitimin gelişim süreci arasındaki ilişki tarihsel ve felsefi çözümleme yöntemiyle incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aydınlanma, Modernleşme, Modern Eğitim, Osmanlı'da Eğitim.

Makale Gönderme Tarihi: 23.07.2025

Makale Kabul Tarihi: 11.12.2025

Önerilen Atıf:

Altunbaş, Y. (2025). Aydınlanma ve Osmanlı'da Modern Eğitimin Gelişim Süreci, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(12): 915-933.



Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences

2025, 8(12): 915-933. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2025.1609>

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



CONCEPTUAL PAPER

The Enlightenment and the Development of Modern Education in the Ottoman Context

Yusuf ALTUNBAŞ, Ph.D. Student, İstanbul University, Institute of Social Sciences, İstanbul, e-mail: yusufaltunbas@ogr.iu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4109-7669>

Abstract

This study aims to examine the Enlightenment and its impact on the development of modern education in the Ottoman Empire. The Enlightenment was an intellectual movement that shaped the social and cultural values of the Western world within the framework of freedom and individual rights. This movement also influenced the educational sphere, transforming education into a compulsory, secular, and public institution. Modern education not only provided individuals with knowledge and skills but also served to maintain social order and reinforce political legitimacy. Enlightenment thinkers regarded the education system as a vital instrument for individual emancipation and for enabling individuals to play an active role in society through the use of reason. In this regard, the Enlightenment's educational vision promoted individual freedom, scientific reasoning, and social progress, and modern education systems were shaped in line with these ideals. This transformative process laid the foundations of contemporary educational principles and guided the nation-states' policies of citizen formation. By addressing Ottoman educational history within the framework of the Enlightenment's influence, this study demonstrates that the liberation of education in Europe and its emancipation from religious authority were made possible by the internal dynamics of the period. Furthermore, it emphasizes that the modernization process initiated in the West evolved into a transformative movement on a global scale, encompassing not only Europe but also the Ottoman Empire. This study adopts a qualitative research framework and employs a historical and philosophical analytical method to examine the relationship between the Enlightenment's conception of education and the development of modern education in the Ottoman Empire.

Keywords: Enlightenment, Modernization, Modern Education, Education in the Ottoman.

Received: 23.07.2025

Accepted: 11.12.2025

Suggested Citation:

Altunbaş, Y. (2025). The Enlightenment and the Development of Modern Education in the Ottoman Context, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(12): 915-933.

GİRİŞ

Antik Çağ’larda insanlar olguları büyük ölçüde din aracılığıyla açıklamış; eğitim de Yunan ve Roma’daki istisnalar dışında, genellikle dinî temeller üzerine inşa edilmiştir. Bu iki uygarlıkta ise düşünürler, bilgiyi dinden ayırarak matematik ve astronomiyi bilimsel bir bakış açısıyla ele almıştır. Orta Çağ döneminde eğitimin denetimi dinin, özellikle de manastır okullarının ve IX. yüzyıldan sonra bir piskoposa bağlı katedral okullarını yöneten Katolik Kilisesi’nin kontrolüne geçmiştir. Bu dönemde bilgi üretimi, çoğunlukla Antik Çağ’dan aktarılan mirasın tekrarı ve sistemleştirilmesiyle sınırlı kalmış; bilimsel ilerleme son derece yavaş seyretmiştir. Eğitime erişim toplumsal ayrıcalıklara göre şekillenmiş, en yoksul tabakaların çocukları bu haktan mahrum bırakılmıştır. Rahiplerin yönettiği “mütevazı okullar” daha çok varlıklı ailelerin çocuklarına hitap etmiş, bu okullarda uygulanan disiplin sistemi ise bedensel cezaya dayalı bir karakter taşımıştır. Avrupa’da üniversitelerin ortaya çıkışıyla birlikte bilgi üretimi yeni bir kurumsal zemin kazanmış, XV. yüzyılda Rönesans’ın başlamasıyla bu dönüşüm hız kazanmıştır. Antik Yunan metinlerinin yeniden Avrupa entelektüel dünyasına girmesi ve burjuvazinin yükselişi, yalnızca sanatın gelişimini değil, aynı zamanda modern bilimin temellerini oluşturacak nitelikte yeni bir düşünsel atmosferin doğuşunu da mümkün kılmıştır.

Orta Çağ’da bilgi, otoriteye dayalıydı ve eğitim, yalnızca toplumun küçük ve ayrıcalıklı bir kesimine sunuluyordu. Öğrenme süreci, metinlerin anlamından ziyade ezberlemeye dayanıyordu. Bu dönemin ardından gelen Rönesans, dünyaya yeni bir düşünme biçimi ve bakış açısı kazandırarak insanı merkeze alan bir zihniyet dönüşümünü başlatmıştır. Rönesans döneminde gerçekleşen bilimsel devrimler ve Galileo (1564–1642) ile Newton (1643–1727) gibi bilim insanlarının çalışmaları, bilginin kaynağının eski otoriteler değil, gözlem ve deneyim olduğunu göstermiştir. İşte bu düşünsel devrim, Aydınlanma Çağı’nın temelini oluşturmuş; insanı her şeyin merkezine yerleştiren, merakı, akli ve yaratıcılığı teşvik eden entelektüel hareketin doğuşuna zemin hazırlamıştır.

Toplumsal ve siyasal yapıların dönüşümünü sağlayan Aydınlanma eğitim anlayışında da büyük dönüşümler meydana getirmiştir. Aydınlanma Çağı’ndan önce, öğrenme seçkin bir azınlığa mahsus bir ayrıcalık olmakla birlikte, herkesin eğitime erişebilmesi gerektiği fikri henüz mevcut değildi. Ayrıca bilgi genellikle kilise ve soylular tarafından kontrol edilen bir yapıya sahipti. Modern eğitim yapıları, insanı özgürleştiren, eleştirel düşüncüyü teşvik eden ve ilerleten bir amaca göre şekillenmiştir. Aydınlanma düşünürleri, eğitimin yalnızca bireysel gelişim için değil, yönetsel ve toplumsal istikrar açısından da kritik bir araç olduğunu savunmuşlardır. Bu dönemde modern eğitim, laik, zorunlu ve özellikle kilise etkisinden bağımsız, bilimsel paradigmaya dayalı bir sistem olarak şekillenmiştir.

Bu gelişmeler Osmanlı Devleti’nde de etkisini göstermiş ve bu dönemde Osmanlı modernleşmesi, taklidin ve geleneğin hakim olduğu düalist bir yol izlemiştir (Gündüz, 2020:138). Tanzimat reformlarıyla birlikte Osmanlı yönetimi, eğitim sisteminde merkezileşme, standartlaşma ve devlet kontrolü esasına dayalı bir eğitim hedeflemiştir.

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, Aydınlanma düşüncesinin modern eğitim yapıları üzerindeki dönüştürücü etkisini ve bu etkinin Osmanlı eğitim sistemi bağlamında nasıl yeniden üretildiğini felsefi bir bakış açısıyla ortaya koymaktır. Çalışma, yalnızca tarihsel gelişmeleri aktarmakla sınırlı kalmayıp Tanzimat reformlarıyla birlikte eğitim kurumlarının laikleşme ve merkezileşme yoluyla yeni bir epistemolojik zemine nasıl oturtulduğunu incelemektedir. Bu bağlamda, geleneksel-dinî unsurlarla modern akılcılık arasında kurulan denge, Osmanlı eğitim tarihinin

paradigmasını ve modern Türk eğitim felsefesinin temellerini belirleyen başlıca unsur olarak ele alınmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmada yöntem olarak tarihsel ve felsefi çözümleme yaklaşımları birlikte benimsenmiştir. Tarihsel analiz, olayların ne olduğunu, kronolojik seyrini ve kurumsal dönüşümleri ortaya koyarken, aynı zamanda bu olayların neden ve nasıl meydana geldiğini tarihsel bağlamı içinde açıklamayı hedefler. Felsefi analiz ise, bu tarihsel süreçlerin ve sonuçların (“ne oldu”nun) ardındaki düşünsel zeminleri, ideolojik yönelimleri ve epistemolojik temelleri sorgulayarak derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır. Böylece çalışma, olguları betimlemenin yanı sıra, onların altında yatan fikirsel yapıları ve gerekçeleri de açığa çıkarmayı hedeflemektedir.

Aydınlanma düşünürlerinin [John Locke (1632–1704), Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), Immanuel Kant (1724–1804), Claude Adrien Helvétius (1715–1771), Montesquieu (1689–1755) Condorcet (1743–1794) vb.] eğitim anlayışları incelenmiş; onların özgürlük, akıl ve birey kavrayışlarının modern eğitim yapılarının kuruluşuna nasıl yansıdığı değerlendirilmiştir. Osmanlı bağlamında ise Tanzimat ve Islahat dönemlerindeki reformlar, Batı’daki felsefi arka planla karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Çalışma, nitel bir araştırma olup hem birincil kaynaklara hem de modern tarih yazımına dayalı eleştirel bir okuma yöntemiyle şekillendirilmiştir.

AYDINLANMA VE EĞİTİM FELSEFESİ

Aydınlanma denildiğinde akla gelen ilk isimlerden biri, idealist felsefenin öncülerinden Immanuel Kant’tır. Kant, 1784 yılında kaleme aldığı “Aydınlanma Nedir?” isimli makalesinde Aydınlanmayı, “insanın aklını özgürce kullanabilmesi ve başkalarının rehberliğine ihtiyaç duymadan kendi düşüncelerini geliştirebilmesi” olarak tanımlamıştır. Ona göre Aydınlanma, bireyin kendi suçu ile içine düştüğü “ergin olamama” durumundan, yani aklını bağımsız biçimde kullanamama hâinden kurtulmasıdır. Bu bağlamda Kant için Aydınlanmanın en önemli koşulu, aklın kamu önünde serbestçe kullanılabilmesidir. Nitekim Aydınlanma, Tanrı, akıl, doğa ve insanlık üzerine geliştirilen fikirlerin Batı’da geniş kabul gördüğü ve sanat, felsefe ile siyasette köklü dönüşümlere yol açtığı XVII. ve XVIII. yüzyılların Avrupa entelektüel hareketidir (Kant, 2022:7-28). Akıl ve deneyime dayalı bu hareket yalnızca Avrupa’yı değil, Asya, Afrika ve Rusya’yı da etkileyerek radikal değişimlere imza atmıştır. Aydınlanma, Avrupa merkezli modernleşme sürecinin kurucu paradigmasını oluşturan uzun soluklu bir hareket olarak ortaya çıkmıştır. Zaman zaman baskılarla karşılaşmasına rağmen, insan hakları ve özgürlük mücadelesinde önemli bir rol oynamıştır (Withers, 2007:5-6). Aydınlanma dönemi düşünürleri, kişinin akıl ve özgürlük yoluyla kendini geliştirme hakkını savunmuştur. Bu düşünürler, herkesin eşit haklara sahip olduğu; düşünce, inanç ve yaşam tarzı özgürlüğünün evrensel olarak kabul edildiği bir dünya ideali geliştirmeye çalışmışlardır.

Aydınlanma, belirli bir fikir dizisini temel alan ve nispeten tek tip bir düşünce eğilimi oluşturan entelektüel bir hareket olarak tanımlanabilir. Avrupa’nın farklı coğrafyalarında özgün dinamikleri içerisinde değerlendirilmekte ve bu bakış açısı, Aydınlanmanın farklı öğelerini göz önünde bulundurarak dönemin daha kapsamlı ve çok yönlü bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır (Wronska, 2018:65-66). Örneğin Britanya’da aydınlanma hareketinin başlangıcı 1680’li yıllara kadar götürülmüştür. 1688’deki Görkemli Devrim sonrasında İngiliz İç Savaşı ile başlayan süreç İngiltere için bir otokrasiden dönüş olarak görülmektedir. Bu süreçte Stuart

monarşisi* (1603–1714) tarafından yönetilen sistem dini hoşgörünün olduğu daha anayasal bir topluma evrilmiştir (Withers, 2007:6). İlk önce İngiltere’de başlayan toplumsal değişim (kapitalizmin doğuşu) daha sonra Fransa’da özgürlük hareketi olarak devam etmiştir. Almanya’da felsefi temellerini oluşturarak tüm dünyayı etkileyecek olan modernleşme hareketine dönüşmüştür (Zariç, 2017:33-35). Aydınlanma, Batı’nın ticaret ve sanayileşme süreçleriyle, uygarlığın tarihsel gelişimi ve değişiminin, düşünsel ve kültürel alandaki geçmişe yönelik klişe ve hurafelerin terk edilmesi sürecidir. Bu noktada eleştirel yaklaşım tarzını benimsemiş düşünürler, geçmişten kaçmanın tek yolunun bilmek olduğuna inanarak dünya çapında etkileyici bir modernleşme hareketine öncülük etmişlerdir.

Aydınlanma aynı zamanda ‘Akıl Çağı’ olarak da tanımlanmıştır (Brandon, 2016:21). Bu dönemde, olguları açıklamaya yönelik fiziksel spekülasyonların sağlam bir gerçeklik temelinden yoksun olduğu düşünülmüştür. Gerçeklik ise doğaya ve doğal yaşamın işleyişine en yakın olan olgu olarak tasavvur edilmiştir. Bilgi işlemi en düşük terimlere indirgeyerek bilgi alanını sınırlamak, zorluk alanını da aynı şekilde azaltmaktadır. Bu sayede birçok zihin karıştırıcı problem ortadan kaldırılmış ve fiili olarak gözlemlenen gerçekleri yorumlamanın sağduyulu bir yöntemi olarak deneyim bu çağın karakteristik bir özelliği olarak ortaya çıkmıştır. Dönemin düşünsel karakteri, fikirlerin açık, anlaşılır ve kendi içinde temellendirilebilir olmasına verilen önemle tanımlanabilir. Bu anlayışın öncülerinden Descartes (1596-1650), açık ve seçik fikirleri hakikatin tek ölçütü olarak görmüştür. Onu izleyen Locke ise aynı ilkeleri bilgi kaynaklarının sadeleştirilmesi yönünde temellendirmiştir (Kılıç, 2014:455-456).

Aydınlanma Çağı, XVIII. yüzyılın tanımlayıcı entelektüel ve kültürel hareketidir. Mümkün olan en basit ifadeyle, Aydınlanma tüm insanların aynı temel ihtiyaçları paylaştığı, eşit hak ve ayrıcalıklara sahip olduğu ve bu nedenle iyi yaşam hakkına sahip olması fikridir. Aydınlanma filozofları, insanın akıl, akılcılık ve yardımseverlikle toplumun doğal ilerlemesine ve dünyadaki yaşamın iyileştirilmesine yol açacağını savunmaktadır. XXI. yüzyıldaki hayatı anlamak için siyaset bilimi, ekonomik teori, antropoloji, sosyoloji, modern felsefe Aydınlanmanın temelini oluşturan disiplinlerdir. Aydınlanma hoşgörüsüz ve batıl inançlı bir dönemde statükoya doğrudan bir meydan okuma olarak anlaşılabilir. Aydınlanma, dini inançların çoğu insanın hayatına hükmettiği bir dönemde kısıtlamalardan kurtulmaya, maddi ve sosyal hayat kalitesini geliştirmeye odaklanarak toplumu iyileştirebilecek unsurları temsil etmektedir (Flory, 1975:254).

XVII. yüzyılda Aydınlanma devrinin temeli, İngiliz düşünürü Locke’un fikirlerinde belirginleşmiştir. Locke, bilgi edinme sürecini tecrübe ve duyuşsal algıya dayandırarak, Francis Bacon’un (1561–1626) oluşturduğu deneysel yaklaşımı sürdürmüştür. Locke’un bu deneysel temelli anlayışı, doğa ve insan bilgisine yönelik sistematik bir perspektif geliştirmiştir. Buna karşılık Descartes, Spinoza (1632-1677) ve Leibniz (1646-1716) gibi akılcı düşünürler, insanın temel meselelerine çözüm getirebilecek unsur olarak akli öne sürmüşlerdir (Cowen ve Kazamias, 2009:823-824). Aydınlanma, tabiata, sosyal yapıya ve insan kavrayışına yeni bir perspektif kazandırarak eğitimi, dini kurumlardan bağımsız, akıllı ve seküler bir süreç olarak değerlendirmiştir. Bu anlayış, modern sistemler ve toplumsal yapılanma üzerinde derin etkiler bırakmıştır.

Locke’un deneyimci bilgi kuramı, insanın tutum ve deneyimlerinin farklı biçimlerde gelişebileceğini vurgulayarak zihinde doğuştan hiçbir bilginin bulunmadığını ve tüm bilgilerin

* Stuart Monarşisi: Stuart Hanedanı’nın İngiltere tahtında bulunduğu döneme verilen addır. Bu dönemde monarşi, zaman zaman mutlakiyetçi eğilimler göstermiş; özellikle I. Charles ve II. James’in uygulamaları Parlamento ile çatışmalara yol açmıştır. Söz konusu gerilimler, İngiliz İç Savaşı ve ardından Görkemli Devrim ile anayasal monarşie geçişin önünü açmıştır.

deneyim yoluyla kazanıldığını savunmuştur (Ballinger, 1959:88-89). Locke, eğitim konusunda akıl, özgürlük, hakikat ve erdem gibi kavramları ele almış, çocukluk evresini eğitimin önemli bir aşaması olarak görmüştür (Wronska, 2018:76). Tabii ilkelere dayalı bir yetiştirme modeli benimseyen Locke, bireye dışarıdan zorla dayatılan kurallar ve ödül ile yapılan eğitim anlayışını eleştirmiştir (Cowen ve Kazamias, 2009: 823-824). Onun eğitim anlayışı, insana ve onun tabii ilişkilerine saygı duyarak tecrübeye dayalı bir öğrenme sürecini öne çıkarmaktadır. Locke'un eğitim hakkındaki görüşleri, ünlü eseri *İnsan Anlayışı Üzerine Bir Deneme*'de yer alan deneysel insan bilgisi teorisine dayanmaktadır. Çocuğun zihni, doğduğunda boş bir levha (tabula rasa) gibidir. Daha sonra bu levha duyuşal deneyimlerden elde edilen verilerle dolmaktadır. Bu da eğitimin, herhangi bir insanın ahlaki gelişiminde ve toplumsal bütünleşmesinde önemli bir rol oynadığı anlamına gelir (Locke, 1894). Locke'un bu yaklaşımı, eğitimi yalnızca bireyin bilgiyle donatılması süreci olarak değil, insanın kendi aklını kullanmayı öğrenmesiyle özgürleştiği bir süreç olarak görür. Ona göre eğitim, insanın kendi benliğini inşa ettiği ve varoluşunu bilinçli biçimde kurduğu bir alan hâline gelir. Dolayısıyla Locke'un felsefesinde eğitim, doğuştan getirilen bir özün biçimlendirilmesi değil, deneyim yoluyla aklın olgunlaşması ve insanın kendi varoluşunu bilinçli bir eylem olarak kurma sürecidir.

Aydınlanma Düşüncesinde Eğitimin Felsefi Temelleri ve Tarihsel Arka Planı

İlk Çağ'da eğitim, politikanın bir parçası olarak görülmüş ve felsefenin temel meselelerinden biri olarak ele alınmıştır. Bu dönemde eğitim, bireyin erdemli bir yurttaş haline gelmesiyle doğrudan ilişkilendirilmiştir. Orta Çağ boyunca ise eğitim büyük ölçüde dinî kurumların etkisi altında şekillenmiştir. Yeni Çağ ile birlikte ise bilimsel düşüncenin yükselişi, eğitimin yeniden sorgulanmasına zemin hazırlamıştır. Aydınlanma döneminde bu durum, eğitimin felsefeden bağımsızlaşma çabalarıyla daha da belirginleşmiştir. Bu dönemde düşünürler, eğitimi farklı disiplinlerin bakış açılarıyla değerlendirmiştir. Locke ve Rousseau tecrübi araştırmalarla, Kant tecrübi antropolojiyle, Ernst Christian Trapp (1745-1818) ise tecrübi psikoloji perspektifiyle değerlendirmiştir. Bu yaklaşım, eğitimin pratik felsefe bağlamında yeniden ele alınmasına kapı aralamıştır. Yakın Çağ'ın başlarında Johann Friedrich Herbart (1776-1841), Friedrich Schleiermacher (1768-1834), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) ve Wilhelm von Humboldt (1767-1835) gibi düşünürler, eğitimi felsefenin bir parçası olarak değerlendirmiş ve politikadan bağımsız bir alan şeklinde ele almışlardır. Ancak özellikle Herbart sonrasında, XIX. yüzyılın ortalarına gelindiğinde, onun etkisi altında yetişen bazı düşünürler eğitim ile felsefeyi kesin bir biçimde birbirinden ayırmaya yönelmişlerdir. XIX. yüzyılın sonlarına doğru ise Wilhelm Dilthey (1833-1911) ve çevresindeki düşünürler, eğitimi bir bilim haline getirirken, Hermann Nohl (1879-1960) bu alanı bağımsız bir disiplin olarak yorumlamıştır (Ergün, 2021:29).

