

ISSN: 1308-5298

TO
ID

TARİH
OKULU
DERGİSİ

JOURNAL OF
HISTORY
SCHOOL

JH
OS

Yıl/Year:16, Sayı/Issue:LXVII Aralık/December 2023



www.johschool.com

Journal Of History School
Tarih Okulu Dergisi

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Journal of History School dergisi yılda altı defa yayın yapan uluslararası hakemli bir dergidir. *Journal of History School* dergisinde yayınlanan tüm yazıların yayın hakları **Tarih Okulu Dergisi**'ne aittir.

Yayınlanan yazılar yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Kaynak gösterilmek koşuluyla alıntı yapılabilir.

Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

Journal of History School, Uluslararası hakemli ve indeksli bir dergi olup Dergipark üyesidir. **ULAKBİM Tr Dizin, Index Copernicus, Sobiad, MLA, Semantic Scholar, Scilit, Mendeley, WorldCat, CiteFactor, Paperity, Acarindex, Araştırmaz, I20R, Akademik Araştırmalar İndeksi, ASOS, Arastirmaz, ISAM, Türk Eğitim İndeksi, EBSCO ve Academic Research Index** tarafından taranmaktadır.

Journal of History School is an international, six-reviewed in a year journal. JOHS bear the sole legal responsibility for their published works in www.johschool.com.

Journal of History School has the sole ownership of copyright to all published works. No part of this publication shall be produced in any form without the written consent of **Journal of History School**. It can be quoted as long as referred to the Johs.

The Editorial Board makes the final decision to publish articles. No article is returned to authors.

ISSN: 1308-5298 (Baskı) 2148-4260 (Elektronik)

Yıl/Year: 16 – Sayı/Issue: LXVII- December/Aralık 2023

Journal Of History School
Tarih Okulu Dergisi

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Baş Editor: Prof. Dr. Ahmet KARA

Editör: Dr. Tuğrul Gökmen ŞAHİN

E-mail: yenitarihokulu@gmail.com

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Web: <http://www.johschool.com>

JOHSCHOOL

Yıl/Year: 16 – Sayı/Issue: LXVII- December/Aralık 2023

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi
International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

Baş Editor: Prof. Dr. Ahmet KARA

Editör: Dr. Tuğrul Gökmen ŞAHİN

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi
Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School
International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences
ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Alan Editörleri

Prof. Dr. Nuri GÖMLEKSİZ	Eğitim Bilimleri	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Nesrin SİS	Filoloji	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Naci İSPİR	İletişim Felsefesi	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. M. Zafer DANIŞ	Sosyal Hizmetler	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa YAĞBASAN	Uygulamalı İletişim	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Haldun EROĞLU	Genel Türk Tarihi	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Ali ESGİN	Genel Sosyoloji ve Metodoloji	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Cem ŞAKTANLI	Müzik Eğitimi	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Doç. Dr. Bilal TUNÇ	Tarih / Türkiye Cumhuriyeti Tarihi	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. Murat KEÇİŞ	Orta Çağ Tarihi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Muzaffer DEMİR	Eskiçağ Tarihi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Uğur DEMLİKOĞLU	Yeniçağ Tarihi	Siirt Üniversitesi
Prof. Dr. Azmi ÖZCAN	Yakınçağ Tarihi	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT	Eğitim Programları	Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ	Sosyal Bilgiler Eğitimi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Ayhan ÇİNİCİ	Fen Bilgisi Eğitimi	Ordu Üniversitesi

Doç. Dr. Binnaz KOCA	Resim / Grafik	İnönü Üniversitesi
Dr. Ertan ZEREYAK	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Recep ÖZMAN	Arkeoloji	İnönü Üniversitesi
Dr. Arif YILDIZ	İşletme	Adıyaman Üniversitesi
Dr. Salih TELLİOĞLU	Pazarlama	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Dr. Fuat ŞANCI	Sanat Tarihi	Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Sevim GÜLLÜ	Beden Eğitimi ve Spor	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU	Türk Dili ve Edebiyatı	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim AKKAŞ	Sosyoloji	Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Eyüp SEVİMLİ	Matematik Eğitimi	Tokat Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA	Türkçe Eğitimi	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut GÜN	Yabancılara Türkçe Öğretimi	Mersin Üniversitesi
Dr. Fatih DEĞİRMENÇİ	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KINIK	Müzik	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Sevda KARACA	Coğrafya	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Munise DURDU	Okul Öncesi Eğitimi	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer ALANKA	Gazetecilik	Atatürk Üniversitesi
Dr. Hüsamettin KARATAŞ	İlahiyat	Fırat Üniversitesi
Dr. Ahmet OKTAN	Radyo Televizyon Sinema	Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Gabor AGOSTON, Georgetown Üniversitesi, ABD

Prof. Dr. İsmail AKA, Ege Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Dilek BARLAS, Koç Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Laurence BROCKLISS, Oxford Üniversitesi, ABD

Prof. Dr. Enver ÇAKAR, Fırat Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Özer ERGENÇ, Bilkent Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Erdal FIRAT, St. Clements Institute, Kamboçya

Prof. Dr. Mehmet ERSAN, Ege Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Paul FREEDMAN, Yale Üniversitesi, ABD

Prof. Dr. Jonathan M. HALL, Chicago Üniversitesi, ABD

Prof. Dr. Şükrü HANİOĞLU, Princeton Üniversitesi, ABD

Prof. Dr. Cemal KAFADAR, Harvard Üniversitesi, ABD

Prof. Dr. Cüneyt KANAT, Ege Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Kurtuluş KAYALI, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Stephen MITCHELL, Exeter Üniversitesi, İngiltere

Prof. Dr. Alun MUNSLOW, Chichester Üniversitesi, İngiltere

Prof. Dr. Mehmet ÖZ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Doğan ÖZLEM, Yeditepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Antonella ROMANO, Avrupa Üniversitesi Enstitüsü

Prof. Dr. Richard Candida SMITH, Berkeley Üniversitesi, ABD

Prof. Dr. Önhan TUNCA, Liège Üniversitesi, Belçika

Prof. Dr. Dmitriy D. VASILYEV, Rusya Bilimler Akademisi, Rusya

Prof. Dr. Levent YILMAZ, Bilgi Üniversitesi, Türkiye

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi
Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School
International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences
ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

YAYIN KURULU

- Prof. Dr. Seçil Karal AKGÜN, ODTÜ, Türkiye
Prof. Dr. Yusuf AYÖNÜ, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Recep BOZTEMUR, ODTÜ, Türkiye
Prof. Dr. Şerife CENGİZ, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Salih ÇEÇEN, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa DAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fevzi DEMİR, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Temuçin Faik ERTAN, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Turan GÖKÇE, Kâtip Çelebi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cihat GÖKTEPE, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sadettin GÖMEÇ, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Müzeyyen GÜLER, Mimar Sinan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Dimitris KYRTATAS, Thesselia Üniversitesi, Yunanistan
Prof. Dr. Abdülkadir ÖZCAN, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman ÖZKAN, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Hamdi SAYAR, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. John E. WOODS, Chicago Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Mustafa YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Adnan ÇEVİK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yuriy AVERYANOV, Rusya Bilimler Akademisi, Rusya
Doç. Dr. Teyfur ERDOĞDU, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Abdülhamit KIRMIZI, İstanbul Şehir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yenal ÜNAL, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yonca KÖKSAL, Koç Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hakan ERDEM, Sabancı Üniversitesi, Türkiye

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Merve ÇALHAN & Çiçek COŞKUN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

PAID DOMESTIC WORKER WOMEN AND COVID-19 PANDEMIC: A STUDY IN ANKARA AND KOCAELİ

Ücretli Çalışan Ev İşçisi Kadınlar ve Covid-19 Pandemisi: Ankara ve Kocaeli 'de Bir Çalışma

3214-3240

Necibe Damla ÖZDEMİR & Servet ATİK

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

ÖĞRENEN ÖRGÜTLER OLARAK REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZLERİ

Guidance and Research Center as Learning Organizations

3241-3272

Fatih Mehmet UĞURLU & Oğuzhan ALTUNGÜL

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN GRUP ÇALIŞMASI BECERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Investigation of the Group Work Skill Levels of Students of the Faculty of Sports Sciences

3273-3285

Oğuzhan ÇALI & Yahya DOĞAR

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİK İNANÇLARI İLE MESLEKİ KİMLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Examination of Physical Education and Sports Teachers' Self-Efficiency Beliefs and Professional Identity Perceptions

3286-3305

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Bayram ÇELİKKIRAN & Faruk KAYMAN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN SINIF İÇİ SORU SORMAYA YÖNELİK
TUTUM ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

*Attitude Scale Towards In-Class Questioning for Secondary School Students: A Validity
and Reliability Study*

3306-3327

Abdulkadir KIYAK & Asim TAŞ

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

AVESTA BAĞLAMINDA ZERDÜŞTİLİKTE NAMAZ İBADETİ

Prayer Worship in Zoratrism in the Context of Avesta

3328-3345

Serpil ÇILĞIN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

BETWEEN HEAVEN AND EARTH: THE ROLE OF THE BENEDICTINES IN THE
FIRST CRUSADE

Cennetle Dünya Arasında: I. Haçlı Seferi'nde Benediktenlerin Rolü

3346-3373

Emrullah BANAZ

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DERS SÜRECİNDE KULLANDIKLARI WEB 2.0
ARAÇLARINA YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME

An Evaluation of Web 2.0 Tools Used by Turkish Teachers in the Lesson Process

3374-3390

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Talha MURATHAN & Hediye KARAASLAN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

DİJİTAL OYUNLARDA TOPLUMSAL CİNSİYETSİZLİK KAVRAMI VE LGBTİ+ İÇERİKLERİ

The Concept of Genderlessness and LGBTI+ Content in Digital Games

3391-3423

Emine SEÇİL KARAMUKLU & Burhanettin KARAKOÇ

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

PANDEMİ SONRASI YÜZ YÜZE EĞİTİME GEÇİŞ SÜRECİNDE
ÖĞRETMENLERİN GÖZÜNDEN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN
AKADEMİK BAŞARI VE SOSYAL UYUM BECERİLERİ

Academic Success and Social Adaptation Skills of Inclusive Students in the Process of Transition to Face-to-face Education After the Pandemic

3424-3449

Enes KÜÇÜK, Mehmet AKPINAR, İsmail DÜZ & Fidaye CİNCİL

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

II. MEŞRUTİYETTEN ERKEN CUMHURİYETE TÜRKİYE'DE MUSAHABAT-I
AHLAKİYE VE YURT BİLGİSİ DERS KİTAPLARINA YANSIYAN DEĞERLER
(1909-1949)

Values Reflected in Musahabat-ı Ahlaklakiye and Yurt Bilgisi Textbooks in Türkiye from the Second Constitutional Monarchy to the Early Republic (1909-1949)

3450-3487

Zülküf NANTO & Sayim ARSLAN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

ÖĞRETMENLERİN, ÖĞRETMEN KARIYER BASAMAKLARINA YÖNELİK
GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Evaluation of Teacher's Opinions on Career System

3488-3518

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi
Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School
International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences
ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Sevra GÜVEN & İmren DEĞİRMEN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TERS YÜZ ÖĞRENME YÖNTEMİNE DAYALI İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN
ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖZYETERLİK İNANCI VE AKADEMİK
BAŞARISINA ETKİSİ

The Effect of English Teaching Based on the Flipped Learning Method on the Students' English Self-Efficiency Belief and Academic Achievement

3519-3546

Meliha KÖSE

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
11. SINIF TARİH DERS KİTABINDA YER ALAN KADIN GÖRSELLERİNİN
ANALİZİ

Analysis of Women's Visuals in the 11th Grade History Textbook

3547-3590

Mustafa ÇAKIR

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
EKOLEŞTİRİ KURAMI IŞIĞINDA THOMAS HARDY'NİN ASİ KALPLER
ROMANI

Thomas Hardy's Novel Jude the Obscure in the Light of Ecocritical Theory

3591-3604

Özgür ERBULUT

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
1882 YILINDA İNGİLİZLERİN MİSİR'İ İŞGALİ VE OSMANLI DEVLETİ'NİN
MİSİR'İ GERİ ALMA GİRİŞİMLERİ: HASAN FEHMİ PAŞA'NIN DİPLOMATİK
FAALİYETLERİ (1884-1885)

The British Occupation of Egypt in 1882 and the Attempts of the Ottoman Empire to Retake Egypt: Hasan Fehmi Pasha's Diplomatic Activities (1884-1885)

3605-3638

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Özlem Emine DOĞAN & Aydın ZOR

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

GRAFİK TASARIM ALANINDA NFC KULLANIMI

The Use of NFC in The Field of Graphic Design

3639-3661

Serdar ÇAKMAK

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

A NEW THEORETICAL APPROACH TO THE ASYLUM SEEKER AND REFUGEE
ISSUE IN THE CONTEXT OF THEORETICAL INFORMATION AND CASE OF
SYRIANS: THE IREALISM

*Teorik Bilgiler ve Suriyeliler Örneği Bağlamında Sığınmacı ve Mülteci Sorununa Yeni
Bir Teorik Yaklaşım: IRealizm*

3662-3687

Süleyman Kaan YALÇIN & Mehmet ÖZEREN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

TÜRKİYE TÜRKÇESİ VE AZERBAJCAN TÜRKÇESİ AĞIZLARINDAKİ YER VE
MEKÂN ADLARININ SÖZ VARLIĞI AÇISINDAN TAŞIDIĞI ARKAİK İZLER

*Archaic Traces Carried by the Place and Location Names in Türkiye Turkish and
Azerbaijan Turkish Dialects in Terms of Vocabulary*

3688-3714

Emel KULAKSIZ & Özge GÜMÜŞ

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

AN INVESTIGATION INTO STATISTICAL LITERACY (KNOWLEDGE,
ATTITUDES, AND SELF-EFFICACY) AMONG SECOND LANGUAGE
ACQUISITION RESEARCHERS

*İkinci Dil Edinimi Araştırmacılarında İstatistik Okuryazarlığının (Bilgi, Tutum ve Öz-
Yeterlik) İncelenmesi*

3715-3743

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Ömer Varol PALANCIOĞLU & Feridun MERTER

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

EXAMINATION OF 4TH GRADE STUDENTS' SCHOOL CULTURE PERCEPTIONS

4. Sınıf Öğrencilerinin Okul Kültürü Algılarının İncelenmesi

3744-3771

Hasan ÖZGÜR & Yavuz BOLAT

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

ÖNEMİ GİDEREK ARTAN BİR KAVRAM: AÇIK FİKİRLİLİK

A Concept of Increasing Importance: Open-Mindedness

3772-3793

Nacide ÖTER

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

BANDIRMA HÜKÜMET KONAĞI MİMAR KEMALETTİN'İN UYGULAMA YA GEÇMEYEN PROJESİ

Bandırma Government House Architect Kemalettin's Unimplemented Project

3794-3810

Ethem GÜRHAN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

KURULUŞUNDAN 18. YÜZYILIN SONLARINA KADAR OSMANLI'DA İNSAN YETİŞTİRME FAALİYETLERİ (1299-1773)

Human Education Activities in Ottoman its Foundation to Late 18th Century (1299-1773)

3811-3827

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Sabahattin ÇİFTÇİ, Mustafa AYTEN, Kezban AYTEN & Aydan İÇİL

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN KARİYER BASAMAKLARI
HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Opinions of Teachers at Different Career Levels on Teacher Career Steps

3828-3854

Mehmet GÜLLÜ & Mehmet AKARSU

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

ÖĞRENCİLER İÇİN BADMİNTON TUTUM ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Development of Badminton Attitude Scale for Students

3855-3873

**Oğuzhan ALTUNGÜL, Atalay GACAR, Mesut BULUT & Didem YAVUZ
SÖYLER**

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

HAKEMLERİN ETKİLİ İLETİŞİM BECERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Examining the Effective Communication Skill Levels of Referees

3874-3887

Hakan KAYA

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

OSMANLI-İRAN SEFERLERİNDE VAN EYALETİNİN LOJİSTİK DESTEĞİ VE
ÖNEMİ (16. YÜZYILIN İKİNCİ YARISI)

*In the Ottoman-Iran Campaigns Logistical Support and Importance of the Van Province
(The Second Half of the 16th Century)*

3888-3908

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Şevval Nur ŞEN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

PETROGLİFLERİN VE RİTÜELLERİN ÇAĞDAŞ TÜRK RESMİNE YANSIMASI:
MELİHA YILMAZ ÖRNEĞİ

*Reflection of Petroglyphs and Rituals on Contemporary Turkish Painting: The Case of
Meliha Yılmaz*

3909-3934

Hilal UĞRAŞ

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ ÖĞRETMENLERİNİN DEPREM SONRASINDA
ÇOCUKLARDA GÖZLEMLedikLERİ Sorunlara İlişkin Görüşleri

*Early Childhood Teachers' Views on the Problems They Experienced in Children After
the Earthquake*

3935-3962

Salih AYBEY

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

ŞİDDET VE DİN EĞİTİMİ: ŞİDDETİN ÖNLENMESİNDE AİLEDE DİNİ VE
AHLAKİ DEĞERLER

*Violence and Religious Education: Religious and Moral Values in the Family in the
Prevention of Violence*

3963-3988

Zekeriya SARIHAN & Raci TAŞCIOĞLU

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

SİYASİ PARTİLERİN Z KUŞAĞI ÜYELERİNE YÖNELİK ALGILARI VE
SİYASAL İLETİŞİM STRATEJİLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

*A Qualitative Study on Perceptions and Political Communication Strategies of Political
Parties Towards Generation Z Members*

3989-4015

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Cemal YORGANCIOĞLU

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

THE DECOLONIZATION OF CYPRUS AND THE ROLE OF ENOSIS AND PARTITION: A RETROSPECTIVE STUDY

Kıbrıs'ın Dekolonizasyonu ve Enosis ile Taksim'in Rolü: Retrospektif Bir Çalışma

4016-4031

Hasan AYDEMİR, Oğuzhan TOKER & Betül BAYAR

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

OKULLARIN KARAKTER VE DEĞER EĞİTİMİ YETKİNLİKLERİNE İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Views of Classroom Teachers on Character and Value Education Competencies of Schools

4032-4050

Editörden...

Değerli bilim insanları: Tarih Okulu Dergisi yeni sayısı ile bilim dünyasının karşısına çıkmanın mutluluğunu yaşamaktadır. Tarih Okulu Dergisi'nin Aralık 2023 tarihli LXVII. sayısını yayınlamış bulunmaktayız. Bu sayımızda çeşitli alanlardan 34 makale bulunmaktadır. Dergicilikte, özellikle günümüz şartlarında bunun anlamı, gösterilen çabanın karşılığını bulması demektir. Bugüne kadar çıkardığımız sayılar hakkındaki genel izlenim ve değerlendirmeler, Tarih Okulu Dergisi'nin nicel ve nitel olarak farklı ve özgün bir çıkış olduğu yönündedir. Bu niteliğin altında yatan en önemli husus, Tarih Okulu Dergisi'nin hareketi etrafında "Hayata Bütüncül Bakan" bir felsefenin yatmasıdır.

Bugün LXVII. sayısını çıkaran Tarih Okulu Dergisi'nin, gelecek sayılarla kendi içinde daha derin, daha bilimsel ve daha benimsenir olmak için mesafe kat ederken, aynı zamanda, başta yazarları olmak üzere, dergiye katkıda bulunan tüm ilgili çevresiyle birlikte "bilgi, bilim ve sanat" üreten bir ekolün odağı olacağı umundayız. Vizyonumuz bazı temel kabulleri dikte ettiren ve bu doğrultuda okurlarını etkilemeye çalışan bir tutumun aksine, her bireyin kendi özgürlüğünden hareketle ortaya koyduğu düşünce ve bilgilerin kaynağından beslenecek bir geleceğin inşası yönünde ilerleme imkânının ortaya konulmasıdır.

Derginin editörü olarak bilim dünyasına az da olsa katkı sunmaya çalışmanın heyecanı içerisinde olmakla beraber, bir bayrak yarışı gibi dergiyi daha da ileriye götürmek için Tarih Okulu Dergisinin tüm ekip arkadaşlarına desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Beraber çıktığımız bu yolda Dergimizin LXVII. sayısına destek vererek onurlandıran yazarlarımıza, değerlendirme aşamasında kıymetli vakitlerini ayıran hakemlerimize ayrıca müteşekkirim. Yeni sayımızın bilim dünyasına katkı sağlaması ve diğer Tarih Okulu Dergisi sayılarında buluşmak dileklerimizle...

Baş Editör: Prof. Dr. Ahmet KARA

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	17.08.2023	Submitted date
Kabul tarihi	26.11.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Çalhan, M. & Coşkun, Ç. (2022). Paid Domestic Worker Women and Covid-19 Pandemic: A Study in Ankara and Kocaeli. *Journal of History School*, 67, 3214-3240.

PAID DOMESTIC WORKER WOMEN AND COVID-19 PANDEMIC: A STUDY IN ANKARA AND KOCAELİ¹

Merve ÇALHAN² & Çiçek COŞKUN³

Abstract

Covid- 19 pandemic negatively affected vulnerable groups working in informal sectors. Paid domestic worker women are among one of those groups and many of them either lost their jobs or had to accept decreased remunerations. Domestic worker women faced economical and domestic problems during the pandemic in Turkey. This study aims to examine experiences of domestic worker women residing and working in Ankara and Kocaeli during the pandemic. Research data collected and processed in this article was derived from structured and semi-structured interviews with participants from abovementioned cities. Findings of the study reveal the socio-economic challenges the participants faced during the pandemic. According to these findings, participant women had to accept newly emerging working conditions which were characterized by low remunerations. In order to cope with economic challenges and progressively increased household responsibilities; they had to establish informal social support mechanisms with their families and close neighbours. In addition, the pandemic made patriarchal relationships and gender inequalities in households even more evident. When participants suffered a loss of income, they became financially dependent on their husbands concurrently. Moreover, their children suffered from economic and educational inequalities. The children had limited digital access and faced with adaptation challenges during the online education process. In the light of all these, the article propounds that

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %55, 2. yazar: %45. Etik kurul onayı Başkent Üniversitesi'nde, 30.01.2023 tarih, E-62310886-605.99-201951 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

² Dr., Doğu Marmara Kalkınma Ajansı, Uzman, mervecalhan@yahoo.com, Orcid: 0000-0002-7230-2441

³ Doç. Dr., Başkent Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, ccoskun@baskent.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6563-0164

vulnerable groups such as paid domestic women need comprehensive social protection coverage, especially during disasters and socio-economic uncertainties.

Keywords: Domestic worker women, patriarchy, Covid-19 pandemic and inequalities, informal social support, inequality in education, vulnerable groups

Ücretli Çalışan Ev İşçisi Kadınlar ve Covid-19 Pandemisi: Ankara ve Kocaeli’de Bir Çalışma

Öz

Covid-19 pandemisi, kayıt dışı sektörlerde çalışan kırılgan grupları olumsuz etkilemiştir. Ücretli çalışan ev işçisi kadınlar da bu gruplar arasındadır ve birçoğu ya işini kaybetmiştir ya da düşük ücretlerle çalışmayı kabul etmek zorunda kalmıştır. Türkiye’de ev işçisi kadınlar pandemi döneminde de ekonomik ve hane içi sorunlarla karşı karşıya kalmıştır. Bu çalışma, Ankara ve Kocaeli’nde ikamet eden ve çalışan ev işçisi kadınların pandemi sürecindeki deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu makalede toplanan ve analiz edilen araştırma verileri yukarıda belirtilen şehirlerden katılımcılarla yapılan yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları, katılımcıların pandemi sürecinde karşılaştıkları sosyo-ekonomik zorlukları ortaya koymaktadır. Çalışmanın bulgularına göre, katılımcı kadınlar, düşük ücretler şeklinde ortaya çıkan yeni çalışma koşullarını kabul etmek zorunda kalmışlardır. Ekonomik zorluklarla ve giderek artan hanehalkı sorumluluklarıyla başa çıkmak için; aileleri ve yakın komşularıyla sosyal yardımlaşma mekanizmaları kurmak durumunda kalmışlardır. Ayrıca pandemi, hanelerdeki ataerkil ilişkileri ve cinsiyet eşitsizliklerini daha da belirgin hale getirmiştir. Katılımcılar gelir kaybına uğradıklarında eşlerine maddi olarak bağımlı hale gelmişlerdir. Bunların yanı sıra, katılımcıların çocukları ekonomik ve eğitimsel eşitsizliklerden muzdarip olmuşlardır. Çocukların dijital erişimi sınırlı düzeydedir ve çevrimiçi eğitim sürecinde uyum sorunlarıyla karşılaşmışlardır. Makale, tüm bunların ışığında, ev içi ücretli kadınlar gibi savunmasız grupların, özellikle afetler ve sosyo-ekonomik belirsizlikler sırasında kapsamlı bir sosyal koruma kapsamına ihtiyaç duyduğunu ileri sürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ev işçisi kadınlar, ataerkillik, Covid-19 pandemisi ve eşitsizlikler, enformel sosyal yardımlaşma, eğitimde eşitsizlik, savunmasız gruplar

INTRODUCTION

Although women, who make up half of the world's population, have been in every stage of production mechanism in the historical process; they have not benefited sufficiently from the opportunities of economic growth and social development. In addition to capital, technological progress and economic organization, a trained workforce is one of the most essential elements of development and

growth, but a large part of the workforce employed in developing and underdeveloped countries work in informal jobs in an insecure working environment. Moreover, the concomitant existence of paid and unpaid labour within the domestic space brings visibility to housework and care as (re-) productive labour and an integral part of societal well-being and development. It places emphasis on both the importance of welfare states, and a communal organisation of life. Reproduction (including education and care) is not—and should not—depend only upon the nuclear family but be the responsibility of society as a whole (Ceuteric, 2020).

Developed service industries in major cities around the world have spawned not only a specialized workforce, but also a lower-paid and mostly informal workforce (Bacchetta et al. 2009). In addition to those working in the formal sector, there are large numbers of people working in informal and day-to-day jobs. In the paid housework sector, which consists of one of the largest shares in informal sectors, mostly women (some of them are categorically identified as immigrants), are being paid by low wages. In addition, when they get sick or if something goes wrong in the house they are going to clean, they cannot receive their remunerations in a regular basis.

During the Covid-19 pandemic, disadvantages of women working in informal sector increased. Many women working in the sector lost their jobs (Afyonoğlu, 2022). Women working in the informal sector in Turkey also had a hard time during the pandemic period. Most women working in the sector in Turkey are employed in community services such as education, health, cleaning, food, retail jobs and care for the elderly/disabled. For example, according to a study, women working in the textile industry were vacated during the time of the restrictions and isolations imposed by the pandemic (Beken, 2020). Similarly, women working as domestic workers are among the groups negatively affected by the pandemic.

There are sufficient numbers of studies on how women working in the paid domestic work sector were affected by the restrictions applied in the first year of the Covid-19 pandemic. This article aims at scrutinising the experiences of paid domestic worker women during the pandemic period in Turkey. Ethics committee decision was taken to the study with the decision dated 30.01.2023 and numbered 17162298.600-21 of Başkent University Social Sciences and Humanities and Art Research Board. The method of data collection is based on a questionnaire consisting of structured and semi-structured questions in order to understand and interpret perceptions of the women who are employed as a paid domestic worker.

Covid-19 Pandemic and Labour Force

Covid-19 economic impact has widened gender disparity in the labour market. According to the International Labour Organization (ILO), female employment around the world declined by 4.2% in 2020 compared to the previous year, which was worse than the corresponding 3% decline in male employment (ILO, 2020a). Based on Deloitte Insights data, job losses for women was higher than men in the first phase of the pandemic, hours worked by women fell more than that of men between Q4 2019 - Q2 2020 in the Eurozone (Barua, 2022).