Eğitim kavramı, tarihsel süreç içinde farklı düşünsel ve toplumsal akımların etkisiyle dönüşmüştür. Bu dönüşüm, önce Aydınlanmanın evrenselci (kozmpolit) yaklaşımıyla başlamıştır. XIX. ve XX. yüzyıllarda ortaya çıkan milliyetçilik akımlarıyla da yeni bir yön kazanmıştır. XX. yüzyılın ikinci yarısında enternasyonalizm ve "Avrupalılaştırma" süreçleriyle genişleyen bu çerçeve, günümüzde "küreselleşme çağı" bağlamında yeniden tartışılmaktadır. Aydınlanmadaki kozmpolit yaklaşım, insanlığın ortak aklını ve evrensel değerlerini esas alarak eğitimin yalnızca ulusal değil, bütün insanlığa hizmet eden bir süreç olduğunu vurgulamaktadır (Erdem ve Çelik, 2025; Aksoy, 2021; Cirdav, 2023; Yılmaz, 2004). Bu anlayış, daha iyi bir dünyaya doğru sürekli ilerleme inancı ile yakından ilişkilidir. Nitekim "iyinin bilgiyle, bilginin ise çabalamayla ve öğrenmeyle elde edileceği" düşüncesi, uzun bir felsefi gelenek olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu geleneğin kökleri, Platon'un (M.Ö. 427-M.Ö. 347) meşhur mağara mecazına kadar uzanır. Platon, doğamızın ne kadar aydınlanmış ya da aydınlanmamış olduğunu

sorgulayan ilk düşünürlerden biridir. Ona göre, gerçek sandığımız şeyler bir yanılsama olabilir; ancak insan, öğrenme ve eğitim yoluyla hakikate ulaşabilir (Gültekin ve Tokdil, 2017:278). Platon’a göre insan, “bilgi dünyasına” yükseldiğinde orada ulaşabileceği en yüce hakikat “iyilik ideası”dır (Plato, 1997: 77-78). Bu yaklaşım, sonraki dönem filozofları ve akademisyenleri tarafından da geliştirilmiş; eğitim, yalnızca bireysel gelişim aracı değil, aynı zamanda toplumsal ilerlemenin ve daha iyi bir dünya inşasının temel dayanaklarından biri olarak görülmeye başlanmıştır.

Aydınlanma düşünürleriyle birlikte bu miras yeni bir boyut kazanmış, eğitim artık bireyin hakikate yönelmesinin ötesinde, toplumsal düzenin ve kamusal yaşamın şekillendirilmesinin başlıca aracı olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Fransız filozofları arasında Locke, eğitimin sıradan insan için ahlaki, sosyal ve mesleki bilgiler kazandırmayı, ayrıca vatandaşın ülkesine daha iyi hizmet verebilmesi için akıl sağlığını korumayı amaçladığını savunmuştur. Locke’un sansasyonelizmini en uç noktada geliştiren ise Claude Adrien Helvétius (1715-1771) olmuştur.

Locke’un ‘tabula rasa’ anlayışını daha ileriye taşıyan Helvétius, zihnin tüm niteliklerinin, zihinsel becerilerinin ve fikir içeriklerinin çevresel sunumlarla, duyular aracılığıyla oluştuğunu öne sürmüştür (Koç ve Ünder, 2020:157). Çevreye yaptığı vurguda Helvetius, fiziksel çevre ile insani ve sosyal çevre arasında ayırım yapmıştır. Helvetius’un önemi, modern eğitim yoluyla ilerleme fikrinin, insan davranışını güçlü biçimde etkileyen sosyal çevre anlayışına dayandırılmasında yatmaktadır. İnsan davranışının çevre tarafından şekillendiğini ve insan kontrolüne açık olduğunu vurgulayan Helvétius, tüm insanların potansiyel eşitliğe sahip olduğu düşüncesinden hareket etmiştir. Bu nedenle evrensel eğitimi savunmuştur. Ayrıca eğitimin özel değil, kamusal bir nitelik taşıması gerektiğini belirtmiştir. Ruhban sınıfına karşı çıkarak, eğitimin batıl inançlarla dolu ve iktidar arayışındaki din adamlarına bırakılmaması gerektiğini ileri sürmüştür. Ona göre eğitim, devlet aracılığıyla örgütlenmiş toplumun denetiminde olmalıdır. Ancak siyasi olarak demokrat olmaması ve milliyetçiden çok kozmopolit bir bakış açısına sahip olması, onun halk eğitimi anlayışını farklılaştırmıştır. Bu yönüyle, halk eğitimi tercih etme gerekçeleri Marquis de Condorcet (1743-1794) gibi sonraki Fransız düşünürlerden ayrılmaktadır (Ballinger, 1959:91-92). Dolayısıyla Helvétius’un eğitim anlayışı; potansiyel eşitlik, kamusal eğitim, dinin etkisinden arınma ve kozmopolit bir bakış açısına dayanmaktadır.

Aydınlanma Çağı’nın bugüne kadar ulaşan güçlü temelleri, dönemin bilim insanları ve siyasi düşünürleri tarafından atılmıştır. Bunların arasında ise yarattığı etki bakımından özellikle öne çıkan isim Condorcet’tir. Condorcet, eğitimde ve uluslar arasında sağlanacak eşitliğin bilimlerin ilerlemesini hızlandıracağını savunmuştur. Bu düşüncelerini, insan zihninin gelecekteki gelişimine dair umutlarını dile getirdiği *Şiddetli Ölüm* adlı eserinde kaleme almıştır. Condorcet, refahın artmasının daha fazla bireyin öğrenim görmesine imkân tanıyacağını vurgulamıştır (Condorcet, 1997:208). Ona göre evrensel ve kamusal eğitim, Helvétius’un sunduğu argümanlardan daha yeni ve güçlü temellere dayanmaktadır. Condorcet, Fransa’da yeni demokratik toplumun varlığını sürdürebilmesinin ancak yurttaşların aydınlanmasıyla mümkün olacağını ileri sürmüştür. Ona göre halkın cehaleti, diktatörlüğün ortaya çıkmasına zemin hazırlayacaktır. Bu bağlamda, ulusal eğitimin temel amacı bireyin mesleki etkinliğini artırmak olmalıdır. Aynı zamanda onu toplumsal sorumluluklarına uygun hale getirmeli ve kanunla tanınan eşitliği fiilen hayata geçirmelidir. Condorcet’e göre eğitim, Fransız toplumunun ilerlemesinde, sosyal sınıflar arası farklılıkların aşılmasında ve insanın kusursuzluğa doğru sınırsız ilerlemesinde merkezi bir role sahiptir. Onun bu görüşleri, çevrenin (özellikle eğitimin) bireyler arasındaki farklılıkları ortadan kaldıracığına ilişkin Helvétius’un tezlerinin bir çeşit revizyonu niteliğindedir. Ancak Condorcet, konuyu psikolojik bir çerçevede ele almamıştır. Bununla birlikte, yetenekli bireyler için ortak programın ötesinde bir eğitim modeli önermiştir.

Bu yaklaşımı, onun eğitimin mutlak bir eşitlik yaratamayacağını düşündüğünü de göstermektedir (Ballinger, 1959:97-98).

Aydınlanma Çağı'nın eğitim anlayışını kavrayabilmek için Kant'ın *On Education (Eğitim Üzerine)* adlı eserine başvurmak kaçınılmazdır. Kant, bu dönemde insanların eğitimin gerçek amacını — insanı daha iyi ve özgür bir varlık haline getirmek olduğunu— açık bir biçimde fark etmeye başladıklarını vurgulamıştır. Ona göre eğitim, insanlığın mükemmelliği ve insan doğasının mükemmelliği ile doğrudan ilişkilidir. Eğitimin bu potansiyelinin fark edilmesi, gelecekte daha mutlu bir insan ırkı için umut vaat etmektedir. Kant, çocukların daha iyi bir dünya için eğitilmeleri gerektiğini vurgulamış; ebeveynlerin çoğu zaman “evrensel iyiyi” amaçlamadıklarını, eğitim anlayışlarının araçsal kaldığını ileri sürmüştür. Bu nedenle, eğitimin geleceğe yön verebilmesi için ebeveynlerin ve yöneticilerin bireysel tercihlerinden ziyade evrensel bir perspektife dayanması gerektiğini savunmuştur. Ona göre kozmopolit bir eğitim anlayışının temelinde, bireylere dünyanın ilerlemesinden memnun olmayı öğretmek yer almalıdır (Kant, 2021:70-71). Bu noktada, Avrupa’da ulus-devletlerin ortaya çıkışından hemen önce “kozmpolitanizm” kavramı kullanılmaktaydı. Günümüzde modası geçmiş görülen bu kavram, o dönemde çeşitli milliyetçilik akımlarının saldırgan yönelimlerine karşı zaman zaman bir muhalefet terimi olarak da değerlendirilmiştir.

İlk bakışta, XIX. yüzyıl Avrupa’sında ulus-devletlerin öncülüğünde kurumsallaşan zorunlu eğitim sistemleri, Aydınlanmanın cesur fikirlerinin bir yansıması gibi görünmektedir. Ancak bu dönem, aynı zamanda birey ile toplum, öznellik ile akılcılık ve duygusal ile bilişsel arasındaki gerilimlerin keşfedildiği bir yüzyıl olmuştur. Kant’ın bireyci ve kozmopolit eğitim anlayışı, XIX. yüzyılın toplumsal ve politik gerçeklikleri içinde farklı bir yöne evrilmiştir. Bu süreçte ulus-devletin önderliğinde somutlaşan “ulusal eğitim” kavramına zemin hazırlamıştır. Bu geçiş süreci oldukça karmaşık dinamikler barındırmaktadır.

Bu düşünsel dönüşüm, bireyin özgürlüğünü merkeze alan Aydınlanma ideallerinin, XIX. yüzyılda giderek toplumsal düzenin, ekonomik kalkınmanın ve siyasal bütünlüğün hizmetine yönelmesine zemin hazırlamıştır. John Dewey (1859-1952), bu süreci ele alırken, bireyin özgür ve tam gelişiminin toplumsal sorumluluk, disiplin ve siyasi bağlılık tanınmadan mümkün olamayacağını vurgulamıştır. Ona göre ulus-devlet, XIX. yüzyılın başlarındaki koşullarda “bir yandan özel kişiliğin, diğer yandan insanlığın gerçekleşmesi arasında bir aracı” işlevi görmüştür (Dewey, 2004:93). Dewey, eğitimin insan refahı ve toplumsal ilerleme açısından taşıdığı önemin Avrupa’da giderek ulusal çıkarların hizmetine girdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, bilim, ticaret ve sanatın doğası gereği ulusal sınırları aşan evrensel bir niteliğe sahip olduğunu da vurgulamıştır. Nitekim Birinci Dünya Savaşı sırasında, ulus-devletler arası çatışmaların zirveye ulaştığı bir dönemde kaleme alınan bu değerlendirmeler, ulusal çıkarlara ancak “ulusal sınırları aşan” araçlarla ulaşılabileceğini savunmuştur. Dewey’in de işaret ettiği üzere bilim ve sanat doğası gereği “milli” değil “kozmpolite”, ticaret ise özünde “küresel”dir. Ticaretin ulus-devlet sınırları içine kapatılması, kaçınılmaz olarak dışa kapalı ve kendi kendine yetmeye çalışan bir ekonomik yapıya yol açacaktır (Mokyr, 2005:13).

Bu modern tartışmaların kökeni, aslında çok daha erken dönemlere, Antik Çağ’a kadar uzanmaktadır. Bu dönemin önde gelen filozoflarından Aristoteles, eğitimi doğrudan devletin amaçlarıyla ilişkilendirmiştir. Ona göre, “Her kent devletin kendine has bir gayesi olduğuna göre, toplumdaki tüm bireylerin aynı eğitim sürecinden geçmesi gerektiği ortadadır” (Aristoteles, 2013:75). Bu yaklaşım, çocukların bireysel farklılıklarını geri planda tutarak

* Kant’a göre ‘evrensel iyi’, eylemin sonuçlarından veya kişisel eğilimlerden bağımsız olarak, yalnızca evrensel ahlak yasasına (moral law) uygunluk ve ödev bilinciyle (task coincidence/duty) yapılan eylemin kendisinde bulunur. Erdem, bu yasaya uygun hareket etme iradesidir.

toplumsal düzenin gerektirdiği vatandaşlık bilinci ve ahlaki değerleri aşlamayı savunur. Böylece bireyin özgün kimliği yerine, ortak davranış kalıplarına ve siyasi gayeye uyum sağlayan bir yurttaş kimliği öne çıkarılmıştır. Aristoteles'in bu yaklaşımı, yaşadığı dönemin siyasal ve toplumsal koşullarını yansıtan tutarlı bir çerçeve sunsa da bireysel özgürlük, yaratıcılık ve eleştirel düşünmeyi merkeze alan modern eğitim anlayışları açısından sınırlandırıcı bir perspektif sunmaktadır.

Aristoteles'in bu klasik yaklaşımı, Aydınlanma düşünürlerinin gündeme taşıdığı "birey mi, toplum mu?" tartışmasının temellerini oluşturmuştur. Bu tartışma, Rousseau'nun eğitim felsefesinde farklı bir içerik ve yönelim kazanmıştır. Rousseau'nun "Doğaya Dönüş Teorisi", geleneksel eğitim anlayışında öne çıkan millî ve toplumsal fayda odaklı perspektiften bir kopuşu ifade eder. Bu teori, bireyin insani gelişimini merkeze alan liberal eğitim anlayışına geçişte önemli bir dönüm noktası niteliğindedir. Rousseau'dan önce baskın olan klasik sivil eğitim teorisi, eğitimin amacını erdemli ve özverili vatandaşlar yetiştirerek tüm topluma hizmet etmek şeklinde tanımlamıştır (Yiliang, 2009:129). Bu anlayış çerçevesinde, tüm bireylerin aynı türde bir eğitim sürecinden geçmesinin zorunlu olduğu ve söz konusu eğitimin, evrensel nitelikte tek bir amacı gerçekleştirilmeye yönelik olduğu ileri sürülmüştür.

Bununla birlikte Rousseau, bu yaklaşımın aksine, eğitimin merkezine bireyin doğasını ve özgür gelişimini yerleştirmiştir. Ona göre özgürlükçü eğitim, insan tabiatını ön plana çıkarırken çocukların tek tip ve sıkı kurallara dayalı bir sistemle erdemli vatandaş haline getirilmeye çalışılması, onların doğal gelişim sürecine zarar vermektedir. Nitekim Rousseau, "Serbestçe büyüyen bitkiler, insanların onları eğmeye çalıştığı yöne uyum sağlarken özsularını değiştirmezler ve eğer büyümeye devam ederlerse, dik bir şekilde gelişirler" (Rousseau, 2014:34) diyerek bireyin doğasının dışsal baskılarla değiştirilemeyeceğini ifade etmiştir. Bu bakış açısı, eğitimin çocukların gelişim süreçlerini sınırlamak yerine onların doğalarına uygun bir biçimde ilerlemesini sağlaması gerektiği fikrini öne çıkarmaktadır (Mokyr, 2005:13).

Buna ek olarak Rousseau, çocukların ya aileleri tarafından aşırı baskı altında tutulduğunu ya da fazlasıyla şımartıldığını ve bunun da ahlaki yozlaşmalarının temel sebebi olduğunu savunmuştur. Aristoteles bu konuyu "Bir insan doğduktan sonra kendini bırakırsa, korkarım formunu kaybeder. Önyargı, otorite, hayatın ihtiyaçları, emsaller ve içinde bulunduğumuz tüm sosyal koşullar doğasını öldürecek, ancak uygun bir şey katmayacaktır." şeklinde açıklamıştır (Aristoteles, 2013:75). Bu düşünce, eğitim süreçlerinin bireyin öz doğasını koruyarak gelişmesini sağlaması gerektiği fikrini desteklemektedir.

Rousseau, anne-babanın ve toplumun çocuklara dayattığı kısıtlamaların zararlı olduğunu vurgulamış ve bu durumu, "Çocuk ana rahminden çıkar çıkmaz, uzuvlarını esnetmeye başlamadan yeniden bağlanıyordu" sözleriyle eleştirmiştir. Bu sebeple Rousseau, toplumsal etkileşim yetisini desteklemesi beklenen yönlendirmelerin, çocukların önemli eğitim süreçlerinde çeşitli sınırlamalarla karşılaşmasına neden olduğunu ileri sürmüştür. O, eğitimin çocukların tabii yapısının ideal bir şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin belirli bir pedagojik anlayışa sahip olması ve çocuklara yetişkinlerin düşünce kalıplarını dayatmaması gerektiğini savunmuştur (Xia ve Yimeng, 2021:74). Bu ilkeler, onun çocuk eğitiminde bireysel özgürlüğü ve tabiata uyumu temel alan, çocuğun kendi potansiyelini ortaya çıkarmasına öncelik veren paradigmasını yansıtmaktadır.

Rousseau'nun bu yaklaşımı, onun eğitim anlayışının yalnızca çocukların özgürlüğünü ve tabii gelişimini savunmakla kalmadığını, aynı zamanda eğitimin pratik koşullarına da yön verdiğini göstermektedir. Bu bağlamda Rousseau, eğitimin çocukların yaş özellikleri ve bireysel farklılıklarına uygun biçimde düzenlenmesini savunmuştur. Eğitimcilerden çocukları yargılamadan kişiliklerine saygı duyarak yönlendirmelerini istemiştir. Ona göre çocukların

sağlığı, eğitimin temel bir parçasıdır. Bu nedenle bol giysi, sade beslenme, yeterli uyku ve egzersiz gibi unsurlara büyük önem atfetmiştir (Rousseau, 2014:9-10). Rousseau'nun bu görüşleri, çocukla yetişkin arasındaki farklılıkların altını çizmiş ve eğitimin, çocukların potansiyelini sınırlamak yerine onların özgürlüğünü ve bireysel gelişimini desteklemesi gerektiğini ileri sürmüştür. Her ne kadar Rousseau'nun eğitim konusundaki düşünceleri Fransız Devrimi sırasında tam anlamıyla hayata geçirilememiş olsa da onun "doğal eğitim" anlayışı sonraki dönem eğitim sistemleri için teorik bir temel oluşturmuştur. Nitekim devlet okullarında din kontrolünün yasaklanması ve özgürlük ile eşitlik fikirlerinin yaygınlaşması bu etkinin izlerini taşımaktadır. Fransız Devrimi sırasında uygulamalı mesleki eğitim veren "fachhochschule" benzeri kurumların ortaya çıkışı da Rousseau'nun emeğe, becerilere ve öğrencilerin bireysel özelliklerine verdiği önemin bir yansımasıdır. Ayrıca, Condorcet'in hazırladığı eğitim planı da Rousseau'nun düşüncelerinden etkilenmiş, Yasama Meclisi tarafından uygulanmasa da, eşitlik ve zorunlu eğitim fikrinin Fransız eğitim sisteminde kök salmasında dönüm noktası olmuştur (Duce, 1971:276). Bu bağlamda Rousseau'nun fikirlerinden beslenen reformlar, yalnızca insani değerleri öne çıkarmakla kalmamış, aynı zamanda bireyin potansiyelini ve düşünsel özgürlüğünü de desteklemiştir (Xiaolan, 2012:112).