There have been various reports and researches the underlying drivers of the Covid-19 pandemic effects on emerging of an asymmetric labour market downgrading women's employment rate (Bluedorn et al. 2021). Across all countries, one relatively disadvantageous woman category stands out women in labour forces having school-age or younger children. When schools and childcare facilities were closed, women took on the brunt of additional unpaid care work and correspondingly experienced labour market dismisses (OECD, 2021a). Traditional division of roles within households made it worse for women since women provide the majority of childcare hours. Disproportionate gender roles, especially for working mothers led to absorption of significant burden of child care during lockdown of the schools and kindergartens (Research Luxembourg, 2021). All these factors contributed to "she-cession" during the pandemic caused women' unemployment rising disproportionately more than that of men in several countries (OECD, 2021a, s.2). Taking into consideration of widespread education institution closures, specifically women who have children under 12 years old dropped out of work force and experienced job disruption. Throughout the countries averagely 41% of households with children have reported different form of cutting back on their jobs, such as temporary lay-off and work hours reduction and unpaid leave absence (OECD, 2021a). Based on Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) statistics, mothers were three times as likely as fathers to declare they took on most of the additional burden of family caregiving are caused by school closures. Moreover, Turkey is located on the top of the chart that have a notable gender gap in caregiving compared to the countries that spend more on family supports such as parental leave, childcare benefits and social services networks (OECD, 2021a, s.17).

Initial declines were recorded by demand and supply-side shocks on labour force whereas women are mostly working in service sectors such as retail, hospitality, food services, personal care and education sectors. "On average, across OECD countries women make up 53% of workers in food and beverages services; 60% in accommodation services and 62% in the retail sector" (OECD, 2021b, s.3).

Due to the fact of exposing to consistent gender inequalities in labour market throughout the world, women's job and incomes may be more hit harder than men to any effects of economic crisis. According to the OECD policy paper, women make up large share of employment in many of the industries which most immediately affected by Covid-19, such as retail. Regardless of women-dominated sectors, women are likely to be more vulnerable than men to any crisis driven job loss because it is more difficult for women to find alternative employment channels (OECD, 2020).

Based on survey results received between the dates of 19-25 April 2020 covering Turkey, Covid-19 pandemic deepened gender inequalities and women lost their jobs to a higher extent than men. Women had a more disadvantageous and insecure position compared with men in terms of negative impact of Covid-19 on the economy. Surveyed women experienced higher levels of job loss than men following the Covid-19 Pandemic outbreak. Women experienced a drastic increase in domestic household chores such as care giving, cleaning, cooking and serving meal more than their male counterparts (Kalaylıoğlu et al., 2020). According to the survey conducted by in cooperation with TUSIAD, TURKONFED and UN Woman, referring to the period from March to June 2020, a majority of the enterprises (76%) report that they took special measures to reduce the stress of their employees and improve their overall well-being since the advent of the restrictions imposed during the Covid-19 crisis, whereas only 26% of them have taken measures specifically for women employees. 66% of SMEs; 53% of the enterprises with 3000 or more employees and 28% of the large enterprises reported that they did not have any job dismissals among their female and male employees. The most common pattern stated by the employers was prevalence of fully/partially working from home and common use of unpaid leave vis-à-vis paid leave (Memiş et al. 2020). ILO estimated while female labour market participation has recovered some countries such as Australia, Canada and France; Turkey's female labour market participation was lower than pre-pandemic levels compared to years of Q4 2019 – Q2/Q3 2021⁴.

In the first half of 2020, the pandemic's impact on the labour market was devastating. During this period, decline trend in female labour force participation was slightly higher than that for men. Labour force participation rate dramatically decreased in 2020 due to the pandemic break⁵. According to data received by

⁴ Turkey's female labour force participation was recorded as 33.8% in Q4 2019 and 32.9% in Q2/Q3 2021 (Barua, 2021).

⁵ Based on official statistics, women have a limited access in the labour market and more than one-third are unpaid family workers working in rural agricultural sector. Leaving these unpaid workers out, the urban women' labour force participation rate is even lower (İlkkaracan, 2012).

Turkish Statistical Institute (2022) (Please see Table 1 and Table 2); male labour force participation decreased by 3,6 point in 2020; female labour force participation decreased by 3,7 point in 2020. 2021 was marked by the fast recovery year in labour force statistics whereby male labour force participation rate reached % 76,9; female force participation rate reached % 37,3. Following the ramping up vaccination rates in 2021, female employment rate has recovered and reached to 37,3% in 2021 (Turkish Statistical Institute, 2021). In countries where women have traditionally lagged far behind men; returning to job market is more challenging for women who are already overloaded with child and house care responsibilities.

Table 1

Not in Labour Force in Turkey (2018-2021) (Turkish Statistical Institute, 2021)

	Year	Thousand Person
Female (15-64 years)	2018	16484
	2019	16552
	2020	17734
	2021	17330
Male (15-64 years)	2018	5769
	2019	5930
	2020	6998
	2021	6442

The urban women unemployment rate climbed from 14,2% to 16,8% in 2019 and decreased to 15,3% in 2020. The marked decrease is noteworthy in terms of Covid-19 pandemic outbreak in 2020. Turkey experienced export boom in the labour-intensive sectors which produced a concrete demand of women labour force participation. In addition, economic crisis experience led to rising men's unemployment rate caused women enter the labour force market (İlkkaracan, 2012). Covid-19 pandemic outbreak has a trigger effect that excluded women from the labour market. Determinants of the female labour supply, pandemic came out as a concrete barrier to women's labour force participation.

In most economies, women are more likely to dominate service sector such as textile, accommodation, food, personal care etc., and working in dire conditions. "Women are primarily low-skilled workers at the bottom of global supply chains, often with few opportunities to work in higher paid jobs" (ILO Training Center, n.d.). During pandemic, these sectors were the most affected ones in the first half of 2020 in the world (Barua, 2022). "With women mostly concentrated in these

sectors, it is not surprising that employment gains for women in some countries are still lower than pre-pandemic levels” (Barua, 2022).

Table 2

Unemployment Rate in Turkey (%) (2018-2021) (Turkish Statistical Institute, 2021)

	Year	%
Female (15-64 years)	2018	14,2
	2019	16,8
	2020	15,3
	2021	15,1
Male (15-64 years)	2018	9,7
	2019	12,7
	2020	12,6
	2021	10,9

While last quarter of 2019, female labour force participation was recorded as 33,8; second and third quarter of 2021; female labour force participation reached to 32.9 in Turkey. According to 2021 statistics (please see Table 3), 45,88% of the women who are not in labour force are identified as housewives; others are labelled as discouraged workers (3,84%), available to work but not seeking work (4,82%), seeking work but not available (0,21%), education/training (12,12%), retired (5,94%), disabled, old, ill etc. (16,05%) and other (11,10%).

Table 3

Women Who are not in Labour Force (in Thousand Persons/2021) (Turkish Statistical Institute, 2021)

	Thousand
Not in Labour Force	21.612
Discouraged workers	831
Available to work but not seeking work	1042
Seeking work but not available	46
Housewife	9917
Education/Training	2620
Retired	1285
Disabled, old, ill etc.	3470
Other	2401

Table 4

Employment and Unemployment Rate for 15 years old and over aged people, January (2022) (Turkish Statistical Institute, 2021)

	Labour Force Participation (%)	Employment Rate (%)	Unemployment Rate (%)
Female (15-64 years)	% 34,4	% 29,7	% 13,06
Male (15-64 years)	% 71,1	% 63,8	% 10,13

According to Household Labour Force Survey; the number of unemployed persons aged 15 years old and over increased by 21 thousand to 3 million 859 thousand persons in January 2022 compared to the previous month. As the unemployment rate estimated 11.4% without any change compared to the previous month; it was 10.3% for men and 13.6% for women (Please see Table 4).

Paid Domestic Worker Women⁶ in Turkey

It is claimed that penetration of capitalist system contributes growing responsibility of women over carrying on household responsibility and decreasing significance of father as a central economic figure (Santos Carvalho and Peterson, 1998). Taking into consideration of changing patterns in labour market and increasing number of women participating in the labour force bring into question of paid work phenomenon (Esther et al. 1996). The domestic worker sector tends to grow in many developed and middle-income countries. The growth of the sector is solidified by various intersecting factors such as women' increasing participation in labour force, presence of gender stereotypes derives from social gender inequality and inadequate state provision of affordable care services (UN Women, 2013). A domestic worker comprises a significant part of global work force in informal employment called as a person who is hired remuneration whether in cash or kind, in any household through any agency or directly, either temporary or permanent, part time or full time basis to do the household work, but does not include any member of the family of an employer" (Gupta et al. 2022, s.1).

The rising demand for paid domestic labour could be explained by increasing number of women working full-time in career-oriented occupations. Households where women bear the burden of reproductive work; the employment of domestic assistance is a solution to the problem of role strain (Cox, 2000). This situation is solved by having another woman do the house cleaning work, which is considered as a women's job and which is an invisible work, in return for payment. Thus, "class relations and gender relations are important factors in understanding domestic work" (Kalaycıoğlu and Rittersberger Tılıç, 2012, s.10). On the one

⁶ In Turkey, women who clean houses are referred to as charwoman or cleaner lady, in Turkish as "Gündelikçi" which means the lady who comes to cleaning on a daily basis.

hand, for women who are at the bottom of income hierarchy, paid domestic labour could possibly present a way out of poverty trap. A cleaner or a carer can work during a day while children are at the school so provide care and increase family income. On the other hand, domestic workers open a space for employers to engage in “productive” activity or “leisure” and enhance their economic and social wellbeing (UN Women, 2013). However, this situation is revealed by the fact that the unpaid domestic labour that the patriarchal system imposes on women is done by another woman from the lower class. In addition, many domestic workers around the world work informally. Therefore, they do not have social security and business continuity. They are always in danger of being unemployed.

Even though a significant number of men are working as domestic worker; the sector is by and large dominated by females. “Domestic work is in fact seen as a “labour of love” or part of women’s innate attributes, needing no special skill” (UN Women, 2013, s.2). Actually, “paid domestic labour is special because it bridges the divide between productive and reproductive occupations. It is structured along firm gender, ethnic and class lines” (Cox, 1997, s.66).

Domestic work is invisible. This is because it is usually done for free by household members. It is quite different from other types of paid employment. Household chores are naturally women's work. This reduces visibility of housework even when performed by women for money. The status of paid domestic labour is persistently low even when it is expensive or necessary to maintain the household (Cox, 1997, s.66).

Based on the statistics, women comprise of 83% of all domestic workers in the world (ILO, n.d). Being a domestic worker has major problems need to be solved in order to ensure better working standards. Informal and insecure employment patterns are the most prominent problems for domestic workers and women working in informal sectors are often among the most vulnerable ones in labour pool.

Covid-19 Pandemic and subsequent lockdown has affected 81% of the world’s workforce including domestic workers. ILO reported a decrease in working hours by 6,7% in the second quarter of 2020 (ILO, 2020b). Having been suffered by job losses has been marked as a common pattern since the pandemic began. Actually, “the socioeconomic consequences of the measures introduced to contain the spread of the disease have been affecting millions of people, and mostly those with less resources to cope with the crisis,” (Sanfelici, 2021, s.1329). Thus, the informal sector workers including domestic workers were the most seriously affected out of global workforce due to the fact of working without social security

measures and occupational safety? They were unable to receive pension, maternity benefits and a paid weekly leave. During the first year of the Covid-19 pandemic, many people stopped inviting paid domestic workers to their homes. This situation caused a very serious economic loss for paid domestic worker women. “There is interdependence between the survival strategies of poor people and illegal work in the urban economy, the former being a necessary condition for a supply of labour to the latter. These survival strategies also include illegal work by individuals (cleaners, gardeners, etc.), mainly in the better off suburban neighbourhoods” (Kesteloot and Meert 1999, s.249).

According to findings of an Indian-based research, 61,4% woman domestic workers lost their jobs and 16,8% experienced drastic fall in their income (Banerjee, 2020). A significant decline in the number of households that appointed them during the pandemic has been reported in a California-based survey. Hereby, the pandemic burdened them with significant financial losses which made purchasing sanitary equipment even more difficult. Some employers put them in danger by not providing them with Covid risks when they enter a household. Based on the findings of the same survey, domestic workers declared that they worked fewer hours due to the decreased job demand and earned less money compare to the previous periods before the pandemic started. Some domestic workers even lost their jobs or were unable to receive the whole payment for a completed work (Environmental Health, 2023). Based on an Indian centred research’s findings, a significant decrease in addressing to practitioners was reported in mid-2020 due to the fact that a possible diagnosis of Covid-19 could also have meant interruption in work and wage (Gupta et al. 2022).

When we look at the prominent studies in the literature on the situation of domestic worker women during the pandemic period in Turkey, it has been seen that similar to the situation around the world, domestic worker women suffered job and income loss, economic and health problems during the pandemic period (Güler and Benli, 2020a, Güler and Benli, 2020b, Güler, 2021a, Güler, 2021b, Yıldırım, 2021, Afyonoğlu, 2022).

Paid domestic labour includes various employment patterns such as cleaning, cooking, laundering and personal care of household members. In the research, we interviewed with women who are working as domestic workers in Turkey, located in Ankara and Kocaeli provinces. According to ILO, due to the fact of domestic workers usually work outside of formal employment patterns, it is difficult to calculate informality rate. “Based on the data of Turkish Statistical Institute (TURKSTAT) and statistics of Social Security Institution (SSI), at least 70% domestic workers are without effective social protection; therefore, more

inclusive social protection mechanism needed” (ILO, 2021). According to TURKSTAT data, there are more than 200.000 domestic workers in Turkey in 2020 (Güler, 2021a).

There are many charwomen/paid domestic workers in Turkey, the vast majority of which are unregistered. Women who work this way usually clean different houses 6 days a week and receive their wages in cash or by bank transfer. A verbal agreement is usually made with the house owners. This agreement is an agreement that should be built on mutual goodwill and trust.

According to Güler (2021a, s.104), domestic workers have already been working under the risks of physical, biological, and chemical health risks. Based on a report, domestic workers suffered triple the risk of Covid-19 compared with general population. Taking into consideration of labour market regulations during the pandemic in Turkey, people who work as a carer or cleaner had an opportunity to benefit from government relief based on the conditions of meeting specific criteria. Based on the regulation,

- Domestic workers worked 10 or more than 10 days,
- If their unemployment premium was paid and they were dismissed from their jobs under the title of unpaid leave, they were able to receive cash support.

Nevertheless, due to no formal registration with social security board, many women domestic workers were denied government relief (Yıldırım, 2021, s.118). Having been employed without social security record, most of the domestic worker women faced difficulties in buying food and had limited access to healthcare services and enough nutrition (Yıldırım, 2021, s.126, Güler, 2021a). According to the ILO Report, working hours of domestic workers had excessively increased. In addition, the risk of being infected of domestic workers who had to work during the pandemic increased (Güler, 2021a).

METHODOLOGY

Aim of the Study

As stated above, the aim of this study is to examine the experiences of paid domestic worker women during the pandemic period. It has been estimated that paid domestic worker sector is one of the most affected branches during the pandemic. In the study, interviews were conducted with domestic worker women residing in Ankara and Kocaeli which are among the metropolitan areas of Turkey. Ankara has been selected as being one of the most populous cities in the

Central Anatolian region and Kocaeli has been selected as being one of the major industrial cities located in the East Marmara region of Turkey.

Research Sample

In the research, we addressed to qualitative research techniques and designed a semi-structured and structured questionnaire. The interview form was designed by reviewing the literature on domestic workers. The interviews were conducted through face-to-face and telephone. Prior to the interviews, participants were informed about aims of the research and their informed consent was taken. In order to examine the root causes of their problems during the pandemic, a demographic questionnaire was conducted initially for each participant. Following demographic questions, we designed a questionnaire consists of their daily routines, working conditions, household responsibilities and household subsistence activities during the pandemic. The questionnaire also consists of economic challenges they faced and psychological effect of the pandemic on them.

Discourse analysis technique was employed to lay bare underlying meanings of the narratives. We tried to acquire unique experiences of domestic workers according to their viewpoints and addressed to direct quotations to refer to their undisrupted views and experiences though discourse analysis. In this context, face-to-face and telephone interviews were implemented with the randomly selected participants through snow-ball technique. Since there was no ideal size of a research group remarked in qualitative studies, 9 individuals were interviewed between March 2023 and May 2023. 4 participants from Kocaeli and 5 participants from Ankara were interviewed. All the participants are Turkish citizens and they do not perform any additional domestic work rather than housekeeping.

Significance and Limitations of the Study

Although sudden penetration of Covid-19 pandemic has contributed to the spread of new employment patterns such as 'flexible working hours', 'home office working' and 'rotative working' in the labour market; the way of practicing an occupation in informal sector has not been changed drastically. Moreover, the situation of being a woman in informal sector has not sufficiently been analysed during the pandemic period in Turkey. In this respect, this article helps to fill the research gap in informal sector performed by domestic worker women during the pandemic. There are limited number of studies on how paid domestic workers were affected by the pandemic in Turkey (Güler and Benli, 2020a, Güler and Benli, 2020b, Güler, 2021a, Güler, 2021b, Yıldırım, 2021, Afyonoğlu, 2022);

however, researches examining the effects of the Covid-19 pandemic on the labour conditions of domestic workers in specific cities other than İstanbul are not sufficient. Additionally, previous studies include boarder domestic workers and nurses as well. This article directly focuses on housekeeper domestic worker women, one of the most common domestic work branches in Turkey. For this reason, this article will fill the gap and provide empirical evidence of the unique experiences of domestic workers living in Ankara and Kocaeli during the Covid-19 pandemic.

The study is limited to thoughts, experiences and perceptions of domestic workers which were reached through snowball sampling, therefore, verification of the results is a major drawback. Instead, we tried to ensure validity through in-depth data collection and participants' confirmation. In addition, the researchers' previous engagement with qualitative data and discourse analysis techniques formed a baseline to interpret the data.

Research Questions

Considering all these, research questions of the study are as follows:

1. How did the working conditions of women working as domestic workers in Ankara and Kocaeli change during the pandemic period?
2. Were the domestic worker women in Ankara and Kocaeli able to bounce back in the face of economic challenges occurred following the pandemic prevailed?
3. What are the main difficulties experienced by domestic worker women in Ankara and Kocaeli during the pandemic period in their own homes?
4. Were the domestic worker women in Ankara and Kocaeli able to turn back to their working routine prior to the pandemic period?

FINDINGS AND ANALYSIS

Following the articulation of the demographic questions; research data will be analysed through under the title of sub-headings. The analyses obtained based on the results of the interviews held with women domestic workers. It is noteworthy that the findings were classified under sub-titles considering the subthemes of problem sources during the Covid-19 process such as "working conditions", "economic problems" and "domestic problems".

Demographics

The research was conducted with 4 participants from Kocaeli and 5 participants from Ankara. Ages of the participants ranged from 36-49 (Kocaeli 37-49/Ankara 36-49). Eight of the participants are married, one of them lost her husband in a car accident. All of them have children and number of their children varies between 2-4. In this context, all the participants have dependent family members in their households. The total monthly income of the participants varies between 5.000 TL – 11.000 TL. Their daily remunerations vary from 300 TL to 600 TL. Taking into consideration of household population; overall household income is not enough to meet the basic living expenses (Please see Table 5).

Table 5
Demographic Information of the Participants⁷

Participant	City	Age ⁸	Number of Kids	Marital Status	Social Security ⁹	Education
P1	Ankara	49	3	Married	Her husband has insurance	Secondary School
P2	Ankara	42	3	Married	Her husband has insurance.	High School
P3	Ankara	36	2	Married	No	Primary School
P4	Ankara	39	2	Married	Her husband has insurance.	Secondary School
P5	Ankara	38	2	Married	Her husband has insurance.	Secondary School
P6	Kocaeli	49	2	Widow	Yes	Secondary School
P7	Kocaeli	37	3	Married	Her husband has insurance.	Secondary School
P8	Kocaeli	43	3	Married	Her husband has insurance.	Primary School
P9	Kocaeli	44	4	Married	No	Primary School

Considering the education levels of the participants, 3 participants are holding a primary school degree; 5 participants are holding secondary school degree and 1 participant is holding high school degree. Only one participant out of 9 stated that they started to work as a domestic worker due to financial difficulties. The most

⁷ In the following parts of the study, the participants will be mentioned as P1, P2 ...

⁸ The table shows the current age of the participants.

⁹ The table shows the social security status of the participants during the pandemic period.

important motivation to work as a domestic worker is "to contribute to the household budget when the income of the man in the house is not enough" (Eser, 1997 in Kalaycıoğlu and Rittersberger Tılıç, 2012, s.10). Only one participant declared that she previously worked in the kitchen part of a coffee shop. 8 participants declared no previous working experience. While 6 participants declared that they had social security transferred from their husbands; other two participants did not have any social security. Informal and insecure employment patterns are emphasized in most of the ILO reports as one of the major problems of domestic workers (Güler, 2021a) (Please see Table 5). As Kalaycıoğlu and Tılıç (2012, s.10) states, "women who accept such jobs are mostly excluded from the registration system and cannot seek their job-related rights". We can assume that participants who have social security over their husbands will not be deprived of social security rights unless their husbands do not lose their jobs.

Working Conditions During the Pandemic Period

All of the participants stated that they carried out working in domestic worker sector during the pandemic; however, they lost their income when the number of assigned works decreased. Working conditions have also changed in the houses where they worked in. For instance, prior to the pandemic transportation facilities were much more generous and sufficient and their access to assigned houses was practical. During the pandemic period, most of the participants declared psychological stress when they were using public transportation since it was perceived as unsafe. Urban mobility was particularly affected by governmental restrictions.

Most of the participants observed dramatic changes in communication patterns with their assigned householders during the pandemic. The participants' over anxiety on probability of being infected is also observable for the householders as well. One of the participants laid bare the challenges to perform housekeeping duties as noted below.

"The two houses which I was going to¹⁰ every week proposed me to decrease my working hours and asked me to work once in a month during the pandemic. It was the pandemic period I couldn't find any alternative houses to work in order to compensate my decreased remuneration. The salary I received was vitally important for me. When I got to work, I was literally running away from the household members in order to evade any direct person-to-person interaction.

¹⁰ In everyday Turkish conversation, domestic workers generally use the phrase "the house I go to" when talking about the houses they work in, not the names of the people they work with. The expression was used in this way in order to keep the meaning in the translation.

When they were sitting in living room, I was cleaning kitchen; when they were sitting in the kitchen; I was cleaning living room. In addition, I was ventilating each room that I have finished with. I was going through tough times” (P4).

“At that time, I was doing the cleaning when householders were away from their house. I was in a rush to complete all the chores before they came. If the it was not rainy, I was leaving all the windows open. One of my householders had an elderly mother. I never went into her room; the householder was cleaning that room by herself. They also asked me to wear my mask. They were afraid of me, I was afraid of them. But if you were in my shoes, what would you do?” (P5).

As mentioned previously, domestic workers were handling the biggest risk since they were being exposed to householders’ germs where they work (Güler, 2021a, s.104). As most of the participants stated they had to orient themselves to newly emerging working conditions.

“They¹¹ forced me to get vaccinated. I was already thinking of getting it done but I was afraid of vaccination because I was pregnant. Working with a mask was also difficult. The householder did not provide me masks and gloves. I was buying all sanitary equipment. I used to change my mask 4-5 times in a house. This was a financial burden for me” (P2).

P6 and P8 stated that they were afraid of getting infected with the virus.

“Falling out of work was the biggest problem. My weekly remuneration amount decreased dramatically. On the other hand, over thinking of spending extended time in close contact with an infected householder made me stressed.” (P6) “I was stressed when I had to take a bus” (P8).

In sum, participants had to work under newly working conditions due to restrictions of the householders and by taking the possibility of getting infected with the virus.

Economic Problems During the Pandemic Period

As mentioned earlier in the literature review part, the biggest problem that domestic workers faced was emerging economic problems. The number of houses they worked for decreased during the pandemic period. As Güler and Benli, (2020a), Yıldırım (2021) and Afyonoğlu (2022) mentioned, the pandemic induced one of the worst employment crises by hitting low-waged workers and had a negative impact on household income. The pandemic caused huge impact on household spending trends and a relative increase in spending on

¹¹ She refers the householders of a house where she works as a domestic worker.

food and drink was recorded. The pandemic also impacted household responsibilities of women and overall amount of household chores increased dramatically due to all family members spent more time at home. In the present study, all of the participants stated that the number of houses they work decreased during the pandemic period, as well.

During the pandemic, women addressed to informal socio-economic support mechanisms to handle economical and psychological stress. As Soytemel states (2013, s.76) “neighbourhood-based small-group solidarities and self-help networks enable those poor to develop collective capabilities and make ends meet”. Similarly, P2 noted that her family and neighbours helped each other:

“We already had debts during the pandemic period. Our families tried to help us. They brought food, they brought clothes for the children. It was a problem to buy food and drink because I couldn't continue to work. Since our neighbours were in a similar situation, each day one neighbour was cooking. We all were going to neighbour home and eating together. In this way, we tried to meet the needs.”

P7 stated that she and her husband borrowed money from their relatives. She said, “We borrowed money because I couldn't work. It was very difficult, and we had to borrow. We had debts before the pandemic as well, we were still trying to handle them”. Economic uncertainty was the major problem for the participants. “Destructive uncertainty is more pervasive. Under these conditions, the poor have less control over relationships and events around them. They are obliged to live more in the present and to discount the future. Risk management in the present involves loyalty to institutions and organizations that presently work and deliver livelihoods, whatever the longer-term cost,” (Wood, 2003, s.455). For these reasons, P3 implied that she had to accept the low remuneration during the pandemic period. Having a well-founded fear of losing her job compelled her to accept relatively low remuneration. She explained economic fallout and her coping mechanism below:

“Economic distress? I needed a bread that was even thrown in a trash. I was receiving 200 TL remuneration from one of the houses; however, it wasn't enough. Is it good now? No, it's even worse than pre-pandemic days. During the pandemic, my husband took an unpaid leave for 2 months and this leave was compulsory. Then his employer fired him. I had to boil the pot for one year by just going to houses and doing cleaning. I got 450 TL per day from a house. The other house paid me 300 TL. Another one paid 350 TL. When I took the bus to go to cleaning; I heard that other domestic workers were being paid much higher remuneration. It was not a significant amount however, I was spending 60 TL for transportation and 200 TL for weekly pocket money of my children out of my daily

remuneration. I've been working for the sake of my children. I told one of my householders to whom I was going to clean. I said that the minimum wage had been raised and that I needed a remuneration increase. She said to me, "another domestic worker from Mamak is accepting 270 TL daily remuneration." I couldn't tell the householder to hire her instead of me. What if I can't find another place for housekeeping?"

Some of the participants stated that since their husbands continued to work, they did not have to borrow or take loans even though they had financial difficulties. However, the pandemic made evident patriarchal relationships and gender inequalities in households and created newly emerged dependencies. When women were previously working as a domestic worker without job security lost their job, they became financially dependent on their husbands during the pandemic. At this point, it would be proper to examine the problems of women in their own homes.

Domestic Problems During the Pandemic Period

Women had to undertake more unpaid domestic chores compared to the pre-pandemic period. They had to care for their household members and hold low-paid jobs on decreased remunerations. In our research, almost all participants confirmed the pandemic's disproportionate impact on their household responsibilities.

P3 said that *"Of course, my domestic workload has increased enormously. It was necessary to buy detergent and cleaning material. There were times when I was not able to buy cleaning materials. The children were under psychological stress associated with the pandemic. You do not know who is sick at home"*. Similarly, P5 noted that *"Every day, we were afraid of being infected. Even though children were not going out, there was still a possibility of infection. I and my husband were always outside. I was going to homes for cleaning. I also had to keep my home clean all the time. My household responsibilities rose enormously. Each day, I was wiping floors, doing laundry and washing my hands. I was quite tired."* According to P9 *"since we stayed at home for longer periods of time, the amount of bills has risen dramatically. Everyone lived in fear of being contaminated"*.

Health problems were another critical issue associated with the rise in stress levels. P7's mother passed away due to the virus infection. P8's husband had a heart transplant operation before the pandemic. Therefore, she was worrying about her husband's health. She says *"the price of everything has increased. Household expenses increased because we were always at home. Our healthcare costs have also increased. I was very anxious because my husband had a heart*

transplant operation; therefore, I was constantly cleaning the home. For these reasons, I was also afraid to take public buses. I'm still nervous about using public transport."

The global pandemic has also disrupted education services worldwide and made existing inequalities more visible. During the lockdown, accessing to online education was a challenge especially for vulnerable population groups. According to a report on online education during the pandemic (Coleman, 2021, s.3), "there are concerns that there is a digital divide, resulting in digital inequality, with already disadvantaged children being most affected." Limited digital access and adaptation challenges to online learning made clear the degree of socio-economic and digital inequalities.