Rousseau'nun bireysel özgürlük ve insani gelişim merkezli yaklaşımı, Fransız Devrimi sonrasında eğitim sistemlerine yön veren fikirleri önemli ölçüde etkilemiştir. Ancak Aydınlanma düşünürleri arasında, eğitimin siyasal işlevine daha fazla vurgu yapan farklı bir perspektif de ortaya çıkmıştır. Bu dönemde eğitim, giderek bireysel bir faaliyet olmanın ötesine geçerek siyasetle ve hükümetlerle doğrudan ilişkili bir kamu meselesi olarak görülmeye başlanmıştır. Özellikle Montesquieu (1689-1755) gibi düşünürler, eğitimin politik bağlamını öne çıkararak bu anlayışı derinleştirmiştir. Ona göre "eğitimin tüm gücü cumhuriyetçi bir toplumda gereklidir". Çünkü cumhuriyetin amacı erdemdir ve erdem yalnızca eğitim yoluyla kazanılabilir (Mokyr, 2006:13). Montesquieu, erdemi yasalara ve ülkeye duyulan sevgiyle ilişkilendirmiş, halkın kendi hükümetini yönetme yetkisine sahip olduğu yerlerin yalnızca demokrasiler olduğunu belirtmiştir (Montesquieu, 2025:67-68). Aydınlanma düşünürlerinin eğitime yüklediği bu siyasal misyon, Fransız Devrimi ile birlikte somut bir eyleme dönüşmüştür. Bir rejim değişikliğinin çok ötesine geçen bu dönem, eğitimi yalnızca sosyal ve ekonomik kalkınmanın bir aracı değil, aynı zamanda ideolojik açıdan kritik bir unsur olarak benzeri görülmemiş bir ilgi odağı hâline getirmiştir.

Aydınlanma Çağı'ndaki fikirlerle eğitim, büyük ölçüde siyasetle ve hükümetlerle ilgili bir kamu sorunu olarak görülmeye başlanmıştır. Bu politik perspektif, eğitimi siyasal bir bağlamda ele alan Montesquieu gibi bazı Aydınlanma düşünürleri tarafından önemli ölçüde geliştirilmiştir. Montesquieu, "Eğitimin tüm gücünün cumhuriyetçi bir toplumda gerekli olduğunu" belirtmiştir. Ona göre, bir cumhuriyette eğitimin temel amacı erdemdir. Bu erdem, ancak eğitim yoluyla kazanılabilir; ancak bu süreç, sancılı ve uzun bir gelişim gerektirir (Mokyr, 2005:13). Montesquieu'ya göre erdem, yasalara ve ülkeye duyulan sevgi ile ilgilidir. Çünkü insanlara kendi hükümetlerinin emanet edildiği yerler yalnızca demokrasilerdir (Montesquieu, 2025:67-68). Aydınlanma mirası, eğitime erdemli vatandaş yetiştirmek gibi net bir siyasi ve ideolojik hedef yüklemiştir. Bu miras, Fransız Devrimi ile birlikte, eğitimin yalnızca sosyal ve ekonomik kalkınmanın bir aracı olmanın ötesinde, ideolojik açıdan da önemli bir unsur hâline gelmesine neden olmuştur.

Bu bağlamda eğitim, Aydınlanma düşüncesiyle birlikte yalnızca bilgi aktarımının ötesine geçerek insanın aklını özgürleştiren, onu kendi varoluşunu ve dünyayı yeniden düşünmeye sevk eden bir etkinlik olarak yeni bir anlam kazanmıştır. Nitelikli bir vatandaş, siyaset, edebiyat ve diğer temel bilgi alanlarında donanımlı olmalı ve aklını gerekçeleriyle birlikte hayata geçirebilmelidir. Kant'ın "Aydınlanma Nedir?" adlı makalesinde vurguladığı üzere, bu dönüşüm devrimsel bir

sıçramayla değil, kademeli ve sürekli bir süreçle gerçekleşebilir (Kant, 1970:38). Bu çerçevede eğitim, toplumların dönüşümünde merkezi bir rol üstlenmiştir. Ulusal eğitim kuramcıları için eğitimin amacı, akılcı ve erdemli yurttaşlar yetiştirmek ve toplumsal yenilenmeyi desteklemek olarak belirlenmiştir. Rousseau ise eğitimin temelinde bireysel ve toplumsal erdemlerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamış, çocuklara katı ve tekdüze bir özel eğitim dayatılmasına karşı çıkarak onların doğal gelişim süreçlerine uygun biçimde daha fazla özerklik tanınmasını savunmuştur. Fransız Devrimi'nin siyasi aktörleri de benzer biçimde, demokratik bir toplumun inşası için evrensel devlet eğitimi temelinde yeni bir ulusal eğitim sistemi kurma konusunda ısrarcı olmuşlardır (Woloch, 1994:177). Böylece, Fransız toplumu devrim sürecinde eski rejimin cehaletinden kurtulmaya çalışırken eğitim, toplumsal yenilenmenin ve yurttaşlık bilincinin inşasında merkezi bir "kamusal misyon" üstlenmiştir.

Aydınlanmanın eğitim anlayışı, kamusal bir nitelikte kazanmıştır. Bu anlayış, yurttaşlık bilinci ve toplumsal yenilenmenin yanı sıra cinsiyet eşitliği konusunda da yoğun tartışmaları beraberinde getirmiştir. Devlet okullarının kurulmasıyla birlikte, farklı sosyal gruplar arasındaki eğitim eşitsizlikleri gündeme taşınmıştır. Özellikle kadın ve erkek arasındaki farklılıklar, kamuoyunda önemli bir tartışma konusu hâline gelmiştir. Avrupa genelinde kadınların eğitimi üzerine yeni bir bilinç ortaya çıkmış ve kadının toplumsal rolüne ilişkin geleneksel görüşler sorgulanmaya başlanmıştır. Nitekim, Fransız Devrimi'nin kararlı bir savunucusu olan Mary Wollstonecraft (1759-1797), kadınlara yeterince değer verilmemesini eleştirmiştir. Wollstonecraft, *A Vindication of the Rights of Woman* adlı eserinde, erkekler ile kadınlar arasındaki farklılıkların doğuştan değil, eğitimdeki eksikliklerden kaynaklandığını ileri sürmüştür. Ona göre, kadınlara eleştirel düşünme ve bilimsel bir bilgi anlayışı kazandırmak yerine, hoş görünme becerileri öğretilmiştir. Bu nedenle kadınlar yüzeysel etkilerle yetinmiş ve temel ilkelerden uzak kalmışlardır. Eğitim sırasında karşılaştıkları bu kısıtlamalar, onların topluma etkin bir biçimde katkıda bulunmalarını engellemiştir (Gonzalez, 1997:177-178). Wollstonecraft, bu kısıtlamalara bir tepki olarak kadınların muhakeme yetilerini geliştirmeyi ve bilgi edinme kapasitelerini artırmayı amaçlayan pedagojik ve toplumsal öneriler ortaya koymuştur. Bu öneriler, sonraki kuşak feminist düşünürler için önemli bir kavramsal referans noktası hâline gelmiştir.

Bireyin toplumsal ve zihinsel özgürleşmesini amaçlayan bu eğitim anlayışı, Aydınlanma düşünürleri tarafından kapsamlı bir halk eğitimi perspektifine de dönüştürülmüştür. Rousseau, Voltaire (1694-1778) ve Wollstonecraft gibi Aydınlanma düşünürleri, halk eğitiminin amacını yalnızca Kilise'ye bağlı bireyler yetiştirmekle sınırlandırmamışlardır. Eğitimi, toplum ve devlet için bilinçli yurttaşlar yetiştirmenin temel aracı olarak görmüşlerdir. Özellikle Rousseau, teolojik referanslardan arındırılmış bir etik anlayışını savunarak kardeşlik, insan doğasının iyiliğine duyulan inanç ve emeğe saygıyı öne çıkarmıştır. Ona göre, yurttaşların demokratik ilkeler çerçevesinde özgürlük ve yurtseverlik bilinciyle yetiştirilmeleri, toplumsal düzenin temel koşulu olarak savunulmuştur (Xiaolan, 2012:112). Aydınlanma düşüncesinde eğitim, bireyin zihinsel özerkliğini geliştiren bir süreç olarak tanımlanmıştır. Bu süreç, bireyin aklını bağımsız bir ilke olarak işletmesini ve özgürlüğünü akla dayalı bir temelde inşa etmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla eğitim, salt bilgi aktarımının ötesine geçmiştir. Yurttaşlık bilincinin oluşumuna, özgürlük ile sorumluluk arasındaki ilişkinin kavranmasına ve bu ilişkinin toplumsal düzlemde içselleştirilmesine katkıda bulunan dönüştürücü bir rol üstlenmiştir.

Kısaca eğitim, insanın kendisini ve dünyayı anlama çabasının en eski, en köklü biçimlerinden biridir. Bu yönüyle eğitim, yalnızca bilgi aktarımına indirgenemeyecek kadar derin bir süreçtir. Eğitim, bireyin düşünsel özgürlüğünü, varoluşsal farkındalığını ve toplumsal bilinçle kurduğu ilişkiyi şekillendiren felsefi bir pratiktir. Her çağ, kendi insan ve toplum tasavvuruna uygun bir eğitim modeli geliştirmiştir. Böylece eğitim, düşünsel ve siyasal dönüşümlerin aynası hâline gelmiştir. Antik Çağ'da eğitim, bireyin erdemli ve ölçülü bir yaşam sürmesi için gerekli ahlaki

bir araç olarak görülmüştür. Orta Çağ'da ise dinin etkisiyle bilgi ilahi hakikatin bir yansıması olarak değerlendirilirken; Aydınlanma ile birlikte bu anlayış köklü bir değişim geçirmiş ve eğitim, aklın ve bireyin özgürleşmesinin aracı hâline gelmiştir. Locke, Rousseau ve Kant gibi düşünürlerin etkisiyle eğitimin sekülerleşmesi, insan aklının rehberliğinde yeniden tanımlanmıştır. Bilgi, artık kutsal bir otoritenin değil, insanın eleştirel düşünme yetisinin ürünü olarak görülmüştür. Böylece eğitim, yalnızca bireyi değil, toplumu dönüştürmeyi amaçlayan bir kamusal görev haline gelmiştir.

Türk Eğitim Sisteminin Kurumsal ve Düşünsel Yapısı

Aydınlanma düşüncesiyle şekillenen modern eğitim anlayışı, yalnızca Batı toplumlarını değil, Osmanlı İmparatorluğu ve dolayısıyla Türk eğitim sistemini de derinden etkilemiştir. Aydınlanma dönemiyle birlikte eğitim, bireyin özgürleşmesini, aklın rehberliğini ve toplumsal ilerlemeyi hedefleyen seküler bir kurumsal yapıya kavuşmuştur. Bu düşünsel etki Osmanlı'da da karşılık bulmuş, ilk olarak 1857'de Maârif-i Umûmiye Nezâreti'nin kurulmasıyla eğitim alanında merkezi bir idarî yapı tesis edilmiştir. Ardından, 1869 tarihli Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi, eğitimi ibtidâî, rüşdiye, idâdî, sultânî ve Dârülfünun olmak üzere çeşitli kademelere ayırarak, modern Avrupa modellerine benzer biçimde, zorunlu ve kamusal bir sistem hâline getirmiştir. XIX. yüzyıldan itibaren bu gelişmeler, Osmanlı modernleşme süreciyle birlikte hem kurumsal hem de düşünsel düzeyde köklü bir dönüşümü başlatmıştır.

Aydınlanma düşüncesi, bireylere yalnızca temel bir eğitim sağlamakla kalmamış, aynı zamanda belirli alanlarda uzmanlaşma imkânı da tanımıştır. Bu dönemde, eğitim yoluyla seküler ve rasyonel bir birey modeli inşa edilmesi hedeflenmiştir. Aydınlanma sonrası eğitim programları, toplumsal ve ekonomik ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden şekillenmiştir. Medenileşme süreci ve toplumların giderek karmaşıklaşması, eğitimde farklı pedagojik yaklaşımların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu durum, eğitim anlayışının dönüşümüne ve yeni paradigmalara doğmasına yol açmıştır. En belirgin değişimlerden biri ise eğitimin daha geniş kitlelere ulaşabilir hâle gelmesidir (Altun ve Bilgin, 2022:49-50). Böylece geleneksel toplumsal yapılar içindeki sınıfsal farklılıkların etkisi azalmaya başlamıştır.

Sonuç olarak Aydınlanma devri, eğitimde yaygınlaşma, sekülerleşme ve sosyal hiyerarşinin azaltılması gibi dönüşümleri beraberinde getirmiştir. Bütün bu değişim süreci içinde merkezi bir konumda yer alan modern eğitimin temelde sağlamayı hedeflediği belli amaçlar bulunmaktadır. Bunlar, sanayinin ve modern devletin nitelikli eleman ihtiyacını karşılamak ve ulus devletin ihtiyacı olan vatandaş yetiştirmektir (Alkan, 2008:20). Modern dönemin temel özelliklerinden olan standardizasyon, senkronizasyon, merkezileşme ve uzmanlaşma, okulda da kendisini göstermiştir. Okulun programı, müfredatı, binaları, öğrenci kıyafetleri standart olarak belirlenmiştir. Bu program, ülkenin bütününe yayılmış ve herkese uygulanarak şehir, kasaba, köy, farklı sosyal katmanlar aynı eğitime tabi tutularak senkronizasyon sağlanmıştır. Önemli bir adım da modern okulun tek bir merkezden kontrol edilmesidir. Batı'daki gelişmelere paralel olarak Osmanlı Devleti de XIX. yüzyıl boyunca -1857 Maârif-i Umûmiye Nezâreti'nin kurulması, 1869 Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nin hazırlanması gibi- ihdas edilen kurumlar ve çıkarılan yasalar marifetiyle bu süreci büyük oranda tamamlamıştır (Öztürk, 2022:16). Bu dönemdeki reform çabalarıyla Osmanlı Devleti, Batı'daki gelişmelere ayak uydurmayı ve devletin yapısını modernleştirmeyi hedeflemiştir. Ancak bu reformlar, zamanla politik, ekonomik ve toplumsal zorluklarla karşılaşmıştır. Taşrada merkezî otoritenin kurulmasındaki güçlükler, mali kaynakların yetersizliği, bürokratik direnç ve toplumsal tabanla uyum eksikliği gibi nedenler, reformların etkisini sınırlı kılmıştır.

Osmanlı Devleti'nde modernleşme, Avrupa'nın askerî ve teknik üstünlüğüne karşı bir savunma tedbiri olarak benimsenmiş ve esasen devletin bekasını koruma amacını taşımıştır. Bu süreç, aynı zamanda Batı ile artan kültürel etkileşime zemin hazırlayarak Batılılaşma için gerekli psikolojik altyapıyı oluşturmuştur. Sistemli modernleşme hareketleri, özellikle III. Selim döneminde (1789-1807) başlatılan askerî reformlarla ivme kazanmıştır. 1830'lardan itibaren başlayan bu süreç, 1876'da ilan edilen Kanûn-ı Esâsî'ye kadar uzanarak kapsamlı bir dönüşüm sürecine evrilmiştir. Reformlar, çoğunlukla sultanın mutlak otoritesine dayanarak merkezî ve yukarıdan aşağıya işleyen bir yöntemle yürütülmüştür. Modernleşme politikalarının temel amacı, yalnızca devletin askerî ve idarî yapısını güçlendirmekle sınırlı kalmamış, aynı zamanda gayrimüslim unsurların taleplerine yanıt vermeyi de içermiştir. Bu süreçte, Batılı güçlerin laik hukuk düzeni ve kurumsal reformlara yönelik teşvik edici baskıları, modernleşme hamlelerinin hız kazanmasına önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Tanzimat reformcuları ve dönemin entelektüelleri, devletin hukukî ve idarî yapısını Batılılaştırmayı, eğitim sistemini modernize etmeyi ve modern teknolojileri uygulamaya koymayı amaçlamışlardır. Ancak bu girişimler, şeriat hukuku, dinî mahkemeler ve geleneksel eğitim kurumlarının varlığını korumasıyla eşzamanlı olarak yürütülmüştür (İnalçık, 2024:196-197). Bu süreçte Osmanlı modernleşmesi, Batılılaşma eğilimiyle geleneksel değerleri koruma çabası arasında denge kurmaya çalışan çift yönlü bir dönüşüm olarak ortaya çıkmıştır. Modernleşme yalnızca askerî ve teknik alanlarla sınırlı kalmamış; aynı zamanda toplumun sosyal, kültürel ve özellikle eğitim yapısında da köklü bir değişim sürecini beraberinde getirmiştir. Bu dönüşümün en belirgin göstergesi ise eğitim sisteminde gerçekleşen reformlardır. Çünkü eğitim, modernleşmenin yalnızca bir kurumu değil, aynı zamanda toplumsal zihniyet dünyasını yeniden şekillendiren en güçlü araçlardan biridir.

Aydınlanmadan Günümüze Eğitimde Modernleşme İkilemleri: Zorunluluk, Merkeziyetçilik ve Felsefi Zemin Sorunu

Modernleşmeyi Alvin Toffler, belirli ilkelere dayalı olarak şekillenen bir organizasyon modeli olarak tanımlamaktadır (Toffler, 1981:78). Bu modelin temel unsurları arasında standartlaşma, uzmanlaşma, senkronizasyon ve merkeziyetçilik yer almaktadır. Standartlaşma, toplumsal düzenin sağlanmasında önemli bir rol oynar. Hukukî çerçevenin oluşturulması ve ekonomik sistemin istikrara kavuşması açısından modern devletin temel araçlarından biridir. Uzmanlaşma, Sanayi Devrimi ile birlikte üretim sürecinin küçük parçalara ayrılması sonucu gelişmiştir. Bu durum, bürokrasinin belirli alanlarda derinleşmesini sağlamış ve devletin yönetim kapasitesini güçlendirmiştir. Senkronizasyon, sanayi toplumlarında bireylerin yeteneklerine uygun işlere yönlendirilmesini mümkün kılmış, böylece bireyler ile devlet arasındaki uyum artırılmıştır. Merkeziyetçilik ise bu sistemin bütünlüğünü koruyan en önemli ilkelerden biridir. Karar alma mekanizmalarının tek bir merkezde toplanması sayesinde düzeni ve kontrolü sağlamaktadır. Ancak bu durum, yerel yapıların hareket alanını sınırlayarak merkeziyetçilik ile yerel yönetimler arasında sürekli bir denge arayışına yol açmaktadır (Toffler, 1981:78). Tüm bu unsurların birleşimi, modern devletin hem toplumu hem de bireyleri bir arada tutan karmaşık ve dinamik bir yapı kazanmasına katkıda bulunmuştur.

Bu çerçevede, modern eğitimin zorunlu hale getirilmesi, sistemin sürekliliğini güvence altına alan temel unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Zorunlu eğitim, mevcut siyasi otoritenin kendi düzenini toplum nazarında meşru kılmasına ve bireylerin bu düzeni doğal bir değer olarak benimsemesine katkı sağlamaktadır. Hiçbir yönetim biçimi bu işlevi göz ardı edemeyeceğinden, "siyasal kültürü kazandırmaya yönelik bilinçli ve kurumsallaşmış toplumsallaşma" yöntemleri geliştirilmiştir (Alkan, 2008:20). Modern eğitim, yalnızca bireylere bilgi ve beceri kazandırmakla sınırlı kalmayıp aynı zamanda toplumsal istikrarı koruma ve siyasal yapıyı pekiştirme

misyonunu da üstlenmektedir. Aydınlanma Çağı'nda zorunlu eğitim, toplumsal normların ve ideolojilerin yeni kuşaklara aktarılmasını sağlayan en etkili araçlardan biri olarak değerlendirilmiştir.

Modernleşmenin ortaya çıkardığı merkezi, zorunlu, yoğun ve seküler kamu eğitiminin temel hedefi, çocukların yaş ve ders bazında kategorilere ayrılmasıdır. Öğrenciler sürekli sınavlarla sıralanmış, bu süreci destekleyen detaylı biçimde düzenlenmiş mekanizmalarla yönlendirilmiştir. Bu yapı, bireyleri henüz erken yaşlarda birbirinden ayırıştırarak farkındalıktan uzak bir topluluk oluşturmayı amaçlar. Daha sonraki aşamalarda ise bu bireylerin, tıpkı avını kuşatan bir ahtapotun kolları gibi, görünmez bir yönetim mekanizmasının birer uzantısı haline gelerek toplum üzerinde denetim kurmaları hedeflenir (Gatto, 2024:24-25). Bu yaklaşım, bireyin özgürleşmesini değil; aksine, onu sistematik bir disiplin ve gözetim mekanizması içinde biçimlendirmeyi amaçlayan bir paradigmaya işaret etmektedir.

XIX. yüzyılda sanayileşme, kentleşme, kapitalist ekonomi, sömürgecilik ve emek sömürüsü, Avrupa'da yeni bir toplumsal yapının oluşumuna zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda şekillenen modern eğitim sistemi, ulus devletin yapısı ve kapitalist düzenin gereklilikleri doğrultusunda şekillendirilmiş, büyük ölçüde bu sistemlerin dışsal hedeflerine hizmet edecek şekilde kurgulanmıştır (Beltekin, 2022:3). Yeni dünya düzeni, geleneksel devlet yapısına, topluma ve dini kurumlara yönelik bir karşıtlık üzerinden felsefi temelini oluşturmuştur.

3 Kasım 1839'da Gülhane'de ilan edilen Tanzimat Fermanı, Osmanlı İmparatorluğu'nda köklü reformların başlangıcını simgeleyerek modernleşme sürecinde önemli bir dönüm noktası olmuştur. Ferman, doğrudan eğitimden söz etmese de devletin merkezileşmesini ve yeni bir toplumsal düzen anlayışını hedeflemiştir. Bu yönüyle, eğitimde eşitlik ve devlet denetimi fikrinin temellerini dolaylı olarak oluşturmuştur. Ardından 1856'da ilan edilen Islahat Fermanı ise Tanzimat'ta başlatılan reformları genişleterek, özellikle gayrimüslim tebaa için eğitim ve kamu görevlerine katılımda fırsat eşitliğini öngörmüştür.

Tanzimat dönemi reformları, 1839 Gülhane Hatt-ı Hümayunu'nda yer alan adalet ve liyakate dayalı bir yönetim kurulması ve herkesin can, mal ve namus güvenliğinin sağlanması ilkelerini temel almıştır. Bu ilkelere, 1856 Islahat Fermanı'nın din ve mezhep farkı gözetilmeksizin devlet okullarına kabul hükmü de eklenmiştir. Bu yasal ve toplumsal zemin, Osmanlı eğitim sisteminin merkezileşmesi ve laikleşmesi yönünde önemli adımların atılmasına olanak sağlamıştır. Geleneksel medrese eğitiminin yanı sıra modern okullar açılmış, eğitimde devletin denetimi artırılmış ve Batı tarzı müfredatlar uygulanmaya başlanmıştır. Bu süreçte, 1857 yılında Maârif-i Umûmiye Nezâreti'nin kurulmasıyla eğitim politikalarının devlet eliyle yürütülmesi sağlanmış ve merkezi bir eğitim yapısı oluşturulmuştur. Ayrıca, gayrimüslimler ve Müslümanlar için eşit eğitim imkânları sunulmaya çalışılmış, bu da Osmanlı toplumundaki çok kültürlü yapıyı doğrudan etkilemiştir. Bu dönemde laikleşme yönünde bazı idarî düzenlemeler yapılmışsa da bunlar Batı'daki anlamıyla düşünsel bir dönüşümden ziyade, gayrimüslim tebaanın haklarını genişletmeye ve devletin merkezî denetimini güçlendirmeye yönelik pragmatik adımlar olmuştur. Avrupa'da laikleşme süreci, Kilise ile devlet arasındaki siyasi güç mücadelesi ve Aydınlanma ile yaşanan din-bilim çatışması gibi tarihsel dinamikler çerçevesinde gelişirken, Osmanlı toplumunda aynı tarihsel arka plandan bahsetmek mümkün değildir. Osmanlı'da din ve bilim, sanat ve teknoloji, devlet ve toplum arasında keskin bir çatışma bulunmadığından, Avrupa'daki dönüşümün dayandığı temel unsurlar Osmanlı dünyasında karşılık bulamamıştır. Bu nedenle Avrupa'dan alınan ve taklit edilen kavramlar, Osmanlı eğitim sisteminde derin çelişkiler yaratmıştır. Ortaya çıkan bu paradokslar ve uyumsuzluklar, günümüzde dahi eğitim politikalarında etkisini sürdürmektedir (Gündüz, 2020:138-139). Bu tablo, Osmanlı eğitim reformlarının temelde yapısal düzenlemelere odaklandığını göstermektedir. Ancak eğitimin düşünsel ve felsefi zeminini ihmal etmesi, kalıcı bir dönüşümün gerçekleşmesini engellemiştir.

Düşünsel temelden yoksun bu yaklaşım, Tanzimat sonrasında da eğitim politikalarının kaderini belirlemiş ve yapısal düzenlemelerle sınırlı bir bakış açısının sürekliliğine yol açmıştır. Türk eğitim sisteminde yapılan planlamalar ve projeksiyonlar genellikle teşkilat yapısı üzerinden şekillenmiş, bu da kavramsal ve ideolojik boyutun göz ardı edilmesine neden olmuştur. Sonuç olarak yanlış bakış açısından kaynaklanan sorunların tespitindeki hatalar, problemlerin çözülmesini engellemiş ve sistemin zayıf temeller üzerine inşa edilmesine yol açmıştır. Tanzimat döneminde eğitimle ilgili sürecin ilk icraatı, devletin kendi teşkilâtlandığı yeni mektepler aracılığıyla yürütülmüştür. Bu mekteplerin öncelikli hedefi, imparatorluğun idarî teşkilâtında görev alacak memurları yetiştirmek olmuştur. Ancak, bu okullardan yetiştirilen memurlar Tanzimat'ın gerektirdiği reform ve modernleşme bilincini temsil etme kapasitesini tam olarak kazanamamıştır (Çoban, 2012:132-133).

Osmanlı eğitiminde bu düşünsel boşluk sürerken Batı'da aynı dönemde eğitim anlayışını köklü biçimde dönüştüren laikleşme ve Aydınlanma odaklı bir paradigma öne çıkmıştır. Modern eğitimin temel özelliklerinden biri de laik bir yapıya sahip olmasıdır. Burjuvazi ve aristokrasi, kiliseye karşı verdikleri mücadelede üstün gelerek eğitimin dini otoritenin kontrolünden çıkmasını sağlamışlardır. Eğitimde sekülerleşme süreci, Batı'da XV. yüzyıldan itibaren başlayan ve büyük yıkımlara yol açan din ve mezhep savaşlarının bir sonucu olarak gelişmiştir (Gündüz, 2020:95).

XVIII. yüzyıldan itibaren Aydınlanma düşüncesini benimseyen entelektüeller, bu alandaki somut reformları hayata geçirme çabalarını hızlandırmışlardır. Fransız eğitimci Louis-René de Caradeuc de La Chalotais (1701-1785), 1763 yılında hazırladığı "Milli Eğitim Denemesi ya da Gençlik İçin Bir Öğretim Planı" adlı tasarıda laik eğitimin önemine vurgu yaparak, eğitim sisteminin kilisenin etkisinden bağımsız ve devletin denetiminde olması gerektiğini savunmuştur. Ona göre geri kalmışlığın temel sebebi, manastırların zihinleri gereksiz bilgilerle doldurmasıdır. Bu nedenle, eğitim sisteminin dini otoritenin tekelinden çıkarılarak devlet eliyle yürütülmesi gerektiğini ileri sürmüştür (Aytaç, 1992:181-183). Bu anlayış, Aydınlanma düşüncesinin etkisiyle modern eğitimin laik bir temele oturduğunu ve bu dönüşümün özellikle XVIII. yüzyılda ivme kazandığını göstermektedir. Laik eğitim anlayışı, dini etkiden bağımsız, bilimsel ve akılcı bir perspektifi benimseyerek modern toplumların değerleriyle uyumlu bir eğitim sistemi oluşturmuştur.

Bu zihniyet değişiminin doğal bir uzantısı olarak, XVIII. yüzyılın başlarında tasarlanan yeni eğitim sistemi, din karşıtı olmaktan ziyade dinî unsurlardan arındırılmış, tarafsız bir yapıya sahip olmayı amaçlamıştır. Burada laiklik ve laik eğitimden kastedilen, eğitim ortamlarına gelen bireylerin hiçbir dini, felsefi ya da ideolojik düşüncenin etkisi altında kalmadan eşit ve bağımsız bir eğitim alacaklarının garanti edilmesidir. Laiklik ile birlikte, yüzyıllardır din temelli bir toplumsal zihniyet ve dünya görüşü içinde yaşayan toplumun eğitim sistemi köklü bir dönüşüm geçirmiştir. Bu dönüşüm sonucunda, eğitim sistemi otokratik, dışlayıcı ve yeniden kurucu bir militarist mühendislik projesine dönüşmüştür.

Bu noktadan hareketle, eğitim anlayışının tarihsel sürekliliğine bakıldığında geçmişte eğitim, mevcut bilgi ve değerleri muhafaza etme sorumluluğu olarak görülmüştür. Günümüzde ise eğitim, farklı düşünce tasavvurları çerçevesinde ele alınmakta ve giderek kurumsal ağırlığını kaybeden bir yapı hâline gelmektedir. İnsan, belirlenmiş bir varlık değil, varoluşunu anlamlandırmaya çalışan, tasavvur ve muhakeme yetisiyle bir ömür boyu kendini inşa eden bir varlıktır. Ancak günümüzde eğitim, bireylere istidat ve faydalarını keşfetmeleri için bir imkân sunmak yerine, bireylerin performanslarını nesnel ölçümler ve değerlendirme kriterleri çerçevesinde ölçen bir sisteme dönüşmüştür. Eğer eğitim, sıkça dile getirilen 'beka' meselesine yaraşır bir ciddiyetle ele alınacaksa geçmiş, bugünü ve geleceği birlikte değerlendirebilecek bir çerçevede kurgulanması gerekmektedir.

Eğitim, yalnızca geçmişin muhafazasını sağlamak için değil, öğretilecek nihai nedenleri ve ilkeleri kavrayarak yeni bir inşa sürecini başlatmak için var olmalıdır. Çünkü en iyinin yozlaşması, kötünün en kötü hâline dönüşmesine yol açar. Eğitimin, ilkeler ve değerler üzerine kurulu bir karakter gelişimini hedeflemesi gerektiği, tarih boyunca deneyimlenerek öğrenilmiştir. Aksi takdirde her türlü fesat tertibi, ilkesiz ve değersiz yaklaşımlar eğitim sisteminin genişletilmesiyle, onun temellerini değiştirmek için kendi kendini yok eden bir mekanizmaya dönüşmesine neden olacaktır (Lessing, 2011:3-5). Dolayısıyla eğitim, yalnızca bilgi aktarımının değil, insanın kendini gerçekleştirmesinin ve insanlık idealine yönelmesinin en asli vasıtası olarak görülmelidir. Ancak bu kendini gerçekleştirme süreci, yalnızca akılla sınırlı bir gelişim olarak değil, insanın varoluşunun bütün boyutlarını kapsayan bir olgunlaşma süreci olarak ele alınmalıdır. Bu noktada Søren Kierkegaard'ın (1813-1855) vurguladığı gibi, insanın Tanrı ile kurduğu ilişki, varoluşunun anlamını ve yönünü belirleyen temel bir unsurdur. Ona göre insan, Tanrı karşısındaki birey olarak kendi içsel hakikatini bulur; hatta günah bile, bu ilişkinin bilincine varmada bir dönüm noktası hâline gelebilir (Oruç, 2022:70-77). Bu açıdan bakıldığında eğitim, yalnızca aklın değil, aynı zamanda ruhun da terbiyesi olmalı; bireyin kendini gerçekleştirmesi, Tanrı ile olan ilişkisini anlamlandırmasıyla birlikte düşünülmelidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Felsefede genellikle XVIII. yüzyıl olarak anılan ve “Aydınlanma Çağı” olarak adlandırılan bu önemli düşünce hareketi, aynı zamanda siyasi, dini ve felsefi açıdan geniş bir zaman dilimini kapsayan Yakın Çağ'ın başlangıcını, sonunu ve dönüşümünü de temsil eder. Bu asrın, 1690'da Locke'un ünlü eseri *İnsan Anlayışına Dair Deneme*'nin yayımlanmasıyla başlayıp, 1781'de Kant'ın *Saf Aklın Eleştirisi* adlı eserinin ortaya çıkışıyla sona erdiği kabul edilmektedir. Bu süreçte, Locke, Rousseau, Kant ve Helvétius gibi düşünürler, eğitimin bireyin potansiyelini ortaya çıkaran ve topluma bilinçli bireyler kazandıran bir araç olarak kullanılmasını savunmuşlardır. Bu düşünürler, eğitimde akıl ve bilimin önemini vurgulamış, dinî hoşgörüyü desteklemiş ve eğitim sistemlerinin modernleşmesini savunmuşlardır. Ayrıca, kadınların eğitime erişiminde fırsat eşitliğini de ön plana çıkarmışlardır.

Aydınlanma düşüncesinin mirası, modern eğitim sistemlerinin oluşumunda belirleyici olmuş; bu sistemlere laik, zorunlu ve kamusal bir nitelik kazandırmıştır. Avrupa'da eğitim, sekülerleşme süreciyle kilisenin etkisinden arındırılarak ulus-devletin ideolojik ve idarî bir kurumu hâline gelmiştir. Ancak bu süreç yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda toplumsal düzenin korunması ve siyasal meşruiyetin yeniden üretimini de amaçlamıştır. Eğitim, böylelikle hem bireysel özgürleşmenin hem de devlet otoritesinin pekiştirildiği ikili bir yapıya bürünmüştür.

Osmanlı İmparatorluğu'nda Aydınlanmanın etkisi, Batılı eğitim modellerinin geleneksel ve dinî yapılarla harmanlandığı özgün bir modernleşme deneyimi doğurmuştur. Bu dönemde Osmanlı eğitim sistemi, hem medrese ve sıbyan mektepleri gibi dinî kurumları hem de modern, seküler temelli kurumların oluşturulduğu ikili bir yapı sergilemiştir. Bu model, bir yandan toplumun kültürel bütünlüğünü korumaya, diğer yandan modern devletin ihtiyaç duyduğu bürokratik ve teknik insan gücünü yetiştirmeye yönelik bir denge arayışını yansıtmıştır.

Tanzimat reformları (1839-1876), Osmanlı'da modern eğitimin temellerini atarak ilerleyen dönemlerde uygulanacak eğitim politikalarına zemin hazırlamıştır. Bu süreçte eğitim sisteminin merkezileşmesi ve laikleşmesi yönündeki adımlar, 1857'de Maârif-i Umûmiye Nezâreti'nin kurulmasıyla kurumsal bir çerçeveye kavuşmuştur. Ardından, 1869 tarihli Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi, Osmanlı eğitim sistemini Avrupa'daki modern örneklerle uyumlu hâle getirmeyi amaçlamıştır. Ancak Avrupa'daki laikleşme sürecinden farklı olarak Osmanlı'da sekülerleşme, felsefi değil pragmatik ve idarî nedenlerle, yani gayrimüslim tebaanın entegrasyonu ve devletin

modernizasyonu amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu durum, eğitim alanında geleneksel dinî değerler ile modern anlayış arasındaki gerilimin, günümüze kadar süregelen bir miras bırakmasına neden olmuştur.

Modern Osmanlı eğitimi, başlangıçta Aydınlanmanın birey merkezli ideallerini benimser görünse de zamanla devletin merkezi kontrolünü güçlendiren bir araç haline gelmiştir. Eğitim, bireyi özgürleştirmekten ziyade makbul vatandaş yetiştirme misyonuna yönelmiştir. Bu dönüşüm, Cumhuriyet döneminde de izlerini sürdürmüştür; laik, ulusal ve kitlesel eğitim anlayışı, modernleşme projesinin ana eksenlerinden biri hâline gelmiştir.

Aydınlanma Çağı, özgürlük ve deneyim temelli öğrenmenin temellerini atarak eğitime yönelik bakış açısını köklü biçimde dönüştürmüştür. Bu tarihsel miras, günümüz eğitim politikaları açısından da önemli çıkarımlar sunmaktadır. Özellikle eğitimin herkes için gerçekten erişilebilir hâle getirilmesi ve kitlesel bilgi çağında eleştirel düşünmenin nasıl sürdürülebileceği sorusu, güncelliğini koruyan temel bir tartışma alanı olarak varlığını sürdürmektedir. Dolayısıyla her nesil, eğitim sistemini hem nitelik hem de içerik bakımından çağın gereklerine uyarlama ve onu daha kapsayıcı, özgürleştirici bir yapıya dönüştürme sorumluluğunu taşımaktadır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Destek Bilgisi: Herhangi bir kurum ve/veya kuruluştan destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması yoktur.

Etik Onayı: Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara riayet edildiğini yazar(lar) beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk makale yazar(lar)ına aittir.

Etik Kurul Onayı: Çalışma kamuya açık ikincil verilerin kullanılmasıyla oluşturulmuştur.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Çalışma tek yazarlı olup katkı oranı %100'dür.

KAYNAKÇA

Aksoy, C. M. (2021). Milliyetçi İdeolojinin Tarihsel Gelişimi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 10 (30): 659-677.

Alkan, M. O. (2008). Osmanlı İmparatorluğu'nda Modernleşme ve Eğitim. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12): 9-84.

Altun, M., and Bilgin, R. (2024). Contributions of Enlightenment Movement to Modern Education. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, ISSN 2520-0968 (Online), ISSN 2409-1294 (Print), (Çevrimiçi) <https://ijsses.tiu.edu.iq/index.php/volume-9-issue-3-article-5/>, 9(3), 23/02/ 2024, 9(3): 49-54.

Aristoteles (2013). *Politika*. (Çeviren, Temelli, M.) İstanbul: Ark Kitapları.

Aytaç, K. (1992). *Avrupa Eğitim Tarihi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Ballinger, S. E. (1959). The Idea of Social Progress through Education in the French Enlightenment Period: Helvetius and Condorcet. *History of Education Journal*, 10(14): 88-99.

Beltekin, N. (2022). Eğitim Politikalarıyla İlgili Temel Kavramlar, (Editörler) Özcan, K. Balyer, A. Bayram, A. *Eğitim Politikaları* içinde (ss.1-19) (2. Basım), Ankara: Anıl Yayınları.

Brandon, T. (2016). John Locke's Top 5 Radical Political Ideas, Learn Liberty, Clemson University

Chen, X., Xia, J., and Xie, Y. (2021). Education During the Enlightenment: Public Education and Social Reform. *BCP Education & Psychology, Psychology EED*, 3: 25-98.

- Cirdav, M. T. (2023). *Küreselleşmeden Kaynaklanan Dini ve Felsefi Problemlere Analitik Yaklaşım* (Doctoral dissertation, Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey)).
- Condorcet, M. D. (1997). *İnsan Zekasının Tarihsel Gelişimi*. (Çeviren, Özgül, M.) İstanbul: Sayfa Yayınları.
- Cowen, R. and Kazamias, A. M. (2009). *International Handbooks of Education*. Vol. 22: Springer Science & Business Media.
- Çoban, M. (2012). Osmanlı Çöküş Sürecinde Modernleşme ve Eğitime Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (20): 94-136.
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve Eğitim*. (Çeviren, Göbekçin, T.) Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Duce, C. (1971). Condorcet on Education. *British Journal of Educational Studies*. 19(3), 272-282.
- Erdem, T., ve Çelik, H. B. (2025). *Milliyetçilik: Ders Notları*. Net Kitaplık Yayıncılık.
- Ergün, M. (2021). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Flory, J. (1975). Language, Communication, and the Enlightenment Idea of Progress. *Communication Studies*, 26(4): 100-150.
- Gatto, J. T. (2024). *Eğitim: Bir Kitle İmha Silahı, Zorunlu Eğitimin Karanlık Dünyasında Bir Yolculuk*. (Çeviren, Özkan, M. A.) İstanbul: Edam Yayınları.
- González, M. M. (1997). Mary Wollstonecraft and the 'Vindication of the Rights Ow Woman': Postmodern Feminism vs. Masculine Enlightenment. *Atlantis*, 19(2): 177-83.
- Gültekin, T. (2017). Gerçeklik ve Sanı Yaklaşımı Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme: Denemeler Sergi Örneği: *Flsf Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (23): 277-290.
- Gündüz, M. (2020). *Kurum, Kavram ve Zihniyet: Osmanlı'dan Günümüze Eğitimde Dönüşümler*. İstanbul: Ketebe Kitap.
- İnalcık, H. (2024). *İmparatorluktan Cumhuriyete*. İstanbul: Kronik Yayınları.
- Kant, I. (1970). *An Answer to the Question: What Is Enlightenment?''*. *Kant's Political Writings*, Edited by Hans Reiss. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kant, I. (2021). *Eğitim Üzerine*. (Çeviren, Özkan, A.) İstanbul: Sen Yayıncılık.
- Kant, I. (2022). *Aydınlanma Nedir?* (Çeviren, Albayrak, M.B.), (3. Basım) İstanbul: Albaraka Yayınları.
- Kılıç, C. (2014). John Locke: Bilginin Kaynağı ve İdeler Sorunu. *Ekev Akademi Dergisi*, 58: 455-68.
- Koç, Ö. C., ve Ünder, H. (2020). Claude Adrien Helvétius ve Eğitimsel Eşitlik. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23): 153-174.
- Lessing, G. E. (2011). *İnsan Soyunun Eğitimi, Aydınlanma, Din ve Eğitim*. (Çeviren, Aydoğan, A.) İstanbul: Say Yayınları.
- Locke, J. (1894). *An Essay Concerning Human Understanding*. Vol. I. Oxford: Clarendon Press.
- Mokyr, J. (2005). Mobility, Creativity, and Technological Development: David Hume, Immanuel Kant and the Economic Development of Europe, *Departments of Economics and History Northwestern University*, Prepared for the session on "Creativity and the Economy", German Association of Philosophy, Berlin, Sept. 18:1-38.