According to P1 *"problems at home increased, of course. I have three kids and their courses were online. There was only one computer available in the house. How will all children get connect to the internet? One was connecting from the computer, while the other two were connecting either from my or my husband's phone"*. P6 mentioned about similar problems. *"When children had on-line courses at the same time, it was a problem for them to attend classes via computer or phone. That's why there have been various arguments at home"*. According to P5 *"household costs increased because children were always at home. Online education started, but we couldn't get internet access immediately. The children fall behind their courses. It was not possible to connect to the phone's internet all the time. Most of times, they connected to the courses from mobile phones. My elder daughter has a phone, she connected from her phone. My younger daughter connected either from her father's or my phone, we managed somehow."*

In the light of the participants' statements, it is obvious that the pandemic and succeeding lockdowns had affected the lower-income household dramatically. The impact of the pandemic and the economic degrading became a pattern; however, economic hardships were particularly visible among vulnerable families. Most of the domestic worker women struggled to afford adequate food and pay the bills. Economically disadvantaged households lacked sufficient nutrition during the pandemic. Obvious challenges have been reported to meet household expenses such as food, rent, education, internet and medical expenses. Most of the job losses concentrated in low-paid jobs in informal sector; therefore, renumeration of many domestic workers decreased dramatically. Pre-existing gender inequalities in sharing household responsibilities persisted, and women's household chores intensified unequally.

CONCLUSION

This article examines the experiences of paid domestic worker women in Ankara and Kocaeli during the Covid-19 pandemic. After the introduction and methodology sections, the article highlights the global effect of pandemic on labour force. Following part of the article focuses on the precarious working conditions of paid domestic worker women and effect of the pandemic on their working and living conditions. Finally, the article analyses the answers of the participants of the research based on the structured and semi-structured questionnaire in order to lay out changing working patterns of domestic worker women, the economic challenges and their coping mechanisms. Within the scope of the identified research questions, 4 participants from Kocaeli and 5 participants from Ankara were interviewed.

The article concludes that, paid domestic worker women in Turkey, whom a vulnerable group due to informal sector relations, faced difficulties in working conditions and harsh economic problems during the pandemic period. They worked fewer hours and thus their earnings declined. Besides, householders asked the participants to wear masks and to follow social distancing rules. Although the participants have the fear of getting infected by the virus, they had to be in the same environment with different householder members and had to use public transportation. This situation led enormous stress over them.

The pandemic made precarious working conditions of domestic workers even worse and the nascent steps towards designing a decent and fair work have crippled. "In any disaster, some groups are disproportionately exposed to risks, in particular those who in their daily life are also more vulnerable" (Sanfelici, 2021, s.1324). Domestic worker women faced with economic challenges due to job loss and decreased working hours. Since they have very limited control on events and circumstances around, they had to accept low remunerations and newly working conditions during the pandemic. Some of the participants declared that they had to borrow money and take out bank loans. Another important finding of the article is the establishment of informal social support mechanisms by the participants. Informal modes of social support emerge during the times of disasters and socio-economic uncertainties. This type of social support helps people throughout recovery phases (Nguyen-Trung et al., 2020). According to a study, "informal support exchanges in natural settings take the form of "generalized" and "restricted" exchange" (Uehara, 1990, s.521). Similarly, participants of this study had to establish an informal social support mechanism and they and their families and neighbours helped each other during the pandemic.

Furthermore, the pandemic uncovered and increased existing household problems of the participants. Interviews with the participants reveal their increased domestic burden and household responsibilities. Moreover, they faced with problems on accessing consumption goods due to economic insufficiencies. Effects of social vulnerability and inequality have been seen in their households. They became financially more dependent to their husbands. The employment of lower- and middle-class women should not be analysed only in terms of paid work (Bora, 2011). Women's financial independence effects their relations with their husbands and power relations in their household changes on behalf of women. When they became financially dependent to their husbands due to loss of income, they lose this power. Besides these, children of the participants suffered from economic and educational inequalities. Limited digital access and limited adaptation to online education was a significant problem for their children. Thus, pandemic revealed inequalities in education system as well.

In sum, this article lays out the urgent need to deal with the unequal working and living conditions of domestic worker women which was uncovered clearly during the pandemic. Due to the fact of working with flexible working hours without any formal contract, wage standards and security; they faced the dark side of the pandemic even worse than any other sector. In order to incentives better working standards for domestic workers inclusive legal regulations and formal employment standards should be formed in line with international standards¹². A comprehensive social protection coverage such as accessing to health services, health insurance and maternity leave and a relevant policy and law coverage should be established to ensure fair employment terms, decent working and living conditions.

REFERENCES / KAYNAKÇA

- Afyonoğlu, M.F. (2022). Covid-19 pandemisinde gndelikçi kadın olmak. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(1), 205-224.
- Bacchetta, M., Ernst & E., Bustamante, J. P. (2009). *Globalization and Informal Jobs in Developing Countries*. International Labour Organization and World Trade Organization. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/-dcomm/documents/publication/wcms_115087.pdf, Access date: 06.06.2023.
- Barua, A. (2022). *Gender Equality, dealt a Blow By COVID-19, Still Has Much Ground To Cover: At the brink of squandering past gains*.

¹² ILO Convention No. 189, the CEDAW Convention and other relevant UN and ILO instruments.

<https://www2.deloitte.com/us/en/insights/economy/impact-of-covid-on-women.html>, Access date: 09.05.2023.

- Banerjee, M. (2020). *Emerging from the Lockdown: Insights from Women Domestic Workers' Lives in Delhi*. Institute of Social Studies Trust. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3971572, Access date: 01.02.2023.
- Beken, N. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde kadın istihdamı: Türkiye örneği. *İğdir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Ek Sayı, 47-74.
- Bluedorn, J., Caselli, F., Hansen, N.-J., Shibata, I., & Tavares, M. (2021). *Gender and Employment in the Covid-19 Recession: Evidence on 'She-cessions'*. International Monetary Fund. <https://www.imf.org/-/media/Files/Publications/WP/2021/English/wpia2021095-print-pdf.ashx>, Access date: 03.06.2023.
- Bora, A. (2011). *Kadınların Sınıfı: Ücretli Ev Emegi ve Kadın Öznelliğinin İnşası*. İletişim Yayınları.
- Ceuteric, M. (2020). An affirmative look at a domesticity in crisis: Women, humour and domestic labour during the Covid-19 pandemic. *Feminist Media Studies*, 20(6), 896-901.
- Coleman, V. (2021). *Digital Divide in UK Education During Covid-19 Pandemic: Literature Review*. Cambridge Assessment Research Report. Cambridge Assessment.
- Cox, R. (1997). Invisible labour: Perceptions of paid domestic work in London. *Journal of Occupational Science*, 4(2), 62-67.
- Cox, R. (2000). Exploring the growth of paid domestic labour: A case study of London. *Geography*, 85(3), 241-251.
- Environmental Health Sciences Center (2023). *Covid-19 and Domestic Workers*. <https://environmentalhealth.ucdavis.edu/research/Covid-19/domestic-workers-survey>. Access date: 05.06.2023.
- Esther, S., Heesink, J. A., & Van de Vliert, E. (1996). Marital conflict about the division of household labor and paid work. *Journal of Marriage and Family*, 58/4, 958-969.
- Gupta, S., Das, D., Bhattacharya, S., & S. Gupta, S. (2022). How Covid-19 affected the work prospects and healthcare-seeking of women domestic workers in kolkata city, india? A longitudinal study. *Indian Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 26(3), 157-164.

- Güler, C., Benli, G. (2020a). *Ev İşçileri Dayanışma Sendikası (Evid-Sen) Covid-19 Raporu: Peki Ya En Alttakiler?* <https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/handle/1/382>, Access date: 09.04.2023.
- Güler, C. & Benli, G. (2020b). *Toz Bezi Değiliz Ev İşçisiyiz: Küresel Salgın Döneminde Çalışma Hakkı ve Diğer İnsan Hakları İhlalleri Bağlamında Ev İşçilerinin Karşılaştıkları Sorunlar Raporu*. Ev İşçileri Dayanışma Sendikası (EVID-SEN). <https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/handle/1/1081>, Access date: 09.04.2023.
- Güler, C. (2021a). *Ev İşçiliğinin Türkiye'deki Görünümü*. International Labour Organization. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-ankara/documents/publication/wcms_803900.pdf. Access date: 08.07.2023.
- Güler, C. (2021b). Covid-19 salgını döneminde ev işçilerinin derinleşen sorunları: İstanbul örneği. *Journal of Economy Culture and Society*, 64, 1-24.
- İlkkaracan, İ. (2012). Why so few women in the labor market in Turkey? *Feminist Economics*, 18(1), 1-37.
- International Labour Organization (2020a). *ILOSTAT: Statistics on Employment*. <https://ilostat.ilo.org/topics/employment/>. Access date: 06.08.2023
- International Labour Organization (ILO) (2020b). *ILO Monitor: COVID-19 and the World of Work*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/briefingnote/wcms_740877.pdf. Access date: 06.07.2023.
- International Labour Organization (ILO) (2021). *ILO's New Report on Domestic Work Calls for Creating More Social Protection and Secure Employment for Domestic Workers*. https://www.ilo.org/ankara/news/WCMS_806046/lang--en/index.htm. Access date: 06.07.2023.
- International Labour Organization (ILO) (n.d). *Inclusive Labour Markets, Labour Relations and Working Conditions Branch (INWORK)* <https://www.ilo.org/travail/lang--en/index.htm>. Access date: 06.07.2023.
- International Labour Organization Training Center (ILO Training Center) (n.d) *Where Do Women Work in Global Supply Chains?* https://gbv.itcilo.org/index.php/briefing/show_paragraph/id/40.html#. Access date: 06.07.2023.

- Kalaycıoğlu, S. & Tılıç, H. R. (2012). Enformel sektörde yapılanan bir iş biçimi olan ev işçiliğinde değişen dinamikler. *TTB Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 12(4), 10-15.
- Memiş, E., Ünaldi, Z. & Akyol, N. (2020). *Covid-19 Impact on Women in the Workplace: Corporate Responses, Good Practices and the Way Forward*. TUSIAD. <https://eca.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20ECA/Attachments/Publications/2021/6/Covid19%20Salgını%20Kadın%20Çalışanlar%20Açısından%20Etkileri%20INGİLİZCEmin.pdf>. Access date: 19.06.2023.
- Nguyen-Trung, K., Forbes-Mewett, H. & Arunachalam, D. (2020). Social support from bonding and bridging relationships in disaster recovery: Findings from a slow-onset disaster. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 46, 1-12.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2020). *Women at the Core of the Fight Against Covid-19 Crisis*. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=127_127000-awfnqj80meandttitle=Women-at-the-core-of-the-fight-against-Covid-19-crisis. Access date: 27.06.2023.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2021a). *Caregiving in Crisis: Gender Inequality in Paid and Unpaid Work During Covid-19*. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=1122_1122019-pxf57r6v6kandttitle=Caregiving-in-crisis-Gender-inequality-in-paid-and-unpaid-work-during-Covid-19. Access date: 17.06.2023.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2021b). *Risks That Matter 2020: The Long Reach of Covid-19*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/44932654-en.pdf?expires=1677067560andid=idandacname=guestandchecksum=498D5FB19C42B484F40370E955749DCC>. Access date: 17.06.2023.
- Research Luxembourg (2021). *Covid-19: Mothers Absorbed the Higher Burden for Childcare*. <https://www.researchluxembourg.org/en/Covid-19-mothers-absorbed-the-higher-burden-for-childcare/>. Access date: 17.06.2023.
- Sanfelici, M. (2021). The impact of the Covid-19 crisis on marginal migrant populations in Italy. *American Behavioral Scientist*, 65(10), 1323-1341.
- Santos Carvalho, L. M. & Peterson, C. (1998). Working women and the dynamics of maintaining and heading households. *Estudos Feministas*, 6(1), 177-195.

- Soytemel, E. (2013). The power of the powerless: Neighbourhood based self-help networks of the poor in Istanbul. *Women Studies International Forum*, 41, 76-87.
- Turkish Statistical Institute (2021). *Labor Force Statistics 2021*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Labour-Force-Statistics-January-2022-45644anddil=2>, Access date: 06.06.2022.
- Turkish Statistical Institute (2022). *Statistical Tables, Main Labor Force Indicators (+15), The Data: Covaerage, Periodicity and Timeliness*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Labour-Force-Statistics-January-2022-45644anddil=2>. Access date: 06.06.2022.
- Uehara, E. (1990). Exchange theory, social networks, and informal social support. *American Journal of Sociology*, 96/3, 521-557.
- Kalaylıoğlu, Y., Öztürk, A. M. & Bingüler Eker, G. (2020). *The Economic and Social Impact of COVID-19 on Women and Men: Rapid Gender Assessment of COVID-19 implications in Turkey*. UN Women Turkey Office. <https://eca.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20ECA/Attachments/Publications/2020/06/Rapid%20Gender%20Assessment%20Report%20Turkey.pdf>. Access date: 07.06.2023.
- UN Women (2013). *Domestic Workers Count too: Implementing Protections for Domestic Workers*. UN Women. https://www.ituc-csi.org/IMG/pdf/un_women_iutc_factsheets.pdf. Access date: 22.06.2023.
- Wood, G. (2003). Staying secure, staying poor: The “faustian bargain. *World development*, 31(3), 455-471.
- Yıldırım, S. (2021). Covid-19 pandemi sürecinin görünmeyenleri: ev işçisi kadınların sorunları üzerine bir araştırma. M. Çalışır and V. İnal (Ed.), *Yeni Bir Çağın Kıyısında: Siyasi, İktisadi ve Mali Açılardan Covid-19 Pandemisi içinde* (s.113-137). Sakarya Üniversitesi Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Covid- 19 pandemic negatively affected vulnerable groups working in informal sectors. Paid domestic worker women are among one of those groups and many of them either lost their jobs or had to accept decreased remunerations. This study aims to examine experiences of domestic worker women residing and working in Ankara and Kocaeli during the pandemic. Ankara

has been selected as being one of the most populous cities in the Central Anatolian region and Kocaeli has been selected as being one of the major industrial cities located in the East Marmara region of Turkey.