- Montesquieu, B. (1777). The Spirit of Laws. Online Library of Liberty: Complete Works, 4(1): 2-470. [Online] <https://oll.libertyfund.org/titles/montesquieu-complete-works-vol-1-the-spirit-of-laws> [Erişim Tarihi: 10.02.2025].
- Oruç, Y. (2022). Søren Kierkegaard'ta Varoluş, Kendilik ve Hakikat: *ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ETÜSBED)*, (14): 59-80.
- Öztürk, K. (2022). *Modern Bireyi Eğitmek, II. Meşrutiyet Dönemi'nde Tedrisat, Terbiye ve Eğitim*. İstanbul: Nokta Kitap.
- Plato (1997). *Republic*. Edited by John Llewelyn Davies and David James Vaughan. Britain: Worssworth Classics of World Literature.
- Rousseau, J. J. (2014). *Emile "Bir Çocuk Büyüyor"*. (Çeviren, Akagündüz, Ü.) İstanbul: Selis Kitaplar.
- Toffler, A. (1981). *Üçüncü Dalga*. (Çeviren, Seden, A.) İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Withers, C. W. J. (2007). *Placing the Enlightenment Thinking Geographically About the Age of Reason*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Woloch, I. (1994). The New Regime Transformations of the French Civic Order, 1789-1820s. *Library of Congress*, New York, WW Norton.
- Wrońska, K. (2018). John Locke and His Educational Thought – Between Tradition and Modernity of Enlightenment. *Filozoficzne Problemy Edukacji* 1: 65-81.
- Xiaolan, L. (2012). The Enlightenment and French Education. *Literary and Educational Materials*, (4):111-112. [Online] <https://sns.wanfangdata.com.cn/sns/period/wjzl?tabId=article&publisYear=2012&issueNum=04&isSync=0&page=6> [Erişim Tarihi: 14.04.2025].
- Yılmaz, S. (2024). Avrupa Birliği'nin Eğitim Politikasının Mekânsal Boyutu. *Bursa Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 43(1): 51-63.
- Yiliang, Z. (2009). How to Understand Rousseau's Copernican Revolution in Education. *Journal of Central China Normal University*. 48(2): 129-136.
- Zariç, S. (2017). Tarihsel Kökeninden Ülkelere Göre Türlerine Aydınlanma Felsefesi (Çağı) ve Türkiye Cumhuriyeti, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28: 33-54.



Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi

2025, 8(12): 934-950.

<https://doi.org/10.26677/TR1010.2025.1610>

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



KAVRAMSAL MAKALE

Peyami Safa'nın Dokuzuncu Hariciye Koğuşu'ndaki Karanlık Dehlizleri Keşfetmek

Doç. Dr. Zeynep KANTARCI BİNGÖL, Muş Alparslan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Muş,
e-posta: z.kantarci@alparslan.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3778-1659>

Öz

Bu çalışma, Peyami Safa'nın (1899-1961) *Dokuzuncu Hariciye Koğuşu* adlı romanında metafor kullanımını ve özellikle "dehliz" imgesinin psikolojik işlevini incelemektedir. Romanda metaforlar, başkahramanın hastalık, acı, korku ve yalnızlık gibi yoğun duygularını somutlaştırmak amacıyla kullanılmaktadır. Hastalığın düşmanlaştırılması, acının kişileştirilmesi ve mekânların psikolojik simgelere dönüştürülmesi, anlatının duygusal derinliğini artıran temel anlatım stratejileridir. "Dehliz" metaforu ise hem hastane mekânının karanlık ve belirsiz atmosferini hem de karakterin iç dünyasındaki çıkmazları temsil eden zengin anlam örgüsüne bir sembol olarak öne çıkmaktadır. Eserin otobiyografik niteliği, anlatılan ruhsal ve fiziksel acıların gerçeklik duygusunu güçlendirmektedir. Peyami Safa, bireyin içsel çatışmalarını psikolojik çözümlemeler aracılığıyla görünür kılarak Türk romanında iç dünya anlatımının gelişimine önemli katkı sağlamaktadır. Çalışma, romandaki metaforların yalnızca estetik birer araç olmadığını; aynı zamanda karakterin varoluşsal mücadelesini, umut arayışını ve ben-öteki karşılaşmalarını derinleştiren işlevsel unsurlar olarak kurgulandığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Peyami Safa, Dokuzuncu Hariciye Koğuşu, Metafor, Dehliz.

Makale Gönderme Tarihi: 30.10.2025

Makale Kabul Tarihi: 15.12.2025

Önerilen Atıf:

Kantarci Bingöl, Z. (2025). Peyami Safa'nın *Dokuzuncu Hariciye Koğuşu*'ndaki Karanlık Dehlizleri Keşfetmek, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(12): 934-950.



Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences

2025, 8(12): 934-950. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2025.1610>

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



CONCEPTUAL PAPER

Exploring The Dark Corridors in Peyami Safa's *Ninth External Ward*

Associate Prof. Dr. Zeynep KANTARCI BİNGÖL, Muş Alparslan University, Faculty of Science and Literature, Muş, e-mail: z.kantarci@alparslan.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3778-1659>

Abstract

This study explores the use of metaphor in Peyami Safa's (1899–1961) *Ninth External Ward* (*Dokuzuncu Hariciye Koğuşu*), with particular emphasis on the psychological function of the “corridor” (*dehliz*) image. Metaphors in the novel serve to concretize the protagonist's intense emotional states—including illness, pain, fear, and loneliness—while also structuring the narrative's psychological depth. The demonization of illness, the personification of pain, and the symbolic transformation of physical spaces operate as key narrative strategies that enhance the emotional resonance of the text. The metaphor of the ‘corridor’ serves as a symbol within the rich network of meanings, representing both the dark and uncertain atmosphere of the hospital setting and the protagonist's inner impasses. The novel's autobiographical dimension strengthens the authenticity of its depictions of physical and psychological suffering. Peyami Safa's rendering of the individual's internal conflicts through psychological analysis significantly contributes to the development of interiority in modern Turkish fiction. Overall, the study demonstrates that metaphors in the novel function not merely as aesthetic devices but as structural elements that articulate the protagonist's existential struggle, search for hope, and negotiation of the self-other relationship.

Keywords: Peyami Safa, Ninth External Ward, Metaphor, Corridor.

Received: 30.10.2025

Accepted: 15.12.2025

Suggested Citation:

Kantarci Bingöl, Z. (2025). Exploring The Dark Corridors in Peyami Safa's *Ninth External Ward*, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(12): 934-950.

GİRİŞ

Edebî eserlerde metafor, bir nesneyi, olayı veya durumu başka bir nesne, olay ya da durumla benzetme yoluyla ifade etme sanatı olarak tanımlanmaktadır. Yani yazar, okuyucunun zihninde daha güçlü ve etkili bir çağrışım yaratmak için doğrudan anlatmak yerine, bir şeyi başka bir şey aracılığıyla dile getirmektedir. Bu bağlamda, metafor özellikle şiir, roman ve tiyatro gibi türlerde yazarın duygu ve düşüncelerini soyut kavramları somut imgeler aracılığıyla ifade etmesini sağlamaktadır. Örneğin, yalnızlık bir karakter için “boş bir odada yankılanan sesler” olarak betimlenebilir; burada yalnızlık somut bir imgeyle aktarılmış olmaktadır (Abrams ve Harpham, 2015: 56).

Metafor kullanımı edebiyatta anlam derinliği, duygusal yoğunluk ve estetik etki yaratmak için son derece önemlidir. Yazar, metafor sayesinde okuyucunun hayal gücünü harekete geçirmekte ve metinle daha güçlü bir empati ve bağ kurulmasına imkân tanımaktadır. Ayrıca karmaşık duyguları veya soyut kavramları açıklamada metafor, okuyucuya sezgisel bir anlayış sunmaktadır. Bu nedenle metafor, yalnızca süsleyici bir dil aracı değil, aynı zamanda anlatının psikolojik ve estetik gücünü artıran temel bir araç olarak kabul edilmektedir (Picken, 2007: 42). Yani metaforun edebî anlatılardaki işlevi, modern metafor kuramının ortaya koyduğu üzere, yalnızca anlatımı estetik biçimde zenginleştiren bir dilsel unsur olmaktan çok daha kapsamlıdır. Lakoff ve Johnson, *Metaphors We Live By* adlı çalışmalarında metaforun düşüncenin temel örgütlenme biçimlerinden biri olduğunu ve zihinsel bir çerçeve oluşturarak bireyin dünyayı algılama biçimini yapılandırdığını vurgulamaktadır (Lakoff ve Johnson, 1980: 3-5). Böylece metafor, soyut deneyimleri somut çağrışımlar üzerinden kavranabilir hâle getirmekte ve okurun metinle kurduğu anlam ilişkisini yönlendiren bilişsel bir mekanizma işlevi görmektedir. Max Black’ın etkileşim kuramı ise metaforun iki kavram alanı arasında karşılıklı bir anlam aktarımı yarattığını, bu etkileşimin de yeni düşünsel bağlantılar üreterek metaforun yaratıcı gücünü ortaya çıkardığını belirtmektedir (Black, 1962: 40-44). Ricoeur ise metaforu anlamın yaratıcı sapması olarak tanımlamakta ve metaforun yalnızca dilde değil, insanın duygusal ve varoluşsal deneyiminde de yeni anlam katmanları oluşturduğunu ifade etmektedir (Ricoeur, 1977: 245-247). Bu yaklaşımlar birlikte ele alındığında, metaforun algıyı dönüştüren, duygusal deneyimi bilişsel bir örgütlenmeye kavuşturan ve edebî yapıyı çok boyutlu bir anlam düzlemine taşıyan kurucu bir unsur olduğu görülmektedir. Dolayısıyla metafor, edebî metinlerde yalnızca estetik işlev üstlenen bir ifade biçimi değil, aynı zamanda karakterlerin iç dünyasını, bilinç akışını ve anlatının psikolojik atmosferini şekillendiren temel bir anlatı aracıdır.

Cumhuriyet döneminin önemli romancılarından biri olan Peyami Safa, eserlerinde sık sık metafor kullanmaktadır. Psikolojik durumları, acıyı, ruhsal gelgitleri metaforlarla anlatması onun üslubunun en belirgin özellikleri arasındadır. Hem Türk edebiyatında hem de Peyami Safa’nın yazarlık kariyerinde oldukça ayrıcalıklı bir yeri olan *Dokuzuncu Hariciye Koşuşu* adlı eserde metafor kullanımı çok yoğun biçimde yer almaktadır. Özellikle başkahramanın hastalık, acı, korku, yalnızlık ve umutsuzluk duygularını anlatmak için mecazlara dayalı bir dil kullanılmıştır. Okuyucunun hastalığın şiddetini ve kahramanın çaresizliğini daha yoğun hissetmesini sağlamak için hastalığın düşmanlaştırılması, acının kişileştirilmesi, korkunun somutlaştırılması metaforlarla anlatılmaktadır. Bacak ağrısı insanı içten kemiren bir düşman gibi, acı odaya sinsice giren bir kişi gibi yansıtılırken başkahramanın korkusu sis, karanlık ya da sıkışmış bir mekân metaforu ile dile getirilerek hastalığın fiziksel ve ruhsal etkileri dramatize edilmekte ve psikolojisi metaforlarla somutlaştırılmaktadır. Karanlık, gölge, boğuntu metaforlarıyla kahramanın umutsuzluk içinde olması, korkulu ve depresif ruh hali gösterilmektedir. Işık, ferahlık, nefes metaforları kahramanın umutla dolmasına, iyileşmesine ve rahatlamasına işaret etmektedir. Böylece okuyucunun başkahramanın ruhsal durumunu görsel ve duyuşsal olarak hissetmesini sağlamak amaçlanmaktadır. Saatlerin, günlerin, zamanın ağır

akışı ile hastalığın ve acının uzun sürmesi, kahramanın çaresizliğini pekiştirmektedir. Eserde ruhsal durumlar somutlaştırılarak da metafor oluşturulmaktadır. Zayıflık, çökme, dayanma gibi soyut kavramlar fiziksel hareket ve mekânla ilişkilendirilmektedir. Kahramanın çektiği ruhsal acılar fiziksel hareketlerle veya mekânlarla eşleştirilmektedir. Ayrıca Peyami Safa, mekânları sadece fiziksel alan olarak değil psikolojik durumu simgeleyen metaforlar olarak da kullanmaktadır. Eserdeki hastane odası fiziksel bir mekân olmasının yanı sıra zihinsel bir hapisane ve umutsuzluk alanı olarak betimlenmektedir. Pencere, dış dünya ile temasın alanı iken aynı zamanda özgürlüğün ve umudun metaforu olarak belirmektedir. Koridor ve kapılarla kahramanın ruhsal çıkmazları ve sınırlı seçenekleri temsil edilirken mekân ile ruhsal durum arasında sembolik bağlantılar kurulmaktadır.

Literatürde metaforun edebî anlatılardaki işlevi, yalnızca anlatımı güzelleştirmekle sınırlı değildir. Aynı zamanda metafor anlam kurucu ve psikolojik derinlik sağlayan bir yapı taşı olarak ele alınmaktadır. *Dokuzuncu Hariciye Koşuşu*, bu bakımdan metaforların anlatıyı inşa eden temel bileşenler hâline geldiği bir roman olarak incelenmeyi hak etmektedir. Nitekim Peyami Safa'nın metaforları, bireyin içsel çatışmalarını görünür kılan bir öge olmasının yanı sıra, mekânın psikolojik bir alan olarak örgütlenmesine de katkı sağlamaktadır. Bundan dolayı bu çalışma, söz konusu romanın metaforik yapılanmasını odağa alarak özellikle *dehliz* imgesinin işlevlerini çözümlemeyi amaçlamaktadır. Bu çözümleme, hem Peyami Safa'nın anlatı tekniklerini hem de romanın psikolojik yapısını anlamaya katkı sağlayacak; aynı zamanda Türk edebiyatında mekân-bilinç ilişkisinin modernist bir örneğini ortaya koyacaktır. Ayrıca bu yaklaşım, romanın sembolik düzeyde açığa çıkardığı varoluşsal kaygıların daha kapsamlı biçimde değerlendirilmesine olanak tanımaktadır.

HASTALIĞIN OTOBİYOGRAFİSİ

Peyami Safa, ürettiği eserlerin çokluğu, ele aldığı konuların çeşitliliği, sağlam düşünsel temeli ve özgün anlatım tarzı sayesinde hem edebiyatta hem de düşünce dünyasında kalıcı etkiler yaratmıştır. O, Türk edebiyatında psikolojik roman geleneğini oluşturan ve geliştiren en önemli isimlerden biridir. Romanlarında karakterlerin karmaşık ruh dünyalarını, iç çatışmalarını ve psikolojik dalgalanmalarını büyük bir ustalıkla işlemektedir. İnsan ruhunun derinliklerine inmeyi başaran yazar, bireyin içsel yolculuğunu anlatmayı temel hedeflerinden biri hâline getirmiştir. Ayrıca Peyami Safa, Türk romanının dil, teknik ve içerik açısından ilerlemesinde de önemli bir rol oynamıştır. Özellikle bilinç akışı yönteminin kullanılması ve yazarın aradan çekilerek karakterlerin karmaşık ruh hâllerini kendi iç konuşmaları ve diyaloglarıyla yansıtmaması konusunda öncülük etmiştir. Nesir ve roman dilinin gelişimine büyük katkı sağlayarak, Türk insanının iç dünyasındaki içsel çalkantıları inceliklerle anlatabilecek bir roman dili geleneğinin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bu manada onun kendi hayatından izler barındıran ve bir hastanın iç dünyasını özgün bir anlatımla ortaya koyan eseri olan *Dokuzuncu Hariciye Koşuşu* en tanınmış psikolojik eserdir. Roman, bireyin iç dünyasını detaylı bir şekilde ele alan ilk Türk romanlarından biri olarak kabul edilmektedir. Özellikle hastalık, fiziksel acı ve psikolojik buhranlar, bireyin duygu dünyası üzerinden ustalıkla işlenmiştir. Romanın kahramanı olan genç bir çocuğun hastalığı ve bu süreçte yaşadığı içsel çatışmalar, okuyucunun onun ruh hâline empati kurmasını sağlamaktadır.

Dokuzuncu Hariciye Koşuşu, Türkiye'de en fazla basımı yapılan eserler arasında yer almaktadır. Geniş okur kitlesi tarafından benimsenmiş, eğitim müfredatında çeşitli bölümlerine yer verilmiş ve edebiyatımızda klasik statüsüne ulaşmış bir romandır. Eser, roman tekniği bakımından da dikkate değer bir özgünlük taşımaktadır. Başkahramanın adının verilmemesi, insan ruhunun bilinmeyene yönelme eğilimini hesaba katarak tekil bir kişilik üzerinden tüm insanlığı kuşatan

bir anlam genişliğine imkân tanımaktadır. Romanın başkahramanı gerçekte yazarın kendisidir; bu yönüyle eser, biyografik hatta otobiyografik nitelikler göstermektedir. Daha da önemlisi, söz konusu roman, bir hastalık deneyiminin bir romancının doğuşuna nasıl zemin hazırladığını ortaya koymaktadır. Eserdeki isimsiz ve hasta çocuk, Türk edebiyatının güçlü, tanınmış ve olgun bir romancısı hâline gelecek olan Peyami Safa'nın erken yaşlarını temsil etmektedir (Göze, 1987: 100-101). Romanın başkahramanının sürekli hastalıkla mücadele eden, bedenî acılarla psikolojik kırılmalık arasında gidip gelen yapısı, Peyami Safa'nın çocukluk yıllarında geçirdiği kemik hastalığı ve uzun süreli hastane tecrübeleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle romanda anlatılan bedensel ıstırap, ameliyat korkusu, çaresizlik duygusu ve yalnızlık teması, yazarın bizzat yaşadığı travmatik deneyimlerin sanatsal bir yeniden kurulumudur (Okay, 2008: 54-60). Kendi çocukluğunda yaşadığı hastalık ve zorluklar, eserde hastalıklı ruh hallerinin ve bunalımların işlenmesinde etkili olmuştur. Bu deneyimler, ana karakterin iç dünyasını daha gerçekçi ve derinlikli bir şekilde tasvir etmesine zemin hazırlamıştır. Aynı zamanda insan psikolojisine duyduğu ilginin güçlenmesine ve eserlerinde bu yönü daha belirgin kılmasına katkı sağlamıştır.