Methodology: In the research, we addressed to qualitative research techniques and designed a semi-structured and structured questionnaire. The interview form was designed by reviewing the literature on domestic workers. Discourse analysis technique was employed to lay bare underlying meanings of the narratives. We tried to acquire unique experiences of domestic workers according to their viewpoints and addressed to direct quotations to refer to their undisrupted views and experiences though discourse analysis. In this context, face-to-face and telephone interviews were implemented with the randomly selected participants through snow-balling technique. 4 participants from Kocaeli and 5 participants from Ankara were interviewed between March 2023 and May 2023. All the participants are Turkish citizens and they do not perform any additional domestic work rather than housekeeping.

There are sufficient number of studies on how paid domestic workers were affected by the pandemic in Turkey; however, researches examining the effects of the Covid-19 pandemic on the labour conditions of domestic workers in specific cities other than İstanbul are not sufficient. Additionally, previous studies include boarder domestic workers and nurses as well. This article directly focuses on housekeeper domestic worker women, one of the most common domestic work branches in Turkey. In this respect, this article helps to fill the research gap in informal sector performed by domestic worker women during the pandemic.

Considering all these, research questions of the study are as follows:

1. How did the working conditions of women working as domestic workers in Ankara and Kocaeli change during the pandemic period?
2. Were the domestic worker women in Ankara and Kocaeli able to bounce back in the face of economic challenges occurred following the pandemic prevailed?
3. What are the main difficulties experienced by domestic worker women in Ankara and Kocaeli during the pandemic period in their own homes?
4. Were the domestic worker women in Ankara and Kocaeli able to turn back to their working routine prior to the pandemic period?

Findings and Conclusions: In the light of these, findings of the study reveal the socio-economic challenges the participants faced during the pandemic. Findings were classified under sub-titles considering the subthemes of problem sources during the Covid-19 process as “working conditions”, “economic problems” and

“domestic problems”. According to these findings, participant women had to accept newly emerging working conditions which were characterized by low remunerations. Besides, householders asked the participants to wear masks and to follow social distancing rules. Although the participants have the fear of getting infected by the virus, they had to be in the same environment with different householder members and had to use public transportation. This situation led enormous stress over them.

Another important finding of the article is the establishment of informal social support mechanisms by the participants. In order to cope with economic challenges and progressively increased household responsibilities; they had to establish informal social support mechanisms with their families and close neighbours. In addition, the pandemic made patriarchal relationships and gender inequalities in households even more evident. When participants suffered a loss of income, they became financially dependent on their husbands concurrently. Moreover, their children suffered from economic and educational inequalities. The children had limited digital access and faced with adaptation challenges during the online education process. Thus, pandemic revealed inequalities in education system as well.

The article lays out the urgent need to deal with the unequal working and living conditions of domestic worker women which was uncovered clearly during the pandemic. Due to the fact of working with flexible working hours without any formal contract, wage standards and security; they faced the dark side of the pandemic even worse than any other sector. In order to incentives better working standards for domestic workers inclusive legal regulations and formal employment standards should be formed in line with international standards. A comprehensive social protection coverage such as accessing to health services, health insurance and maternity leave and a relevant policy and law coverage should be established to ensure fair employment terms, decent working and living conditions.

Makale türü: Araştırma makalesi	Article type: Research article
Geliş tarihi 08.10.2023	Submitted date
Kabul tarihi 12.12.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Özdemir, N., D. & Atık, S. (2023). Öğrenen Örgütler Olarak Rehberlik ve Araştırma Merkezleri. *Journal of History School*, 67, 3241-3272.

ÖĞRENEN ÖRGÜTLER OLARAK REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZLERİ¹

Necibe Damla ÖZDEMİR² & Servet ATIK³

Öz

21. yüzyılda teknolojinin geldiği nokta ile sosyal ve toplumsal alanda yer alan birçok yapıda değişimler meydana gelmiş, yaşanan bu değişim; insanların iş yaşamını, örgüt yapılarını ve yönetim yaklaşımlarını etkilemiştir. Emek ve kas gücü sermayesinin yerini alan bilgi; rekabet halinde olan örgütler için birikimlerini korumak, geliştirmek ve aktararak sürdürülebilir bir avantaja sahip olmak için önemli bir hale gelmiştir. Bireysel düzeyde başlayıp, gerekli şartlar oluştuğunda örgütsel boyutta devam eden öğrenme süreci, bilginin örgütün tamamı için; elde edilmesi kullanılması, paylaşılması ve sürdürülmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığımıza bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) görev yapan öğretmenlerin örgütlerine ilişkin öğrenen örgüt olma algılarını ve bu algılarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışma; karma yöntemli bir araştırma olup, araştırmaya 24 Rehberlik ve Araştırma Merkezinde görev yapan 398 öğretmen katılmıştır. Öğrenen örgüt düzeyi yüksek ve düşük şeklinde gruplandırılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrenen örgüt düzeyi düşük olan RAM'ların; öğretmenler arasında takım ruhunun zayıf olduğu, insanların öğrenmeye ve öğretmeye isteksiz olduğu, yöneticilerin kayırmacı ve adaletsiz tutumlar sergilediği, bu örgütlerde öğretmenlerin birbirlerine güvenmedikleri, olumsuz örgüt ikliminin hakim olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrenen örgüt düzeyi yüksek olan RAM'ların ise öğretmenlerin takım ruhu ile iş birliği içinde çalıştığı, öğrenmenin örgütte bir davranış haline geldiği, kişilerin birbirlerine bağlılığının ve güvenlerinin yüksek olduğu, bu sebeple öğrenme ortamının

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %50 2. yazar: %50.

² Öğretmen, Yeşilyurt Rehberlik ve Araştırma Merkezi, damlamumcuozdemir@gmail.com, Orcid: 0000-0002-1546-5340

³ Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, servet.atik@inonu.edu.tr, Orcid:0000-0003-2841-6182

sağlandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle RAM yönetici ve öğretmenlerine öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen örgütler, rehberlik ve araştırma merkezi, yönetim, örgütsel davranış.

Guidance And Research Center As Learning Organizations

Abstract

With the point that technology has reached in the 21st century, changes have occurred in many social and social structures, and this change; it has affected people's business lives, organizational structures and management approaches. Information replacing labor and muscle capital; It has become important for competing organizations to have a sustainable advantage by preserving, developing and transferring their knowledge. The learning process, which starts at the individual level and continues at the organizational level when the necessary conditions are met, provides knowledge for the entire organization; It is of critical importance to obtain, use, share and maintain. This study was conducted to determine the perceptions of teachers working in Guidance and Research Centers (RAM) affiliated to the Ministry of National Education regarding their organizations as a learning organization and their opinions regarding these perceptions. Study; It is a mixed-method research and 398 teachers working in 24 Guidance and Research Centers participated in the research. The data were analyzed by grouping the learning organization level as high and low. According to the results of the research; RAMs with low learning organization levels; it has been revealed that team spirit among teachers is weak, people are reluctant to learn and teach, administrators exhibit favoritism and unfair attitudes, teachers do not trust each other in these organizations, and a negative organizational climate prevails. It has been revealed that RAMs with a high level of learning organization have teachers working in cooperation with team spirit, learning has become a behavior in the organization, people's commitment and trust to each other is high, and therefore a learning environment is provided. Based on the research results, recommendations were developed for RAM administrators and teachers.

Keywords: Learning organizations, guidance and research center, management, organizational behavior.

GİRİŞ

21. yüzyılda teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte; eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiye erişme yollarını bilen ve elde ettiği bilgiyi sentezleyebilen bireylerin artması, iş yaşamında örgütler arasında rekabeti emek ve kas gücü yerine bilgi sermayesi bırakmıştır. Dünyada teknoloji ve bilginin ulaşımı ve paylaşımı konusunda gerçekleşen hızlı ve ani değişimler eğitim alanında da etkisini göstermiş ve günümüzde bilgiye ulaşmak, öğrenmek ve bilgiyi

paylaşmak daha kolay bir hale gelmiştir. Oluşan bilgi toplumunda yaşayarak öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, yaşam boyu öğrenme gibi kavramlar ön plana çıkmaya başlamış, öğrenme kavramı bireysel sınırları aşmıştır. En genel tanımıyla öğrenen örgüt; bilgiyi bulan, üreten, paylaşan, gerekli olduğu yerde kullanan ve örgüt yararına kalıcı hale getiren, öğrenmeyi öğrenme davranışı geliştirmiş işgörenlerin oluşturduğu bir örgüt modelidir. Temelde işgörenin bireysel öğrenme ile başlayan sürecinin sonrasında grup ve örgüt boyutunda öğrenmesiyle devam eden bir süreçtir. Öğrenen örgüt olma süreci; işgörenin bireysel öğrenme süreci ile başlayıp, öğrenilen bilginin grup düzeyinde devam ederek sonuçta tüm örgüt işgörenlerinin örgütsel öğrenme ile sonuçlanması ile gerçekleşen yönetim yaklaşımıdır.

Örgütlerin varlığını sürdürmesi, hedeflerine ulaşabilmesi, ileriye dönük doğru ve hızlı kararlar alabilmesi ve uygulayabilmesi için, örgütlerin sürekli bir öğrenme yeteneğine sahip olması gerekir. Bu amaçlarını gerçekleştirmek isteyen örgütler; öğrenme işlemini sürekli, sistemli ve dinamik bir şekilde gerçekleştiren örgütlerdir. Öğrenen örgüt yaklaşımı, örgütlere bu konuda yardımcı olmak için geliştirilmiş bir yaklaşımdır (Öneren, 2008). Bilgi edinmeye dair gerçekleşen gelişmeler, bilginin kaynağı olan eğitim örgütlerinde öğrenme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Son yıllarda öğrenmenin bireyin hayatının her alanında olması; eğitim örgütlerinde görev yapan çalışanların öğrendiklerini örgütlerine yansıtmaları açısından son derece önemli bir hale gelmiş ve bu çalışanların öğrenme davranışı kazanması kapsamını genişleterek örgütlerinin de öğrenmesine yardımcı olmuştur.

Özetle; günümüzde bilgiye ulaşabilen, bilgiyi dönüştürebilen, bu bilgileri örgütlerinde kullanabilen ve bu sayede çağa ayak uydurabilen örgütlerin devamlılığı; kendini yenilemesi ve yeni bilgiye kendini uyarlaması ile mümkündür. Bu konuda belki de en önemli stratejik yöntem; çalışanların sürekli eğitilmeleri ve öğrendiklerini örgütün hedefleriyle bağdaştırarak örgütün de bireylerle birlikte öğrenmesinin sağlanmasıdır. Araştırmaya konu olan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi kurumlar olan Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin (RAM); bakanlık tarafından sunulan hizmetler çerçevesinde düşünüldüğünde gelişime, öğrenmeye ve öğrendiklerini hem örgüt içerisinde hem de bulunduğu ilde görev yapan öğretmenler ile paylaşması konusunda duyarlı örgütler olması beklenmektedir. Bu sebeple Rehberlik Araştırma Merkezlerinin birer öğrenen örgüt olup olmadıkları araştırılmaya değer görülmüştür.

Öğrenen Örgüt Kavramı

Öğrenme; bilgi ve yaşantı sonucu davranışta meydana gelen değişimlerdir. Bu tanımdan anlaşıldığı üzere; belli bir davranış yeteneği kazanmış olan birey öğrenmiş sayılır (Tosun, 1992). Öğrenmek örgütler için önemli bir kavramdır; çünkü çevresinden bilgi toplayamayan, üretemeyen, bunları işleyip belirli uygulama ve kararlara dönüştüremeyen örgütlerin çevreleriyle bağları kopmakta, çağın gereklerine uyum sağlayamamakta ve devamlılığını sürdürmemektedir (Koçel,2003). Eğitim ve ilerlemenin devam eden bir süreç olduğunu kabul eden örgütler, sürekli öğrenme eğilimi göstermektedirler. Bilginin ön planda tutulduğu, çağın uzmanlık bilgilerini yakından takip eden örgütler, çalışanlarının gelişimine önem veren, çağı ve bilgi teknolojisini yakından takip eden örgütlerdir. Öğrenen örgütler kavramı da bu bakış açısından ortaya çıkmış ve 1960' lı yıllarda Chris Argyris'in yaptığı çalışmalarla literatürde kendisine yer bulmuştur. Argyris ve Schön' e göre (1978) öğrenen örgüt; bir yönetim modeli değil, bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenme arasında güçlü bir ilişki olduğunu savunan bir yönetim yaklaşımıdır. En genel tanımıyla öğrenen örgütler; işgörenlerin yeni bilgiyi kazanmaları, bunu diğerleriyle paylaşmayı ve kazanılan bilgiyi örgütün bilgisi haline getirerek kalıcı olmasını sağlayan örgüt modelidir.

Öğrenen Örgütlerin Özellikleri

Öğrenen örgütlerde merkezde birey vardır ve bu örgütlerde asıl önemli olan, işgörenlerin öğrenmeyi öğrenmesidir. Örgütlerin öğrenen örgüt olabilmesi için (Atak ve Atik, 2007);

- İşgörenlerin her biri alanına hakim ve derin bilgi sahibi olmalıdır.,
- İşgörenler yetenekli, öğrenmeyi yaşam boyu bir etkinlik olarak gören, bilgisini paylaşan, bilgiye nasıl ulaşacağını iyi bilen, yenilikçi, yaratıcı, deneyime açık, iş birliği ve takım çalışmasına yatkın bireyler olmalıdır.
- Örgüte “öğremeyi öğrenmek” kültürü oluşturulmalıdır.
- Sürekli bir bilgi paylaşımını gerçekleştirebilmek için, sinerjik iklim hakim olmalıdır.
- Elde edilen bilgiyi örgütün yararına saklanmalı ve yeri geldiğinde kullanılmalıdır.

Ayrıca öğrenen örgütlerde; işgörenlerin problem çözme becerisi yüksektir. İşgörenler deneyime açık olmakla birlikte, hatayı bir öğrenme ürünü olarak algılayıp hatalarından öğrenme payı çıkarmaktadırlar. Bu özellikler 21. Yüzyıl örgütlerinden beklenen ve çağcıl yaklaşımların ihtiyaç duyduğu özelliklerdir. Bu özelliklere sahip örgütlerin bilgiyi elde etme, diğer işgörenlerle paylaşma ve

Öğrenen Örgütler Olarak Rehberlik ve Araştırma Merkezleri

bilgiyi örgütün yararına kullanma çabası; örgütün yenilik üretme kapasitesini sürekli artıracaktır (Koçel,2003).

Öğrenen örgütler bilgiyle ilişki içindedirler, kendilerini yenilerler, dış dünyaya açıktırlar. Öğrenen örgütler; takım ruhunun hakim olduğu, ne öğrenildiğinden çok nasıl öğrenildiğine odaklanılan, yatırımları öğrenme üzerine yapan, öğrenme sayesinde rakiplerinden daha aktif olan, verileri, doğru yerde ve zamanda, hızlı bir şekilde yararlı bilgiler haline dönüştüren,“her tecrübe; gelecekteki öğrenmeye yardımcı olur, faydalı şeyler öğrenme şansı sağlayarak çalışanların motivasyonunu artırır” anlayışına sahip, risk alabilen, deneyime açık, kararların ve bilgilerin paylaşılmasından dolayı bireyleri ya da grupları cezalandırmayıp öğrenmeyi politika haline getiren örgütlerdir. (Calvert, 1994).

Özetle; bilginin tüm işgörenler arasında paylaşıldığı örgütler; yakın gelecekte etkili ve verimli örgütler arasında yer alacaklardır. Öğrenmeyi öğrenmiş çalışanların bulunduğu örgütlerde; verimin ve etkililiğin artması beklenen bir durumdur. Çalışanların öğrenmeye motive olduğu örgütlerde, çalışanlar sürekli öğrenme alışkanlığını kazanacak ve örgütler kısa sürede bilim ve teknoloji alanlarında çağın ötesine geçecek,örgüt içi sorunlarına daha uygun ve kısa sürede çözüm bulacak, pozitif örgütsel iklim ortamı oluşacak ve insan ilişkileri daha ılımlı olacaktır.

Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM)

Bu çalışmaya konu olan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bulunduğu il veya ilçelerdeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile özel eğitim hizmetlerinin planlanması, sunulması, koordineli bir şekilde yürütülmesi, sunulan hizmetlerin izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla faaliyet yürüten kurumlardır. Yönergeye göre; özel eğitim ve rehberlik bölümü olmak üzere iki bölümden oluşur. Kurumun rehberlik bölümü; bilimsel araştırmalar ve projeler yürüterek bulunduğu ile dair bilimsel veriler ortaya çıkarır ve bunları, raporlaştırarak Bakanlığın ilgili birimine sunar. Ayrıca RAM'lar; yapılan psikolojik hizmetlere ilişkin öğrenciler, aileler ve öğretmenler için, dergi, broşür, bülten vb. basılı yayın oluşturarak bunların yaygınlaşması sürecinde görev alırlar. İl ya da ilçelerde ihtiyaç halinde Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin okul yöneticilerine, öğretmenlere ve rehber öğretmen/psikolojik danışmanlara yönelik düzenlenecek seminer ve kurs gibi hizmet içi eğitim faaliyetleri gerçekleştirir (MEB, 2020).

Çalışmanın da amacına hizmet eden bilginin tüm çalışanlar tarafından paylaşılmasının esas alındığı öğrenen örgüt yaklaşımı; örgütler için oldukça

önemlidir. Bugün ve gelecekte örgütsel öğrenmeyi ciddiye alan yöneticilerin örgütlerinde verimliliğin ve etkililiğin artacağını öngörmemiz mümkündür.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma; Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin örgütlerinin öğrenen örgüt olma algılarını ve bu algılarına ilişkin nedenleri sorgulamak amacıyla yapılan karma yöntemli bir araştırmadır. Karma yöntemde araştırma; tek bir veri kaynağının yetersiz olduğu, sonuçların açıklanması gerektiği, araştırma bulgularının genelleştirilmesi gerektiği, birinci yöntemi geliştirmek için ikinci bir yöntemin gerektiği ve genel bir araştırma amacının en iyi şekilde birden fazla aşama ile ele alınabildiği araştırma problemleridir (Cresweel ve Clark, 2015). Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desende önce nicel veriler toplanır, sonra bu verileri yorumlamak için nitel araştırmaya gidilir (Creswell ve Clark, 2015).

Çalışma Grubu

Çalışmanın nicel boyutu 24 RAM' da görev yapan 398 psikolojik danışman/ rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma gurubunu; 179 kadın, 219 erkek; 256 rehberlik branşı, 142 özel eğitim branşı; mesleki kıdem 0-5 yıl arasında 56, 6-10 yıl arasında 201, 11 yıl ve üzeri olan 141 öğretmen; kurumundaki öğretmen sayısı 5-10 kişi arasında olan 63, 11-20 arasında olan 109 ve 21 ve üzeri olan 226 öğretmen oluşturmaktadır. Yine katılımcıların 46'sı Doğu Anadolu Bölgesinde, 64'ü Güneydoğu Anadolu Bölgesinde, 99'u Ege Bölgesinde, 39'u Akdeniz Bölgesinde, 64'ü İç Anadolu Bölgesinde, 49'u Marmara Bölgesinde ve 37'si Karadeniz Bölgesinde bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezinde görev yapmaktadırlar.

Araştırmanın nitel boyutunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, görece olarak küçük bir örnekleme oluşturarak bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmanın nitel verileri; öğrenen örgüt düzeyi yüksek olan RAM'lardan toplam 12 öğretmenle yapılan görüşmelerden toplanmıştır. Bu öğretmenlerin; 8'i kadın, 4'ü erkek ve yine bu öğretmenlerin 6'sı psikolojik danışman/ rehberlik, 6'sı özel eğitim branşından öğretmenlerdir. Öğrenen örgüt düzeyi düşük olan RAM'lardan toplam 12 öğretmenle yapılan görüşmelerle veriler toplanmıştır. Bu öğretmenlerin; 4'ü kadın, 8'i erkek ve yine

bu öğretmenlerin 8 'i psikolojik danışman/ rehberlik, 4'ü özel eğitim branşından öğretmenlerdir.

Veri Toplama Araçları

Nicel Veri Toplama Aracı: Araştırmanın nicel verileri Bowen, v.d. (2007) tarafından geliştirilen ve Şahin, Çakır ve Öztürk (2014) tarafından Türkçe' ye uyarlanan "Öğrenen Örgüt Profili" ölçeği uygulanmıştır. Ölçek eylemler ve duyarlılık olmak üzere 36 madde içeren iki bileşenden oluşmaktadır. Eylemler bileşeninde takım odaklılık, yenileşme, katılım, bilgi akışı, hatalara hoşgörü, sonuç odaklılık boyutları; duyarlılık bileşeninde ise ortak amaç, saygı, bağlılık, güven, karşılıklı destek, iyimserlik boyutları bulunmaktadır. Ölçek uyarlama çalışmaları kapsamında geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılarak ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir. Ölçeğin bu uygulamada 12 alt boyutu için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları .73 ile .93 aralığındadır.

Nitel Veri Toplama Aracı: Araştırma konusu gereği Rehberlik ve Araştırma Merkezlerini esas aldığından öncelikle diğer RAM'larda görev yapan öğretmenlerle konu derinlemesine tartışılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce; konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışı alanyazın detaylı araştırılmış, daha önce yapılmış araştırmalar incelenmiştir. Alanyazın taraması ile çalışmanın kuramsal zemini oluşturulmuş, görüşme formunda yer alacak sorular belirlenmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular önce İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında görevli 3 uzmana; sonrasında çalışma grubunda yer almayan fakat yine örneklem grubu temsil etmesi muhtemel RAM'da görev yapan 3 öğretmene yöneltilmiştir. Açık anlaşılır olduğuna karar verilen görüşme formu son şeklini almıştır. Görüşme formunda yer alan sorular katılımcılara çevrimiçi görüşme formu şeklinde sunulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya ilişkin veriler, Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimlerinden gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından belirlenen RAM'larda gönüllülük esasına göre belirlenen 398 psikolojik danışman/rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmeni ile yapılan çevrim içi görüşmelerle toplanmıştır. Katılımcılara görüşlerinin bilimsel bir amaç için yalnızca araştırmacılar tarafından kullanılacağı ve kimliklerinin gizli tutulacağı konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmanın nicel verileri SPSS paket program ile, nitel verileri, betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel veriler analiz edilirken verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesinde çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve bu değerlerin alanda kabul edilen sınırlar

“F1,00” (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) içinde olduğu belirlenmiştir. Nicel verilerin analizinde t-testi ve ANOVA kullanılmıştır.

Nitel veriler analiz edilirken; görüşme formunda yer alan sorular gruplandırılmış, aşatırma bulguları görüşme formunda yer alan sıra ile analiz edilmiştir. Olduğu gibi aktarılan alıntılar tespit edilmiş, katılımcılar kullandıkları kavramlar kodlandıktan sonra ne sıklıkla tekrar edildikleri frekans tablosunda gösterilmiştir. Çalışmanın nitel bulguları kısmında geçerliliğini ve güvenilirliğini artıracakları düşünülen bazı önlemler alınmıştır. Çalışmanın geçerliliğini sağlamak için; görüşme formu oluşturulmadan önce, alanyazın detaylıca incelenmiş ve kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Çevrim içi görüşme sırasında öğretmenlerin verdikleri cevaplar yazıya dökülmüş, görüşme formunda yer alan her bir soruya verilen cevap için kodlar oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2005) nitel araştırmalarda verilerin toplanması ve analizi kısmının detaylandırılması ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Tüm veriler tek tek ele alınmış, bulgular sırayla hazırlanmıştır.

BULGULAR

Tablo 1 incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin kurumun öğrenen örgüt düzeyi algıları anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($p < .05$). Bu farklılığın erkekler lehine daha yüksek olduğu görülmektedir. Branş değişkenine göre öğretmenlerin kurumun öğrenen örgüt düzeyi algıları anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($p > .05$). Başka bir ifadeyle psikolojik danışman/rehber öğretmenlerle özel eğitim öğretmenleri kurumlarının öğrenen örgüt olma özelliklerini benzer görmektedirler.

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($p < .05$). Başka bir ifade ile öğretmenlerin kıdemi arttıkça kurumlarını öğrenen örgüt olarak görme algılarının düştüğü belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının kurumdaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($p < .05$). Başka bir ifade ile kurumdaki öğretmen sayısı arttıkça yani kurum büyüdükçe öğretmenlerin kurumlarını öğrenen örgüt olarak görme algılarının düştüğü belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının kurumun bulunduğu coğrafi bölge değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($p < .05$). Öğrenen örgüt düzeyine ilişkin algının en yüksek düzeyde Güneydoğu Anadolu bölgesinde; en düşük düzeyde ise Ege bölgesinde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Nicel Bulguları

Tablo 1.

Değişkenlere ilişkin t-testi ve ANOVA Analizleri

Değişken	Alt gruplar	N	Ort.	p
Cinsiyet	Kadın	179	88,72	,04
	Erkek	219	95,78	
Branş	Psikolojik Danışman	256	92,93	,89
	Özel Eğitim	142	92,01	
Kıdem	0-5 yıl	56	121,41	,00
	6-10 yıl	201	93,36	
	11 yıl ve üzeri	141	80,08	
Öğretmen Sayısı	5-10	63	159,20	,00
	11-20	109	95,42	
	20 ve üzeri	226	72,68	
Bölgeler	Doğu Anadolu	46	123,21	,00
	Güneydoğu Anadolu	64	125,14	
	Ege	99	70,20	
	Akdeniz	39	80,58	
	İç Anadolu	64	99,23	
	Marmara	49	71,89	
Karadeniz	37	80,91		

Araştırmanın Nitel Bulguları

Bu bölümde araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formunda yer alan soruların sırası göz önünde bulundurulmuştur.

Öğretmenlerin Takım Ruhuna İlişkin Görüşleri

Katılımcılara; kurumlarındaki işgörenlerin ekip ruhunu/takım olarak çalışmalarını nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin açıklama yaparken kullanmış oldukları ifadeler kodlara dönüştürülüp frekanslarına göre Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2.**Takım Odaklılık**

Öğrenen Örgüt Düzeyi Düşük RAM'lar	Frekans	Öğrenen Örgüt Düzeyi Yüksek RAM'lar	Frekans
Takım Ruhu	12	Takım Ruhu	14
Bireysellik	8	İşbirliği	5
Bilginin Gizlenmesi	4	Yardımlaşma	3
İletişimsizlik	3	Mutluluk	3
Hoşlanmama	3	Güven	3
Kaytarmacılık	2	Okul Ziyareti	3
Güvensizlik	1	Yetkinlik	2
Kişisel Çıkar	1	Katılma Destek	1
Angarya İşler	1		

Tablo 2'ye göre; öğrenen örgüt düzeyleri yüksek olan RAM'larda görev yapan öğretmenlerin ifadelerinden oluşturulan kodlar; takım ruhu (f:14), işbirliği (f:5), yardımlaşma (f:3), mutluluk (f:3), güven (f:3), okul ziyareti (f:3), yetkinlik(f:2), katılma destek (f:1), birlikte öğrenme (f:1), yönetici yaklaşımları (f:1) şeklindedir. Yine Tablo 8'e göre; öğrenen örgüt düzeyleri düşük olan RAM'larda görev yapan öğretmenlerin ifadelerinden oluşturulan kodlar; takım ruhu (f:12), bireysellik (f:8), bilginin gizlenmesi (f:4), iletişimsizlik (f:3), hoşlanmama (f:3), gruplaşma (f:2), kaytarmacılık (f:2), güvensizlik (f:1), kişisel çıkar (f:1), angarya işler (f:1) şeklindedir. Çalışmaya katılan öğrenen örgüt düzeyleri yüksek olan RAM'larda görev yapan öğretmenler örgütlerinde takım ruhunun hakim olduğunu şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Ekip ruhuna sahip bir kurumda çalışıyorum. Verilen işleri birlikte yapma eğilimimiz vardır. Bölüm başkanı genel koordinasyonu ve planı çıkarır. Herkes kendisini daha iyi hissettiği görevi alır ve uygular. Zaten çoğu görevde birlikte hareket etmek zorundayız (okul ziyaretleri/ toplantılar vs.) Bundan da mutluluk duyarız.” (Ö12) ifadesini kullanmıştır.