Zaten her romanında kendi yaşamından parçalar bulunduğunu söyleyen Peyami Safa, *Dokuzuncu Hariciye Koşuşu*'nun otobiyografik olduğunu, yalnızca kendi hayatını konu edindiğini belirtmektedir. O, öteki eserlerinde başkalarının hayat tecrübeleri ve maceralarına da yer verdiğini dile getirirken otobiyografik romanların yaratma hürriyetini kısıtladığının altını çizmektedir. Çünkü otobiyografik eserlerde sayısız imkân ve ihtimallerden bazılarını tercih etme hürriyeti kaybedilmekte ve sadece bir tane üzerinde billurlaşmaya mecbur kalınmaktadır. Bu nedenle Peyami Safa, eğer *Dokuzuncu Hariciye Koşuşu*'nun güzel bazı yerleri varsa bunların yaşanmamış hayat parçalarının olduğunu ifade etmektedir. Ona göre roman olağanı olmuş gösterme sanatı ise yaşanmamış kısımlar, yaşanmışlardan daha gerçektir. Aksi takdirde hatıratan farklı olamazdı. Biri yaratma, diğeri hatırlamadır (Göze, 1987: 96-97). Her ne kadar yazar böyle düşünse de bu otobiyografik boyut, eserin psikolojik derinliğini artırmakta; bu otobiyografik yön esere samimiyet, anlatıya sahicilik, duygusal yoğunluk ve inandırıcılık kazandırmaktadır. Yazarın bizzat deneyimlediği acı, yalnızlık ve varoluşsal sıkıntıları kurmaca bir çerçeve içinde yeniden inşa etmesi, metni hem tanıklık niteliği taşıyan bir içsel belgeye hem de modern Türk romanında psikolojik çözümlemenin imkânlarını genişleten bir yapıya dönüştürmektedir. Peyami Safa'nın yaşanmamış hayat parçalarını daha değerli bulduğunu ifade etmesi dahi, otobiyografik romanın gerçeklik ile kurmacanın kesiştiği yaratıcı düzlemi nasıl güçlendirdiğini göstermektedir; zira bu özellik, romanın estetik bütünlüğünü besleyen ve yazarın kendi yaşam verilerini sanatsal bir düzeye taşıyan önemli bir unsur olarak metnin değerini artırmaktadır.

Dokuzuncu Hariciye Koşuşu, insan ruhunun derinliklerinde ve labirentlerinde dolaşan ilk roman olması bakımından ayrı bir önem taşımaktadır (Ayvazoğlu, 2000: 18). Psikolojinin sunduğu imkânları etkin biçimde kullanan Peyami Safa, psikolojik roman türünün bireyin iç dünyasını görünür kılma konusundaki gücünün bilincindedir. Bireyin içsel çatışmalarını, ruhsal çözümlerini, varoluşsal gerilimlerini etkili biçimde eserinde yansıtmaktadır (Karakeçi, 2018: 38). Bu bakımdan *Dokuzuncu Hariciye Koşuşu*, Peyami Safa'nın Türk edebiyatındaki konumunu belirleyen ve onu psikolojik roman türünün öncülerinden biri hâline getiren temel eserdir. Bu romanla birlikte, birey ve onun iç dünyası, ilk kez Türk romanında derinlikli bir biçimde ele alınmıştır. *Dokuzuncu Hariciye Koşuşu*'nun kaleme alınışına kadar, edebiyat dünyasında "insan" kavramı çoğunlukla yüzeysel biçimde işlenmiş; psikoloji ve tip unsurlarının sanatsal değeri yeterince kavranmamıştır. Oysa sanatın özünü insan oluşturmaktadır. Bu insan, hayatın genel özellikleriyle topluma benzeyen, ancak bireysel kimliğiyle onlardan ayrılan bir kişilik olmalıdır. Peyami Safa, söz konusu eserinde, hem insana dair derin gözlemlerini aktarmış hem de okuyucunun zihninde ve duygularında kalıcı bir iz bırakmayı başarmıştır. Roman, dönemin

hâkim edebî anlayışından ayrılarak gösterişli salonları, otomobil gezintilerini, züppe bekârlarla hırslı genç kadınların aşk hikâyelerini bir kenara bırakmaktadır. Bunun yerine, hastalık ve bedensel sakatlık temaları etrafında şekillenen bir hastane atmosferini merkeze almaktadır. Eserde ne ay ışığında romantik sahneler ne zarif çay davetleri ne de duygusal mektuplaşmalar vardır. Bunun aksine, gerçek acının ve ıstırapın derinlemesine işlendiği bu yapıtta, on beş yaşındaki bir genç, hem bedeninin hem de ruhunun çektiği acıları dile getirmektedir (Kösoğlu, 2011: 355-356). Kısacası *Dokuzuncu Hariciye Koşuşu* romanında beden ve aşk derdine derman aramaya çalışan bir çocuğun yaşam öyküsünden söz edilmektedir (Zhıyenbayev ve Baktiyaruly, 2022: 23). Bu dramatik arayış, romanda hem fiziksel iyileşme umuduyla sürdürülen tedavi süreci hem de duygusal bir bağlılığın yarattığı kırılganlık üzerinden ilerlemektedir. Kahramanın yaşadığı her sarsıntı, onun hem bedenini hem de kalbini kuşatan acının farklı bir yönünü açığa çıkarmaktadır. Böylece eser, yaşanan bu ikili ıstırapı birbirine ustaca bağlayarak büyüme sancılarıyla yoğrulmuş derin bir içsel yolculuğa dönüşmektedir. Bu yolculuk, aynı zamanda okura, acının insan ruhunda bıraktığı izlerin ne denli kalıcı olabileceğini de düşündürmektedir.

Dokuzuncu Hariciye Koşuşu'nun basit ama oldukça da beşeri bir kanavaşı vardır. Eserin başkahramanı dizinde eklem romatizması olan on beş yaşında bir çocuktur. Yoksuldur ve bir kenar mahallede annesi ile birlikte yaşamaktadır. Fransızca bilmekte ve akrabaları olan paşanın kızı Nüzhet'e içten içe yanan bir aşk beslemektedir. Hem hastadır hem âşıktır hem de yaşam mücadelesi vermektedir. Çünkü hastalığından dolayı bacağına kesilme durumu söz konusudur. Ama âşık olduğu kızın karşısında sakat görünmemek için bir dizi ameliyata rıza gösterir. Hâlbuki sevdiği kız başkası ile evlenip Avrupa'ya gitmiştir. Delikanlı hastalığa, gönül kırıklığına ve hayatın güçlüklerine karşı savaşmaktadır. Gönül kırıklıklarının tesiri altında farkında olmasa da her şeye rağmen bu savaştan galibiyetle çıkar. Roman, delikanlının sıhate kavuştuğunu müjdeleyen "Haydi" sözcüğü ile biter. Aslında bu bir bitiş değil, yeni bir başlangıçtır. Aynı zamanda Peyami Safa'yı da romancılık çizgisine taşımıştır (Göze, 1987: 102).

Evet... Bu roman Peyami Safa'nın hasta, âşık ve zeki, duygulu bir gencin nasıl romancı gözleriyle etrafa bakmaya, nasıl tecrüsesünün sınırlarını genişletmeye ve böylece romancı olmak yolunda nasıl yürümeye başladığını gösterir. Bu küçük roman, bir küçük romancının, büyük romancı olmak yolunda nasıl (neredeyse hedefe ulaştıracak) bir büyük adım attığının romanıdır da...

Sanki o, hastaneden çıkmış, sapasağlam bir şekilde Türk Edebiyatına girmiştir bu romanla (Göze, 1987: 103).

Bu yönüyle *Dokuzuncu Hariciye Koşuşu*, okuyuculara yalnızca bir hastalık ve aşk hikâyesi sunmakla kalmaz; aynı zamanda bireyin yaşadığı acıların nasıl bir yaratım gücüne dönüşebileceğini de göstermektedir. Hasta çocuğun fiziksel ve ruhsal sıkıntılar karşısındaki direnci, eserin hem dramatik yapısını güçlendirmekte hem de Peyami Safa'nın sanat anlayışının temel taşlarını oluşturmaktadır. Romanın sonunda gelen iyileşme umudu, aslında yazarın edebî kimliğinin olgunlaşmasının da sembolik bir ifadesidir. Böylece eser, hem Türk romanında psikolojik derinliğin önünü açan bir yapı taşı hâline gelmiş hem de Peyami Safa'nın edebî yolculuğunda dönüştürücü bir kilometre taşı olmuştur.

Roman içerik olarak hastalık, acı ve yalnızlık ekseninde gelişen güçlü bir psikolojik derinliğe sahiptir; romanda bacağındaki rahatsızlık nedeniyle hem fiziksel hem de ruhsal sıkıntılar yaşayan genç bir anlatıcının, hastalığın yarattığı çaresizlikle umut arasında gidip gelen iç dünyası ayrıntılı biçimde işlenmektedir. Uzun süredir devam eden hastalığı nedeniyle ameliyatla iyileşme umudunun belirsizliği gençte derin bir korku ve karamsarlık oluşturmaktadır. Hastane ile ev arasında gidip gelen hasta çocuk, bir süreliğine akrabaları olan Paşa'nın Erenköy'deki köşküne giderek orada Paşa'ya kitap okuyarak vakit geçirmesi onu hastalığın verdiği sıkıntılardan bir nebze de olsa uzaklaştırmaktadır. Bu süreçte Paşa'nın kızı Nüzhet'e karşı

masum bir aşk besleyen çocuk, sınıf farkı ve hastalığının yarattığı yetersizlik duygusu nedeniyle bu aşkın gerçekleşmesinin zor olduğunu da hissetmektedir. Buna rağmen, her türlü sıkıntı, çaresizlik ve acıya karşı Nüzhet'e duyduğu sevgi onun için bir umut olmaktadır. Nüzhet'in yanında kaldığı dönemlerde hem bir huzur hem de duygusal bir çalkantı yaşamaktadır. Bu hastalık, karakterin toplumla ilişkisini zedeleyen bir yalnızlık duygusuna dönüşürken, aynı zamanda onun kendisiyle yaptığı içsel çatışmaların kaynağı hâline gelmektedir.

Eserde bireyin iç dünyasını merkeze almakla birlikte güçlü bir toplumsal arka plan da sunmaktadır. Romanda özellikle kahraman ile Nüzhet'in ailesi arasındaki belirgin sınıf farkı, yalnızca bir aşk hikâyesini değil, aynı zamanda toplumdaki ekonomik eşitsizliklerin bireylerin ilişkilerine nasıl yön verdiğini ortaya koymaktadır. Hastane ortamının kasveti, dönemin sağlık sistemindeki yetersizlikleri ve toplumsal imkânsızlıkları yansıtarak toplumun genel refah düzeyine dair gerçekçi bir tablo çizmektedir. Bunun yanında modern tıbbın gelişimi ile geleneksel kaderci anlayışın yan yana var oluşu, erken Cumhuriyet döneminin modernleşme sürecindeki ikilemlerini görünür kılmaktadır. Kahramanın hastalığıyla birlikte toplumun ondan beklediği güçlü olma rolü arasında sıkışması ise, bireyin toplumsal roller ve beklentiler karşısındaki kırılganlığını göstermektedir. Böylece roman, kişisel bir acı hikâyesinden çok, dönemin toplumsal yapısını ve bu yapının birey üzerindeki baskılarını da sezdiren bütünlüklü bir anlatı sunmaktadır.

Dokuzuncu Hariciye Koğuşu, yapısal ve anlatımsal özellikleri bakımından modernist roman anlayışının belirgin izlerini taşımaktadır. Modernist estetiğin karakteristik unsurları arasında yer alan bilinç akışı, iç monolog ve öznel zaman algısı, eserde başkahramanın ruhsal deneyimini merkeze alan bir anlatım örgüsü yaratmaktadır. Zaman, modernist anlatılarda olduğu gibi kronolojik akışından koparak bireyin duygu ve düşüncelerine göre genişler, daralır veya kesintiye uğrar; bu nedenle romanda zaman çizgisi dış dünyadan çok çocuğun iç dünyasının ritmine göre belirmektedir. Benzer biçimde mekân da yalnızca olayların geçtiği fiziksel bir zemin değil, karakterin psikolojik gerilimlerini yansıtan bir bilinç mekânına dönüşmekte, *dehliz*, oda, koğuş ve sofa gibi mekânlar çocuğun korku, belirsizlik, umut ve yalnızlık hislerinin sembolik uzantıları hâline gelmektedir. Anlatıcının içsel konuşmaları, kesik düşünceleri ve yoğun öznel betimlemeleri ise modernist romanın bireyin iç evrenini merkeze alan yapısını güçlendirmektedir. Böylece eser, dış gerçeklikten çok içsel gerçekliği önceleyen modernist anlatı geleneği içinde anlam kazanmaktadır.

DEHLİZİN ANLATTIKLARI

Yazarları gerçek anlamda “yazar” kılan unsur, öncelikle onların dili kullanma becerileridir. Bir olguyu, durumu veya izleği belirli estetik ve söylemsel kalıplar içerisinde ifade edebilme yetisi, yazarlık niteliğinin temel göstergesidir. Buradaki mesele, basit bir eylemin gerçekleştirilmesinden ziyade, o eylemin dil aracılığıyla özgün ve alışılmışın dışında bir biçimde yeniden kurulmasıdır. Başka bir deyişle, önemli olan bir bardak suyu almak değil, o bardağa dair atmosferi, çağrışımı ve estetik duyumsamayı dile aktarabilmektir. Eylem her durumda sonuçlanır; ancak bu eylemin dilsel ifadesi gündelik söylemin sınırlarını aştığında metin sanatsal bir boyut kazanır. Peyami Safa da bu olgunun bilincinde olarak, söyleyiş çeşitliliğini merkeze alan anlatım tercihleriyle kaleme aldığı her eserine edebî bir nitelik kazandırmıştır (Baran, 2021: 49). Dil ve anlatım konusundaki başarılarıyla dikkat çeken Peyami Safa'nın eserleri incelendiğinde onun sözcüklerin gücünden etkili bir şekilde yararlandığı görülmektedir. O, dikkatli seçtiği sözcüklerle anlam yoğunluğu yaratmaktadır. Tek bir sözcükle çok şey anlatmakta ve görünenin ötesindeki anlamları tek bir sözcükle çarpıcı bir şekilde verebilmektedir. Onun eserlerinde bu tür sözcükler, insanların psikolojik hallerini, içsel dünyalarını ve çevresel

atmosferi yansıtmak amacıyla kullanılmakta ve eserlere edebî derinlik kazandıran bir unsur olarak işlev görmektedir. *Dehliz* sözcüğü de onun *Dokuzuncu Hariciye Koşuşu* adlı eserinde kullandığı mana yüklü ve derin anlamlar barındıran sözcüklerden biridir. Bu sözcük eserdeki kahramanın yaşamda acı ve ıstırapla dolu karışık durumlardan geçerken algı ve deneyimlerini yüklediği bir sözcük olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dokuzuncu Hariciye Koşuşu'nun en dikkat çekici yönlerinden biri, metafor kullanımının metnin tamamına yayılmış olmasıdır. Hastalık, acı, yalnızlık, korku, umut ve umutsuzluk gibi duygular, Peyami Safa tarafından çoğu zaman somut imgelerle ilişkilendirilerek ifade edilmektedir. Özellikle *dehliz* imgesi, romanın temel metaforlarından biri olarak öne çıkmakta yalnızca fiziksel bir koridoru işaret etmekle kalmayarak, aynı zamanda belirsizliğin, içsel sıkışmışlığın, ruhsal gelgitlerin ve varoluşsal arayışların göstergesine dönüşmektedir. Bu bağlamda *dehliz*, kahramanın hem mekânla hem de kendi bilinçaltıyla kurduğu ilişkinin merkezinde yer almaktadır. Zaten Peyami Safa'nın romanlarında mekânın, olayların gerçekleştiği somut bir zemin olmaktan çok, özel işlevler ve kişileştirmeler aracılığıyla karakterlerin ruh dünyalarını yansıtan bir anlatım unsuru olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu bakış açısıyla ele alındığında, söz konusu romanda da mekânın yalnızca olayların geçtiği dekoratif bir unsur olmadığı; roman içinde başlı başına bir anlam ve canlılık taşıdığı anlaşılmaktadır (Köseoğlu ve Botan, 2019: 81).

Osmanlıca kökenli bir sözcük olan *dehliz* sözcüğü, Arapça ve Farsça'da "üstü kapalı, dar ve uzun koridor, geçit, sofa" anlamına gelen *dihlîz* sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük iki mekânın birbiri ile olan bağlantısını sağlayan geçit anlamına geldiği gibi büyük ev, konak ve saray gibi yapılarda kapı ile iç mekân arasında kalan giriş alanı veya hol anlamına da gelmektedir. Sapa, dolaşık, karanlık ve keşif gerektiren yolları nitelemek için de *dehliz* kavramı kullanılmaktadır (TDK, 2025). *Dehliz* sözcüğü sembolik ve mecaz anlamda kullanıldığında insanın iç dünyasındaki düşüncelerindeki ya da olup biten olaylardaki karanlık ve karmaşık yönleri ifade etmektedir. Mesela "Zihnimin *dehliz*lerinde dolaşıp kayboldum." dendiğinde zihnin karışıklığından ve karmaşıklığından, darmadağın düşüncelerle dolu bir zihnin içinden çıkılması güç ve olanaksız durumlarından söz edilmektedir. Bu bağlamda edebî eserlerde de sıklıkla başvurulan bir metafor olarak karşımıza çıkmakta ve derin düşüncelere, insanın iç dünyasına yönelik yapılan yolculuklara gönderme yapmaktadır. İnsanın bilinçaltıyla ya da zihnin karanlık, belirsiz ve gizemli alanlarıyla ilişkilendirilmektedir. Yani *dehliz* sözcüğü fiziksel olarak esrarengiz ve dolambaçlı yerlere ve mekânlara işaret ettiği gibi insanın zihin ve duygu durumundaki belirsizlikleri de simgelenmektedir.

Eserde hastane, sokaklar, ev içi mekânlar ve özellikle "dokuzuncu koşuş", kahramanın ruh hâlini yansıtan sembolik alanlara dönüşmektedir. Mekân, yalnızca olayların geçtiği bir yer değil, kahramanın içsel geriliminin ve sıkıntılarının dışavurulduğu bir yüzey olarak işlev görmektedir. Buralar fiziksel alanlar olmaktan öte, yaşanan acılara, hatıralara ve ruhsal dalgalanmalara tanıklık eden yerlerdir. Bu mekânlar, hastanın psikolojik durumunu şekillendiren ve onların deneyimlerini içselleştiren birer bellek alanına dönüşmektedir. Böylece mekân, hastanın yaşantısını kaydeden, etkilerini içinde saklayan ve zamanla kendi hafızasını kuran bir yapıya bürünmektedir (Yücel, 2021: 210). Bu bağlamda *dehliz*, romanda geçen diğer mekân metaforlarından ayrılarak çok daha merkezi ve çok katmanlı bir anlam taşımaktadır. Eserde oda, pencere, bahçe, koşuş, köşk gibi mekânlar da psikolojik durumları temsil eden sembolik unsurlar olarak kullanılır; ancak bu mekânların her biri belirli bir duygusal hâli işaret ederken, *dehliz* hem geçişi hem belirsizliği hem de ruhsal sıkışmayı bir arada barındıran bütüncül bir metafora dönüşmektedir. Bu mekânlardan *oda*, başkahramanın yalnızlık ve kendine kapanma hâlini temsil etmektedir. Hastane odası, çocuğun kendi iç sesleriyle yüzleştiği, dış dünyanın giderek uzaklaştığı bir iç mekândır. Oda, sınırları belirli bir alan olarak içsel kapanmayı yansıtırken; *dehliz*, bu kapalı alan ile bilinmeyen gelecek arasında sıkışmışlığı temsil etmektedir. *Pencere*,

romanda umut ve dış dünyayla temasın simgesidir. Dışarıdan gelen ışık, özgürlüğün ve iyileşme arzusunun metaforik karşılığıdır. Oysa *dehliz* ışığın değil gölgelerin mekânıdır; pencerenin sunduğu açıklık ve ferahlığın aksine, *dehliz* karanlık ve yönsüzdür. Böylece pencere umut kapısı iken, *dehliz* bu umuda giden yolun karanlık geçididir. *Bahçe*, hastane atmosferinde kısa süreli bir nefes alma ve ferahlık alanıdır. Doğal unsurlar, çocuğun hayata tutunma isteğini güçlendiren bir dış mekân deneyimi sunmaktadır. Bu mekân bir dışa açılmayı temsil ederken; *dehliz* içe kapanmanın ve karanlığa doğru ilerlemenin maddi karşılığıdır. Bahçe yenilenme duygusu taşıırken, *dehliz* ruhsal gerilim ve bekleyişle yüklüdür. *Koşuş* (*hasta yatağı*) fiziksel acının, tıbbi müdahalelerin ve bekleyişin mekânıdır. Burası, çocuğun hastalıkla doğrudan temas ettiği çekirdek alandır. Ancak koşuş, bireyin acı deneyimini sabitlediği bir merkez işlevi görürken; *dehliz*, bu acının zaman içinde nasıl dönüştüğünü ve kahramanın ruhsal dalgalanmalarını taşıyan ara bir alandır. Koşuş durgun, *dehliz* ise hareket hâlinindedir. Eserde kahramanın kendi evindeki *sofa* yalnızca bir yaşam alanı olarak değil, adeta canlı bir varlık olarak betimlenmektedir. “Bu sofa yaşlı bir insan yüzü gibidir... bizimle beraber uyur uyanır; bu sofa aramızda sanki üçüncü bir simadır.” Sofanın yüz gibi “çizgilere, buruşuklara, izlere” sahip olması, onun aile içi hafızayı içinde taşıyan bir mekân hâline geldiğini göstermektedir. Annenin rahatsızlığına, ilaç almasına ya da ağlamasına işaret eden nesnelerin sofada bıraktığı izler, mekânın çocuğun duygusal dünyasını yansıttığını ortaya koymaktadır. Sofa, kapı ve pencereler arasında konumlanan bir eşik mekân olarak hem içeri hem dışarı açılan geçirgen bir alandır; bu yönüyle çocuğun aile içi duygusal dalgalanmalarının ilk sahnesini oluşturmaktadır. *Dehliz* ise, sofadan farklı olarak sıcaklık ve hatıra taşımaz; bilakis karanlık, dar ve yönsüz yapısıyla çocuğun hastalığa, acıya ve bilinmezliğe doğru ilerleyişinin mekânsal karşılığıdır. Sofa ev içi hafızanın eşik mekânı iken, *dehliz* hastane içi varoluşsal sıkışmanın eşigidir. Böylece sofa ile *dehliz* arasında, romanın içsel örgüsünü belirleyen güçlü bir paralellik kurulmaktadır. Biri çocuğun aile içi kırılganlığının sahnesi, diğeri hastalığın yarattığı ontolojik korkunun mekânıdır. Bu karşıtlık, Peyami Safa’nın mekânları psikolojik derinlik yaratmak amacıyla bilinçli biçimde konumlandığını göstermektedir. Erenköy’deki *köşk* de eserdeki diğer mekânlar gibi yalnızca fiziksel bir alan olarak değil, kahramanın ruhsal ve toplumsal konumunu belirleyen güçlü bir metafor olarak kurgulanmıştır. Köşk, Nüzhet’in ait olduğu sosyal sınıfı, ulaşılması güç bir mutluluk idealini ve kahramanın hem aşk hem kimlik düzeyinde dışarıda bırakılışını temsil etmektedir. Oda, koşuş ve *dehliz* gibi mekânlar kahramanın içsel sıkışmışlığını ve ruhsal gerilimini görünür kılarken; köşk, bu iç dünyanın karşısına yerleştirilmiş erişilemeyen dış dünyayı simgelemektedir. Böylece köşk, romanın mekânsal örgüsünde sınıfsal mesafe, arzu nesnesinin merkezîliği ve dışlanmışlık duygusunu bütünleyen ayrıcalıklı bir metafor niteliği taşımaktadır. Bu yönüyle köşk, *dehliz*in içeriği temsil eden karanlık ve dar alanına karşılık, kahramanın dâhil olamadığı geniş, aydınlık fakat uzak bir hayata açılan sembolik bir mekân olarak işlev görmektedir. Tüm bu karşılaştırmalar *dehliz*in romanın diğer mekânlarından ayrılan özgün işlevini ortaya koymaktadır. *Dehliz*, tüm bu mekânlar arasında varoluşsal bir eşik oluşturmaktadır. *Dehliz* hem geçmiş ile gelecek, hem umut ile korku, hem de bilinç ile bilinçaltı arasında bir geçiş bölgesidir. Bu yönüyle romanın psikolojik örgüsünde en yoğun anlam yükünü taşıyan mekân metaforu hâline gelmektedir.

Eserin birçok yerinde *dehliz* sözcüğü geçmekte ve bu sözcükle yalnızca fiziksel bir mekâna değil, bu mekânın insan üzerindeki ruhsal ve duygusal etkilerine de değinilmektedir. Bu manada mekân bir anlatıcı rolü üstlenmekte, romandaki bireyin bazı yönlerini uyararak bireyin kendi kendisini tanıtmayı sağlamaktadır. Hatta mekân bazen asıl kahramanı gölgede bırakacak derecede bile öne geçmektedir (Tekin, 1999: 296-297). Zaten Peyami Safa da çevreyi bir araç olarak kullanarak romanın başkahramanı olan hasta çocuğun içinde bulunduğu psikolojik durumu yansıtmayı amaçlamaktadır. Bir tahlil romancısı kimliği taşıyan Peyami Safa, kişi, olay ve nesnelere her zaman yoğun bir psikolojik dikkatle yaklaşmaktadır. Bilinç ve bilinçaltı süreçlerini

irdeleyerek kahramanlarını tanımlamaya ve onların iç dünyalarını görünür kılmaya çalışmaktadır (Karakeçi, 2018: 38). Yazar, özellikle ruhsal çözümlemelere dayalı bu yaklaşımıyla, karakterlerin davranışlarını, duygusal tepkilerini ve zihinsel gelgitlerini çok detaylı bir biçimde sunmaktadır. Böylece çevre tasvirleri dahi karakterlerin ruh hâlinin bir yansıması hâline gelir ve romanın psikolojik derinliği daha da belirginleşmektedir.

Eserde bir tür metafor ya da simge olarak kullanılan *dehliz* sözcüğü psikolojik bir anlam taşımakta ve eserin başkahramanın iç dünyasıyla yüzleşme süreçlerini göstermektedir. Eserdeki koğuş hastane ortamıdır ve hastanın acılarını temsil etmektedir. Eser hastanenin kapalı dünyasını tanıtan cümlelerle başlamakta, soğuk ve ürpertici bir hastane imajı çizilmektedir. Burada “koridor” kelimesi yerine *dehliz* kelimesinin tercih edilmesi bir hayli anlamlıdır (Tekin, 1999: 152). Eser, romanın başkahramanı hasta çocuğun tıbbi tanı beklediği hastanedeki sahneyle açılmaktadır. Romanın başlangıcında okuyucu, hastanenin karanlık ve tedirgin edici *dehliz*lerinde ilerlemektedir; klinik kapısının çevresi ve hastane atmosferi, doğrudan kahramanın zihninden süzülen izlenimler ve çağrışımlar aracılığıyla şekillenmektedir. Hasta çocuk, uzun süredir kemik rahatsızlığıyla mücadele etmekte ve tıpkı yazar Peyami Safa'nın kendi yaşamında olduğu gibi, bu hastalık anlatı boyunca onun üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmaktadır. Gerçek hayattaki Peyami Safa'nın deneyimlerini çağrıştıracak biçimde, kahramanın dünyaya bakışı karamsar ve kırılmalıdır. Bu nedenle, hastane mekânı da onun psikolojisine paralel olarak, bir tür içsel *dehliz* işlevi görmektedir; karanlık, sıkışık ve umutla umutsuzluk arasında gidip gelen ruh hâlinin bir yansıması olarak betimlenmektedir (Turan, 2021: 52). Bu bağlamda *dehliz* bir geçiş mekânı olarak insanın sıkışmışlığını, belirsizliğini ve çaresizliğini ifade etmekte, girilmekte olan karanlık yolları simgelemektedir. Eserin başkahramanı olan hasta çocuğun gözlemlerine dayanılarak yazılan romanın daha ilk sayfasında geçen *dehliz* sözcüğü muayene odasına girme korkusu ve bekleme azabının bir an önce bitmesi arasındaki endişe ve gerginliği ifade etmektedir. Çünkü hasta çocuk ve hastanedeki diğer bekleyiş içinde olanlar kendilerini neyin beklediği ve akıbetlerinin ne olacağı hususunda belirsizlik yaşamaktadır. Bu belirsizlik onların sırtında büyük bir yükür. Bu yüzden sonucunda her ne olursa olsun, olanın getirdiği kesinlik, bekleyişin ağırlığından daha hafiftir.

Karanlık dehliz. Kapalı kapıların mustatil buzlu camlarından gelen soğuk ışıkların buğusu, yüksek ve çıplak duvarlara vurarak donuyor.

Saatlerce bekleyenler var. Fakat buna alışmışlar. Az kımıldanıyorlar, hiç konuşmuyorlar.

Dehlizin sonlarında, görünmeden açılıp kapanan bir kapının gıcirtısı. Muşambalara sürtünen bir ayak sesi. Köpüklenerek uçan ve uzaklarda kaybolan bir beyaz gömlek ve iyot, eter, yağ, ifrazat vesaire kokularından mürekkep, terkihi tamamıyla anlaşılmayan bir hastahane kokusu (Safa, 2024:7).

Hasta çocuk gerçek dünyayı iç dünyasının süzgecinden geçirerek, neredeyse izlenimci bir ressam gibi resmetmektedir (Britten, 2021: 29). Bir *dehliz* olarak görülen hastane koridorunun bu olumsuz fiziksel tasviri, sağlıksız fiziksel durumunun zihinsel durumunu nasıl etkilediğini yansıtmaktadır (Turan, 2021: 52). Her ne kadar *dehliz* sözcüğü ile eserde belirsizlik ve endişe temsil ediliyor olsa da onun karamsarlıktan, ümitsizlikten umuda ve ferahlığa doğru açılan bir kapı olması da beklenmektedir. Eserde hasta çocuğun yedi seneyi bulan hastalık sürecinde yaşadığı acı ve ıstırapların vermiş olduğu yorgunluk ve bitkinlik ile direnci ve metaneti iç içe geçmiş durumdadır. İyileşmesi zor bir hastalığın insanı pes etme noktasına getirmesine rağmen insanın yine de devam etmeye mecbur kaldığı o ince çizgide *dehliz*in insanı kurtuluşa ve aydınlığa çıkarması umulmaktadır. Böylesi bir beklentiye hasta çocuğa doktorun yüzünde gördüğü bıkkınlıkla sebatın mücadelesi vermektedir.

Karanlık dehlizden beyazlıklarla dolu ve aydınlık muayene odasına girdim. Beyazlıklar ve madeni parıltılar. Yedi senedir bu işin teferruatını iyi öğrenmiş olduğum için vakit kaybettirmemeye mecbur, oturdum, soyundum ve sol dizimi çözmeye hazırlanan hastabakıcı kıza uzattım. -Dikkatim her vakitki gibi ikiye ayrıldı: Bir taraftan, dizimdeki sargının açılmasına, öte taraftan ellerini yıkayan operatöre bakıyordum. Yüzünde bıkkınlıkla sebatın kavgası var (Safa, 2024: 9-10).

Dehliz yaşamdaki tezatlıkların, karşıt duyguların ve düşüncelerin birbirinin karşısına dikildiği bir arenadır. Bu arenada bir tarafta acı diğer tarafta sevinç, bir yanda kararlılık diğer yanda endişe ve merak adeta birbiriyle mücadele etmektedir. Hasta çocuğun içsel çatışmaları dehlizde yankılanmakta ve o, geçmişinin hayaletlerini ve geleceğinin bilinmezlerini mantığının sesiyle durduramamaktadır. Bu nedenle dehliz, yalnızca karanlık bir geçit değil, aynı zamanda bireyin kendi benliğiyle hesaplaştığı bir sınama alanı hâline dönüşmektedir. Çocuğun zihninde beliren her çelişki, dehlizin duvarlarında yeni bir yankı oluşturmakta ve bu yankılar onun ruhsal yükünü daha da ağırlaştırmaktadır. Böylece dehliz, içsel çatışmaların bastırılmadığı, bilincin en kırılgan hâliyle ortaya çıktığı bir varoluş mekânı olarak belirginleşmektedir.

Aletlerle hırpalanan dizimde bir zonklama, fakat temiz ve yeni sargıların verdiği rahatlık, pansumandan kurtulmuş olmak sevinci, operatörün müthiş kararı, yakın istikbalime karşı duyduğum merak, derhal birçok tahminlere kalkışan endişeli zekâmın faaliyeti gibi ruhumu birkaç parçaya bölen duygular ve düşünceler arasında karanlık dehlize çıktım (Safa, 2024: 12).

Eserde insan ruhunun dar, karanlık ve çıkmazlı bir durumunu ifade etmek için dehliz sözcüğü kullanılmaktadır. Dehliz, hasta çocuğun yaşamındaki çıkmazları görünür kılan bir içsel alan sunmaktadır. Onun kendisiyle hesaplaşmasını, korkularıyla, arzularıyla ve gerçeğin kaçınılmazlığıyla yüzleşmesini ifade eden bu süreç zorlayıcıdır; çünkü bilinçaltında susturup bastırdığı her şey dehlizin karanlığında yeniden karşısına çıkmaktadır. Bu yönüyle dehliz, yalnızca bilinçaltındaki korkuların değil, Nüzhet'e yönelmiş ancak bir türlü karşılık bulamayan aşkın yarattığı gerilimin de mekânsal izdüşümü hâline gelmektedir. Bundan dolayı romanda dehliz, kahramanın hastalığı kadar Nüzhet'e duyduğu imkânsız aşkın yarattığı duygusal sıkışmayı da temsil eden metaforik bir mekân olarak işlev görmektedir. Dehlizin karanlık ve yönsüz yapısı, çocuğun Nüzhet'e karşı beslediği yoğun ama çıkmazlı duygularla paralellik taşımakta ve hasta çocuk hem ona yaklaşmak istemekte hem de bu yaklaşamayışın yarattığı ruhsal karanlıkta kaybolmaktadır. Nüzhet'in sınıfsal ve toplumsal konumu nedeniyle Girard bağlamında arzu nesnesi olarak idealleştirilmesi, arzu öznesi olan hasta çocuğu baştan dezavantajlı konuma yerleştirmektedir (Karabulut ve Tohumcu, 2021: 3). Toplumsal eşitsizlikler, yaş farkı ve Doktor Ragıp'ın güçlü dolayımlayıcı rolü, çocuğun duygusal çıkmazını daha da derinleştirmektedir. Böylece dehliz hem yaklaşma arzusunun hem de yaklaşamamanın yarattığı umutsuzluğun mekânsal karşılığına dönüşmekte ve onun labirentimsi yapısı, bu aşkın yönsüz ve belirsiz doğasını somutlaştırmaktadır. Nüzhet'e duyduğu aşk çocuğa bir yandan umut verirken, diğer yandan büyük bir acı yüklemektedir. Bu nedenle aşk, tıpkı dehlizde duyulan tedirginlik gibi belirsizlik ve korkuyla iç içedir. Kahramanın dehlizden her geçişi, Nüzhet'e olan hislerinin yarattığı içsel gerilimi ve ruhsal bunalıntıyı yeniden üretmektedir. Bu manada dehliz, kahramanın hem hastalığın hem de karşılıksız aşkın yarattığı çıkmazları aynı anda yaşadığı bir içsel karanlık alanı olarak kurgulanmakta ve roman boyunca hem bedensel hem duygusal yaraların görünür hâle geldiği bir sembolik mekân işlevi görmektedir.

Meçhul ümitlere inanmadığım ân, beni kurtaracak şeyin ne olduğunu bilmek istiyorum. Ümit etmek bile az. Emin olmak ihtiyacı. Yalancı istikbalin şüpheli vaatlerine değil, teminatına ve senedine ihtiyacım var. Hâlbuki o vaat bile etmiyor ve kendisine beni nasıl karşılayacağını sorduğum vakit, korkunç bir dilsizlikle susuyor.

Uyuyamıyorum.

Karanlık dehliz. Sarı mumdan heykeller. Fistül¹ var mı? Üç tane. Beyaz eşya ve beyaz gömlekler. Ameliyat lazım, ayağım biraz kısılacak. Böyle çekmek iyi mi? İşitmiyor musun? Soruyorum: Bizim bir Doktor Ragıp vardır. Polis hafiyesi M. Lökök ve adamları siyah pelerinlerle meyhaneye girerler. Karanlık merdiven, iskelet, hayaletler, kandan bir kurdele, sarhoşlar, silah sesleri, merdivenlerden bir yuvarlanmış, havagazı fenerinin altında bir adam görünüp kayboluyor. Doktor Ragıp. Havuzda yıldızlar. Bir limon büyüdüğüne büyüyor. Artık bu meseleyi konuşmayalım. Nüzhet'in kahkahası ve Nüzhet'in içi: "Zavallı!" diyor o, "ben kan, cerahat, irin, ciddi adam, mahzun çocuk sevmem. Ben mesut olmak isterim (Safa, 2024: 29).

Psikolojik derinliği ile öne çıkan *dehliz* sözcüğü başkalarının acılarına duyarlı olmanın göstergesi konumundadır. Bir acıyı yalnız başına yaşamak acının yükünü daha da ağırlaştırırken, bir başkasının acıyı paylaşması, acıya ortak olması acının yükünün hafifletir, insana yalnız olmadığını hissettirir. Bu manada sıkışmışlığın ve çaresizliğin yeri olan *dehliz* artık yardım elinin uzatıldığı bir yerdir. Hasta çocuk *dehliz*de bir başına değildir, Mithat Bey ve arkadaşı kör *dehliz*de onu yalnız bırakmamışlardır. Her ne kadar "ümidim çok zayıf" dese de Mithat Bey ve arkadaşının yanında olmasının verdiği güçle profesörün üç-beş ameliyata dayanabilirse bacağına kurtarmaya çalışırız teklifine karşılık "dayanırım" diye bağırarak cevap vermesi bunu doğrulamaktadır.

Bu sefer demir parmaklıkları kapıdan bahçeye girerken, Dokuzuncu Hariciye Koşuşu'na doğru, ağaçların bile sıhhatine imrenerek yürürken, camlı kapıların garip bir beyazlıkla gözlerime vuran ve içimde korku ile karışık yuvarlanan parıltıları arasında o dehlize girerken, yalnız değilim (Safa, 2024: 93).

Dehliz, hasta çocuğun hastanedeki ilk gecesinde onun geçmişi ile geleceği arasında var olan bir geçittir. Karanlığın baskısıyla hasta çocuğun odasına hiç tanımadığı bir akşam girmiştir, gittikçe artan karanlık onu her şeyden uzaklaştırmakta ve iyiden iyiye yalnızlaştırmaktadır. Hatıraları, kalabalıklar, sevdiklerinin sesleri, Erenköy, köşk, tren, vapur... artık geçmişi çok uzaktadır. İcini bir boşluk kaplamıştır. Çünkü geçmişi ruhunun derinliklerinde bir meçhul ya da bir gölge gibi dolaşmaktadır. Bu karartıları da kaybetmemek adına odanın kapısını açık tutmaktan imtina etmektedir. Çünkü kapı açıldığında geçmişinin uçup gideceği ve geleceğin onun için hazırladığı felaketlerin içeri gireceğini sanmaktadır. Kapının vurulmasıyla açılan kapıdan onu bekleyen gelecek içeri girerken artık tüm hafızası kapanmış ve hiçbir şey hatırlamamaktadır. Işıklı *dehliz*in soluk çerçevesi onu geçmişinden kopararak ne olduğu meçhul bir geleceğe götürmüştür.

Karanlık bastı. Elektrik düğmesini çevirdim. Gayet zayıf bir ışık. Ancak odanın büyük çizgilerini görebiliyorum. Teferruat sarı bir belirsizlik içinde bulanıyor.

Kapıma vuruldu.

Giriniz!

Işıklı dehlizin soluk çerçevesi önünde bir kadın. Bembeyaz bir gömleğin üstünde esmer bir baş. Siyah kaşlar, yuvarlak ve kabarık, akları parlayan, oyuklarına muhli, sabit, katı gözler (Safa, 2024: 97).

Hasta çocuk *dehliz*den geçerek bambaşka bir dünyaya adım atmıştır. Bütün geçmişini arkasında bıraktığı için her saniye etrafında tabiatüstü bir âlem doğuyormuş gibi düşünmektedir. O, bu yeni dünyasında var olabilmenin mücadelesi içindedir ve içerisinde başlayan kımıldanışları hissetmektedir. Uzaklardan fısıltılar duymakta ve bunlar onu bir yol ayrımına götürmektedir. Acaba yeni bir *dehliz* onu sevinçli bir türküyü mi yoksa acı bir çığla mı götürecektir. Burada *dehliz* hasta çocuğun duygusal dışavurumlarının bir ifadesi ve kendi iç dünyasıyla yüzleşmesinin bir simgesi olmaktadır. Onun içsel savaşı, fiziksel dünyada *dehliz*ler aracılığıyla dışa vurulmaktadır.

Dehlizde fısıltılar

Yumuşak muşambalarda terlikli ayak sürtünüşleri.

Uzak koşuşlardan ince haykırışlar geliyor. Türkü mü? İzdıraplı bir çılgılık mı (Safa, 2024: 98)?

Dehliz, duyarsızlaşmanın kendini hissettirdiği ve insan ilişkilerinde mesafenin yaşandığı bir mekândır. Hastanede yatan hasta çocuğun odasının önünden birçok insan geçip gitmektedir. Hepsi kendi işlerine ya da sorunlarına o kadar gömülmüşler ki başkalarının ne yaşadığıyla pek ilgilenmemektedir, herkes kendi haline düşmüş, başkasını umursamamaktadır. Bu *dehliz*de birine gerçekte kulak vermenin, samimi bir yardım eli uzatmanın yerini tepkisizlik almıştır. Hasta çocuk yaşadığı bu anlam kaybına karşılık ruhsal bütünlüğünü yeniden kazanması için anlamlı ilişkiler kurmayı beklemektedir. Bu anlamlı ilişkiyi kendi gibi hasta olanlar ile geliştirmeyi istemektedir. Bir nevi Nasreddin Hoca misali “bana daha önce damdan düşmüş birini bulun” der gibi kendisi gibi hastalıkla mücadele edenlerle yakınlaşmayı düşünmektedir.

Dehlizde insanlar çoğalıyor. Hademeler geçiyorlar. Odama bakanlar pek az, onlarınki de tesadüfi bir baş çeviriş; itiyadın verdiği körlükle işlerine ait şeylerden başka gözleri hiçbir şey görmüyor. Ağır ağır yürüyüp gidiyorlar.

Dehlizden ilk defa bir hasta çocuğun geçtiğini gördüm. Başı benim odanın tarafına doğru eğilmiş, boynu, omuzları yukarı kalkık, yürümeyi unutmuş gibi gayri tabii adımlar atarak ve arada bir hafifçe sıçrayıp elini boynuna götürerek yürüyor (Safa, 2024: 103).

Romanda anlatıcı ile kahramanın aynı kişi oluşu, okuyucunun hastane atmosferini doğrudan onun bakış açısından deneyimlemesini sağlamaktadır. Anlatıcı, mekânı aşırı duygusallığa düşmeden betimlese de, anlatıya sinen ince ve durağan hüznün kendiliğinden hissedilmektedir. Sağlıklı bir bedenden beklenen kararlı, ritmik ve özgüvenli ayak sesleri yerini, hastalığın ağırlığını taşıyan ve muşambalara sürtünerek ilerleyen yavaş adımlara bırakmaktadır. Böylece koridor, “ben” ile “öteki”nin belirginleştiği bir karşıtlık alanına dönüşmektedir. Umudu temsil eden doktor figürü ise bu karşıtlığın en görünür hâlidir: Sağlıklı bedeninin çevikliği, hastaların kırılgan varlığıyla keskin bir tezat oluşturmaktadır. Anlatıcının gözünde doktor, el uzattığında kaybolabilecek kadar uzak bir ihtimal, bir başka dünyanın temsilcisidir; köpüklenerek uzaklaşan beyaz gömleği ise hastanın erişemediği o sağlıklı “öteki”nin simgesine dönüşmektedir. Böylece roman, hastane mekânı üzerinden benliğin kırılganlığını ve ötekiyle kurduğu mesafeli, ulaşılması güç ilişkiyi derinleştirmektedir (Britten, 2021: 29). Bu noktada *dehliz* ben ile öteki arasındaki ince sınırı oluşturmaktadır. Hasta çocuk için öteki, yüzleşmekten kaçındığı kişiler ve onların içinde bastırıldığı, duymak istemediği sesleridir. Fakat istemese de öteki cismiyle ve sesiyle *dehliz*de karşısına dikilmiştir.

Dehlizde kalın, hâkim bir ses yükseldi, bir insan ismi çağırdı, bir kadın ve bir erkek koşular. İlk yüksek ses ve ilk gürültü (Safa, 2024: 104).

Sağlam ve sağlıklı birey, hasta çocuğun kendinden ayrı, yabancı veya karşıt olarak algıladığı öteki’dir. Çünkü o, hastanın serzenişlerini, hastalığın ıstıraplarını, hastanenin ruhunu ve kokusunu tanıyamaz ve bilemez, dünyaları başkadır, farklı gerçekliklerde yaşarlar ve birbirinden ayrı varoluşları vardır. Bu nedenle öteki’nin gözünde ben’in yaşamı salt gösteridir. Öteki’nin ben’in gerçekliğinde yakalayabildiği sadece görünüm, görüntü, belirtilerdir. Yalnızca bu görünümde olduğu kadarıyla öteki, ben’in gerçekliğini anlayabilir, yani ben’in yaşantısı öteki için görünümünden ibarettir. Bu yüzden ben kendi hayatını yaşamak zorundadır, öteki ona vekâlet edemez, yaşamının bir zerresini bile öteki’ye aktaramaz. Kendi serzenişlerini, hastalığının ıstıraplarını, hastanenin ruhunu ve kokusunu yaşamak durumundadır. Çünkü öteki onun yerine geçemez. Kısacası öteki kendini ben’in yerine koyamaz. Bu bağlamda *dehliz*, ben’in dünyasının öteki’nin dünyasından ayrıldığı yerdir.

Onlar, hastahaneye dışarıdaki hayatın karıştığı saatler de gelmişlerdi, bu odanın gecesini sabahını tanımıyorlardı. Duvarlarda gölgelerin kımıldadığı, döşemelerin dinç seslerle öttüğü ve dehlizlerin canlı şekillerle kaynaştığı bu hayat ve hareket saatindeki hastahane bambaşkadır. Bu dekor, benim bir gece evvelki hâlimi anlamak isteyenlere hiçbir şey söylemez (Safa, 2024: 107).

Nihayetinde *dehliz* kaderin bir parçası olabilmektedir. Kaderin kaçınılmaz bir yolculuğunu, sürüklenişini temsil edebilmektedir. Burada önemli olan kaderin değiştirilmeye mi çalışıldığı yoksa ona teslim mi olunduğudur. Bir çıkış yolu var mıdır yoksa *dehliz*lerle barışmak mı gerekir? Varoluşçu bir bakış açısından *dehliz*, insanın kendi varlığıyla baş başa kaldığı, kaçışsız bir yüzleşme alanı olabilir ve birey ancak bu karanlığın içinde kendi özgürlüğünün ve sorumluluğunun farkına varabilir. Kierkegaard'ın kaygıyı varoluşun merkezine yerleştirilmesi gibi, *dehliz* de eserin kahramanı hasta çocuğun hem hastalık hem aşk karşısında duyduğu derin tedirginliği somutlaştırır; bu kaygı yok edilmesi gereken bir duygudan çok, insanın kendilik bilincine ulaşmasının ön koşuludur. Bu bağlamda, *dehliz*den çıkmak ya da karanlığa teslim olmak, kahramanın kaderiyle kurduğu ilişkiye bağlıdır; çünkü asıl çıkış, mekânsal bir aydınlığa ulaşmak değil, karanlığın içindeki anlamı kavramaktan geçmektedir.

Gene bir sabah evvelki ziyaretler. Koşuşun uyanışı. Temizlik. Odama giren kadın. Dehlize küçük hastaların sürüklenişleri. Gene seslerin, gürültülerin, hareketlerin çoğalışı (Safa, 2024: 108).

Eserin sonunda *dehliz* hasta çocuğu kurtuluşa çıkarsa da *dehliz* hep yeni insanları bulacaktır ve ancak *dehliz*lerde gezinenler birbirlerini anlayacaktır. Hasta çocuğun kurtuluşa erişmesi, bireysel bir zaferi ve iyileşme sürecini simgelerken, *dehlizin* varlığının devam etmesi, yaşamın acı ve sınavlarını deneyimleyen insanların her zaman bulunacağını göstermektedir. Bu bağlamda, yalnızca karanlık yolları deneyimlemiş olanlar, benzer acılarla yüzleşen diğer bireyleri derinlemesine anlayabilir; böylece empati ve içsel farkındalık, yaşanmış deneyimlerle doğrudan ilişkilendirilmektedir. Öte yandan, büyük acılar yaşamamış bireylerin, yaşamın karmaşıklığını ve insan psikolojisinin derinliklerini tamamen kavrayamayacakları vurgulanarak, insan deneyiminin sınırlılıkları ve psikolojik derinliğin önemi ortaya konmaktadır.

Büyük bir hastalık geçirmeyenler, her şeyi anladıklarını iddia edemezler (Safa, 2024: 111).

Görüldüğü üzere Peyami Safa, yoğun sembolik anlatımı ve metaforlarla örülü dili sayesinde okuyucuyu eserin derin anlamlarını keşfetmeye yönlendirmekte böylece temalarını çok boyutlu bir etki yaratarak aktarmaktadır. Bunun yanı sıra, anlatısının karmaşık yapısı ve özenle oluşturulmuş karakterleri, sunduğu düşünsel eleştirilerin somutlaşmasına katkı sağlamakta ve okuyucunun metindeki iletilerle duygusal bir ilişki kurmasına imkân tanımaktadır. Onun imgelerle desteklenmiş anlatımı, okuyucunun yalnızca olay örgüsünü değil, karakterlerin iç dünyasını da geniş bir perspektiften değerlendirmesine olanak vermektedir. Kullanılan metaforlar, yüzeydeki anlamın ötesine geçerek metne düşünsel bir derinlik kazandırmakta ve okuyucuyu esere yorumlayıcı bir tavırla yaklaşmaya teşvik etmektedir. Bu yöntem, estetik deneyimi güçlendirmenin yanı sıra okuyucunun temel duygu ve düşünce unsurlarını daha dikkatli biçimde irdelemesini sağlamaktadır. Sembolik dilinin inceliği ise Peyami Safa'nın hem bireysel hem de toplumsal eleştirilerini daha etkili bir biçimde sunmasına hizmet etmekte ve eserin anlam dünyasını zenginleştirmektedir. Böylece ortaya çıkan anlatı, okuyucuyu yalnızca bir hikâye izlemeye değil, aynı zamanda düşünmeye, sorgulamaya ve metnin ardındaki gerçeklikleri araştırmaya yönelten bir nitelik kazanmaktadır (Qədimova, 2025: 47-49). Bu bağlamda onun eserlerinde metaforik ve sembolik anlatım, yalnızca metin içi anlamı derinleştirmekle kalmamakta aynı zamanda okuru toplumsal ve bireysel gerçeklikleri sorgulamaya yönlendirmektedir. Eser, okuyucuda hem duygusal hem de entelektüel bir etki yaratacak şekilde tasarlanmıştır; bu da Peyami Safa'nın edebiyat anlayışının sadece estetik değil, aynı zamanda eleştirel bir boyutu olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, yazarın bu teknikleri

bilinçli ve sistemli kullanışı, Türk romanında psikolojik çözümlemeler ve bireyin iç dünyasına dair derinlikli okumalar yapılabilmesini mümkün kılmaktadır.

SONUÇ

Bu çalışma, *Dokuzuncu Hariciye Koğuşu* adlı romanda metaforun, özellikle de *dehliz* imgesinin anlatsal ve psikolojik işlevlerini incelemektedir. Bulgular, Peyami Safa'nın romanda metaforları yalnızca estetik bir süsleme tekniği olarak değil de, karakterin iç dünyasını yapılandıran ve metnin tüm anlam örgüsünü belirleyen temel unsurlar olarak da kullandığını göstermektedir. *Dehliz*, mekânsal bir unsur olmanın ötesine geçerek başkahramanın sıkışmışlığını, belirsizlik duygusunu, varoluşsal arayışlarını ve bilinçaltıyla yüzleşme sürecini simgeleyen çok katmanlı bir sembole dönüşmektedir. Hastane mekânı, Peyami Safa'nın metaforik diliyle ruhsal bir topografyaya dönüşmüş; ışık-karanlık karşıtlıkları, kapalı alanlar ve geçiş bölgeleri, bireyin ruhsal çözümlerinin dışavurum alanı hâline gelmiştir. Romanda kullanılan metaforlar sadece karakter psikolojisini açıklamakla kalmaz, aynı zamanda okuyucuyu da metnin psikolojik gerilimine dâhil eden bir işlev üstlenmektedir. Okuyucu, *dehlizin* karanlık ve belirsiz yapısıyla karşılaştıkça, anlatıcının yaşadığı kaygının benzerini hissetmekte ve böylece metnin duygusal-estetik etkisine doğrudan katılmaktadır. Bu durum, metaforun romandaki rolünün pasif bir betimleme aracı olmaktan çok, duyuşsal ve deneyimsel bir alan yarattığını ortaya koymaktadır.

Romanın otobiyografik niteliği, metaforların yarattığı psikolojik yoğunluğu daha da artırmakta; yazarın kişisel deneyimleri metaforik anlatım aracılığıyla evrensel bir insanlık durumuna dönüştürülmektedir. Bu bağlamda *Dokuzuncu Hariciye Koğuşu*, Türk edebiyatında psikolojik roman türünün gelişimine yön veren, bireyin iç dünyasını merkeze alan modernist bir örnek olarak değerlendirilebilir. Çalışma, metaforun anlatsal işlevinin metni anlamada merkezi bir konumda olduğunu; özellikle *dehliz* imgesi üzerinden bireyin yalnızlık, umut, korku ve kendilik bilinci gibi temel varoluş temalarının derinlikli biçimde inşa edildiğini ortaya koymuştur. Böylece roman, metaforik yapıları aracılığıyla hem estetik hem de psikolojik olarak çok boyutlu bir okuma imkânı sunmaktadır. Bu noktada tartışılması gereken önemli bir husus, *dehliz* metaforunun hem bireysel hem kültürel düzeyde anlam üretmesidir. Peyami Safa'nın yaşadığı dönem, savaşlar, toplumsal kırılmalar ve modernleşme sancılarıyla örülüdür. *Dehlizin* karanlık, belirsiz ve aynı zamanda bir çıkışı ima eden yapısı, dönemin ruhundaki tedirginliği ve belirsizliği de yansıtmaktadır. Dolayısıyla metafor, yalnızca bireysel psikolojiyi yansıtmaz; toplumsal atmosferi de sembolik bir zemin üzerinden yeniden kurmaktadır. Bu çift yönlü işlev, romandaki metaforik yapıların yalnızca edebî bir teknik olarak değil, tarihsel-psikolojik bir yorum alanı olarak da değerlendirilmesi gerektiğini de vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, romandaki metaforların özellikle *dehliz* imgesi etrafında yoğunlaşması, Peyami Safa'nın bilinç ve bilinçaltı süreçlerini anlatının merkezine yerleştirme konusundaki ustalığını göstermektedir. *Dehliz*, başkahramanın ruhsal durumunu görünür kılan bir odak noktası hâline gelerek onu hem içsel bir çatışmanın hem de ruhsal bir dönüşümün mekânı olarak konumlandırır. Bu dönüşüm, hastalığın yol açtığı çaresizlik duygusunun aşılması ve varoluşsal bir direncin ortaya çıkmasıyla tamamlanır. Böylece romandaki metaforik yapı, yalnızca bireysel acıyı betimlemekle kalmaz; karakterin içsel güçlenme sürecini de anlamlandırır. Bu özellik, *Dokuzuncu Hariciye Koğuşu*'nu psikolojik yoğunluğu yüksek, metaforik örgüsü güçlü ve bireyin iç dünyasını odak noktasına alan bir edebî eser olarak değerli kılmaktadır. Bu noktada metaforların, özellikle de *dehliz* imgesinin, yalnızca tematik bir yoğunluk yaratmakla kalmayıp anlatının perspektifini şekillendiren bir unsur olarak da işlediğini söylemek mümkündür. Böylece metafor, olayların nasıl aktarıldığını, hangi duygu tonunda sunulduğunu ve okurun hangi psikolojik atmosferde konumlandığını belirleyen yönlendirici bir işlev üstlenmektedir. Bu

açıdan bakıldığında, romanın psikolojik yoğunluğu yalnızca içerikte değil, anlatım biçiminde de metaforik bir yapılanma üzerinden kurulmakta, bu da eserin okuyucuyla kurduğu etkileşimi daha derinlikli ve deneyimsel bir hâle getirmektedir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Destek Bilgisi: Herhangi bir kurum ve/veya kuruluştan destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması yoktur.

Etik Onayı: Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara riayet edildiğini yazar(lar) beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk makale yazar(lar)ına aittir.

Etik Kurul Onayı: Çalışma kamuya açık ikincil verilerin kullanılmasıyla oluşturulmuştur.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Çalışma tek yazarlı olup katkı oranı %100'dür.

KAYNAKÇA

Abrams, M. H. and Harpham, G. G. (2015). *A Glossary of Literary Terms*. Wadsworth: Cengage Learning.

Ayvazoğlu, B. (2000). *Doğu-Batı Arasında Peyami Safa*. İstanbul: Ufuk Kitapları.

Baran, E. (2021). Peyami Safa'nın Romanlarında Bir Anlatım Biçimi Olarak Betimlemenin Rolü. *Hars Akademi Uluslararası Hakemli Kültür Sanat Mimarlık Dergisi*, 4(2): 32-50.

Black, M. (1962). *Models and Metaphors: Studies in Language and Philosophy*. New York: Cornell University Press.

Britten, F. I. (2021). Bedensel Sorunlar Çerçevesinde Karşılaştırmalı Bir İnceleme: Dokuzuncu Hariciye Koğuşu ve İnsanın Esareti (Of Human Bondage). *Söylem Filoloji Dergisi*, 6(1): 27-36.

Göze, E. (1987). *Peyami Safa*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Karabulut, M. ve Tohumcu, K. (2021). Peyami Safa'nın Dokuzuncu Hariciye Koğuşu Romanının René Girard'ın ,Üçgen Arzu Modeline Göre İncelenmesi. *TRK Uluslararası Beşeri Bilimler ve Sanat Dergisi*, 2 (2): 1-15.

Karakeçi, M. N. (2018). Dokuzuncu Hariciye Koğuşu'nda Kitaplarla İlgili Çağrışımlar. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 38 (38): 79-94.

Köseoğlu, E. ve Botan, M. (2019). Peyami Safa'nın Dokuzuncu Hariciye Koğuşu Romanında Algısal Mekân ve Yeniden İmgeleme. *Mimar. İst Dergisi*, 64(1): 81-86.

Kösoğlu, N. (2011). *Peyami Bey*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Lakoff, G. and Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.

Okay, O. (2008). *Peyami Safa: Hayatı, Romanları, Sanatı*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Picken, J. D. (2007). *Literature, Metaphor, and the Foreign Language Learner*. Londra: Palgrave Macmillan.

Qədimova, X. (2025). Peyami Safa'nın Eserlerindeki Eleştirinin İncelemesi: Temalar, Teknikler ve Kültürel Bağlam. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 12(2): 42-51.

Ricoeur, P. (1977). *The Rule of Metaphor: Multi-disciplinary Studies of the Creation of Meaning in Language*. Toronto: University of Toronto Press.

Safa, P. (2024). *Dokuzuncu Hariciye Koğuşu*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Tekin, M. (1999). *Romancı Yönüyle Peyami Safa*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Turan, Y. Z. (2021). Stream of Consciousness and Interior Monologue Techniques in Dokuzuncu Hariciye Koğuşu and Mrs Dalloway. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2): 47-59.

Türk Dil Kurumu, Güncel Türkçe Sözlük, s.v. “dehliz”, <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim: 18 Kasım 2025.

Yücel, Ö. F. (2021). Edebî Metinlerde Bellek ve Mekân: Fatih Harbiye ve Dokuzuncu Hariciye Koğuşu Romanları Üzerine Bir İnceleme. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 11(1): 195-212.

Zhiyenbayev, Y ve Baktiyaruly, I. (2022). Peyami Safa’nın Dokuzuncu Hariciye Koğuşu Romanı ile Nemat Kelimbetov’un Ümit Romanının Yapı Bakımından Karşılaştırılması. *Aydın Türklük Bilgisi*, 8(1): 19-34.