Araştırma kapsamında çalışmaya katılan öğrenen örgüt düzeyleri düşük olan RAM'larda görev yapan öğretmenler örgütlerinde takım ruhunun zayıf olduğu ve öğretmenlerin çoğunlukla bireysel olduğuna dair görüş belirtmiş, bu görüşlerini bazı öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Bizim kurumda ekip ruhu maalesefyoktur. Herkes bağımsız ve bireysel çalışır. Bunun sebebinin idarenin yanlış tavırları olduğunu düşünüyorum. Adaletsizlik gördüğümüz için hem kurumdan hem de çalışma arkadaşlarımdan soğuyorum. Ve bir süre sonra ben de daha bireysel çalışmaya, yaptığım işleri ben de söylememeye başlıyorum.” (Ö7)

Öğretmenlerin Yeni Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Katılımcılara; kurumlarındaki yenileşme uygulamalarını nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin açıklama yaparken kullanmış oldukları ifadeler kodlara dönüştürülüp frekanslarına göre Tablo 3' de gösterilmiştir.

Tablo 3.
Yenileşme

Öğrenen Örgüt Düzeyi Düşük RAM'lar	Frekans	Öğrenen Örgüt Düzeyi Yüksek RAM'lar	Frekans
Yeniliğe Direnç	10	Yeniliğe Açıklık	8
Muhalif Davranışlar	7	Uyum	7
Bilginin Gizlenmesi	5	Bilginin Paylaşılması	5
		Dijitalleşme	2

Tablo 3'e göre; öğrenen örgüt düzeyleri yüksek olan RAM'larda görev yapan öğretmenlerin ifadelerinden oluşturulan kodlar; yeniliğe açıklık (f:8), uyum (f:7), bilginin paylaşılması (f:5), dijitalleşme (f:2) şeklindedir. Yine Tablo 3' e göre; öğrenen örgüt düzeyleri düşük olan RAM'larda görev yapan öğretmenlerin ifadelerinden oluşturulan kodlar; yeniliğe direnç (f:10), muhalif davranışlar (f:7), bilginin gizlenmesi (f:5) şeklindedir. Çalışmaya katılan ve öğrenen örgüt düzeyleri yüksek olan RAM'larda görev yapan öğretmenler örgütlerinde yeniliğe açık olduklarını şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Yenileşmeyi severiz. Özellikle pandemi döneminde zoom gibi yeni uygulamalarla seminerler düzenledik. Çabuk adapte olduk. Çabuk öğrendik. Birbirimize de öğrettik. Yardım istendiğinde iyi bilen arkadaşlarımız yeni uygulamayı hemen diğerlerine öğretir. Bu sayede kurumca her konudan hepimiz haberdar olur ve uygularız.” (Ö18)

Araştırma kapsamında çalışmaya katılan öğrenen örgüt düzeyleri düşük olan RAM'larda görev yapan öğretmenler örgütlerinde yeniliğe direnç gösterildiğine ilişkin şu ifadeleri kullanmışlardır;

“Muhalif bir grup var. Sürekli söylenen. Her işi eleştiren. Bu da kurumdaki herkesin enerjisini alıyor ve bir süre sonra bu kurumun tamamına yansıyor. Yeni gelen öğretmenler bile bir süre sonra söylenmeye başlıyor. Yapıcı çalışmalar yerine eleştirel ve muhalif yaklaşıyoruz.” (Ö5)

Öğretmenlerin Karara Katılımlarına İlişkin Görüşleri

Katılımcılara; kurumlarında paydaşları (öğretmen, yönetici, veli, çalışana) kurumunuzla ilgili karar süreçlerine katılıp katılmadığını ve bu konuda kurumlarında hangi uygulamalar yapıldığı sorulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin açıklama yaparken kullanmış oldukları ifadeler kodlara dönüştürülüp Tablo 4’ te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Katılım

Öğrenen Örgüt Düzeyi Düşük RAM’lar	Frekans	Öğrenen Örgüt Düzeyi Yüksek RAM’lar	Frekans
Otokratik Yaklaşım	10	Fikir alışverişi	9
Kayırmacılık	4	Takım Ruhü	6
Katılım	2	Paylaşım	5
Detaycılık	1		

Tablo 4’e bakıldığında; öğrenen örgüt düzeyleri yüksek olan RAM’larda görev yapan öğretmenlerin ifadelerinden oluşturulan kodlar; fikir alışverişi (f:), takım ruhu (f:6), paylaşım (f:5), dijitalleşme (f:5) şeklindedir. Yine Tablo 4’ e göre; öğrenen örgüt düzeyleri düşük olan RAM’larda görev yapan öğretmenlerin ifadelerinden oluşturulan kodlar; otokratik yaklaşım (f:10), kayırmacılık (f:4), katılım (f:2) ve detaycılık (f:1) şeklindedir. Öğrenen örgüt düzeyleri yüksek olan RAM’larda görev yapan öğretmenler kararlara katılım konusunda örgütlerinde fikir alışverişinin olduğunu şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Tüm kararlarımızı toplantıda alırız. Personel sayısı az olduğu için, kararlarımız çabuk alınır. Arkadaşlarımız sağolsun muhalefet olmak yerine yardımcı olmayı seçer. Bizim kurumda zaten olumsuz durumlar bile yumuşak kelimelerle ifade edildiği için kimsenin kızacağı, küseceği kararlar alınmaz. O birlik duygusunu alırız o yüzden kimse aa bu da nerden çıktı demez.” (Ö4)

Araştırma kapsamında çalışmaya katılan öğrenen örgüt düzeyleri düşük olan RAM’larda görev yapan öğretmenler, örgütlerinde daha çok otokratik yaklaşım uygulandığına ilişkin şu ifadeleri kullanmışlardır;

“Kararları müdür alır. Göstermelik olarak da bize toplantıda sunar, Ama çokta karara karışalım ya da yorum belirtelim istemez. Hatta hızlı hızlı aldığı kararları okur geçer. Toplantılardan nefret ederiz o yüzden. Ama çok rahatsız olduğumuzda e toplantıda niye söylemediniz der bir de üstüne, ama ifadeleri toplantıda asla birlikte hareket etmeye yönelik değildir.” (Ö14)

Öğretmenlerin İletişim Süreçlerine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara; kurumlarındaki personeller arasındaki iletişim sürecinin nasıl olduğu sorulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin açıklama yaparken kullanmış oldukları ifadeler kodlara dönüştürülüp Tablo 5’ te gösterilmiştir.

Tablo 5.

İletişim

Öğrenen Örgüt Düzeyi	Frekans	Öğrenen Örgüt Düzeyi	Frekans
Düşük RAM’lar		Yüksek RAM’lar	
Sağlıksız İletişim	7	Etkili İletişim	9
Gruplaşma	5	Olumlu Duygular	5
Hırs	4	Fazla Mesai	3
Eğitim	3	Aile	2
Olumsuz Duygular	2		

Tablo 5’e göre; öğrenen örgüt düzeyleri yüksek olan RAM’larda görev yapan öğretmenlerin ifadelerinden oluşturulan kodlar; etkili iletişim (f:9), olumlu duygular (f:6), fazla mesai (f:3), aile (f:2) şeklindedir. Yine Tablo 5’ e göre; öğrenen örgüt düzeyleri düşük olan RAM’larda görev yapan öğretmenlerin ifadelerinden oluşturulan kodlar; sağlıksız iletişim (f:7), gruplaşma (f:5), hırs (f:4) , eğitim (f:3) ve olumsuz duygular (f:2) şeklindedir. Çalışmaya katılan ve öğrenen örgüt düzeyleri yüksek olan RAM’larda görev yapan öğretmenler aralarında etkili iletişim olduğunu şu ifadelerle belirtmişlerdir;

“İletişimimiz çok iyidir. Birbirimizle uzun saatler bir arada vakit geçirdiğimiz için paylaşıma önem veririz. Mesleki anlamda da iletişimimizin iyi olması gerekir ki, başka türlü çalışamayız. Kurumca personel sayımız az olduğu için birlikte etkinlikler düzenlemeye çalışırız. Ailelerimizin de katıldığı piknikler düzenleriz, kahvaltılar yaparız. İş yerinde motivasyonumuz yüksektir.” (Ö24)

Araştırma kapsamında çalışmaya katılan ve öğrenen örgüt düzeyleri düşük olan RAM’larda görev yapan öğretmenler örgütlerindeki iletişimlerinin sağlıksız olduğuna ilişkin şu görüşü belirtmiştir;

“İletişimimiz iyi değildir. Paylaşımımız yoktur. Birbirimize yaptıklarımızı haber vermeyiz, mesleki sohbetler etmeyiz. Öğrendiklerimizi paylaşmayız. Kişisel yaşantımızı anlatmayız. Herkes işini yapar mesainin bitmesi için can atar. Sonrada evine gider. Bazen sabahları birbirimize Günaydın ya da iyi akşamlar bile demeyiz.” (Ö19)

Öğretmenlerin Hata/ Öğrenme Deneyimine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara; kurumlarında yapılan hataların yeni bir öğrenme deneyimi olarak görülüp görülmediğini ve bunun nedenleri sorulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin açıklama yaparken kullanmış oldukları ifadeler kodlara dönüştürülüp Tablo 6’ da gösterilmiştir.

Tablo 6.
Hataya Hoşgörü

Öğrenen Örgüt Düzeyi Düşük RAM’lar	Frekans	Öğrenen Örgüt Düzeyi Yüksek RAM’lar	Frekans
Hataya tahammülsüzlük	7	Hatadan Öğrenme	9
Öğretme ve Öğrenmeye İsteksizlik	6	İsteklilik	6
Eleştiri	4	Hoşgörü	4
		Yardımlaşma	2

Tablo 6’ya göre; öğrenen örgüt düzeyleri yüksek olan RAM’larda görev yapan öğretmenlerin ifadelerinden oluşturulan kodlar; hatadan öğrenme (f:9), isteklilik (f:6), hoşgörü (f:4), yardımlaşma (f:2) şeklindedir. Yine Tablo 6’ ya göre; öğrenen örgüt düzeyleri düşük olan RAM’larda görev yapan öğretmenlerin ifadelerinden oluşturulan kodlar; hataya tahammülsüzlük (f:7), öğretme ve öğrenmeye isteksizlik (f:6) ve eleştiri (f:4) şeklindedir. Çalışmaya katılan ve öğrenen örgüt düzeyleri yüksek olan RAM’larda görev yapan öğretmenler kurum içerisinde yaptıkları hataları bir öğrenme unsuru olarak gördüklerini şu ifadelerle belirtmişlerdir;

“Kurumumuzdaki yapılan hataları kesinlikle yeni bir öğrenme deneyimi olarak görmekteyiz. Hataların tekrarlanmaması için toplantılar yaparak neler yapabileceğimizi hakkında konuşuruz. Çünkü eğer neden yanlış yapıldığını bilmezsek o hatayı tekrar yaparız ilkesini benimseniriz. O yüzden yapılan yanlışları yüklenmek yerine tamam sorun yok, şimdi nasıl düzeltelim şeklinde devam ederiz.” (Ö1)

Çalışmaya katılan ve öğrenen örgüt düzeyleri düşük olan RAM’larda görev yapan öğretmenler örgütlerinde hataya tahammül edilmediğine ilişkin şu görüşleri belirtmiştir;

“Kurumda yapılan hataları fark ettiğimizde genelde gergin oluruz. Süreç sonlandığında ve problem ortadan kalktığında yeni bir öğrenme süreci olduğunu kabul ediyoruz. Çünkü her hatanın çözümü daha önce karşılaşmadığımız ama ileride karşımıza çıkacak bir problemin çözümüne cevap oluşturuyor. Ama ilk an

da birbirimize yüklendiğimiz ve neden böyle yaptın gibi çıkışlarımız oluyor. Hatta sık oluyor.” (Ö2)

Öğretmenlerin Kurumun Ortak Amaçlarına İlişkin Görüşleri

Katılımcılara; kurumlarında yapılan çalışmaların kurumun amaçlarına ulaşması noktasında katkısını nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin açıklama yaparken kullanmış oldukları ifadeler kodlara dönüştürülüp Tablo 7’ de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Ortak Amaç

Öğrenen Örgüt Düzeyi Düşük RAM’lar	Frekans	Öğrenen Örgüt Düzeyi Yüksek RAM’lar	Frekans
Yalnızca Amaçlar	6	Amaca yönelik	12
Amaca yönelik	4	Ekstra görevler	1
Bölmeler arası ayırım	3	Müdür Yaklaşımı	1
Müdür engeli	1	Kurum faydası	1
Farklı bölümde çalışmak	1		

Tablo 7’ye bakıldığında; öğrenen örgüt düzeyleri yüksek olan RAM’larda görev yapan öğretmenlerin ifadelerinden oluşturulan kodlar; amaca yönelik (f:12), ekstra görevler (f:1), müdür yaklaşımı (f:1), kurum faydası (f:1) şeklindedir. Yine Tablo 7’ye göre; öğrenen örgüt düzeyleri düşük olan RAM’larda görev yapan öğretmenlerin ifadelerinden oluşturulan kodlar; yalnızca amaçlar (f:6), amaca yönelik (f:4), bölümler arası ayırım (f:3), müdür engeli (f:1) ve farklı bölümde çalışmak (f:1) şeklindedir. Çalışmaya katılan ve öğrenen örgüt düzeyleri yüksek olan RAM’larda görev yapan öğretmenlerin tamamı örgütlerinde yaptıkları çalışmaların örgütün amaçlarına yönelik olduğunu belirtmiş, durumu şu ifadelerle belirtmişlerdir;

“Evet. Bence arkadaşlarım özverili çalışıyor, yönetmelikte yapmamız gereken tüm işleri ya da Bakanlıktan gelen tüm yönergeleri büyük bir titizlikle uygulamaya çalışırız. Arkadaşlarım da öyle. Bazen ekstra görevler de yaratırız kendimize. Bizim için önemli olan velilerin, öğrencilerin daha iyi bir eğitim almaları ve uygulamalarıdır.” (Ö6)

Çalışmaya katılan ve öğrenen örgüt düzeyleri düşük olan RAM’larda görev yapan öğretmenler kurumlarında yalnızca amaçlara odaklanıldığı ve amaçlar dışında öğretmenlerin ekstra görevler gerçekleştirmelerine imkân verilmediğine dair eleştirilerini şu şekilde belirtmişlerdir;

“Kurumumuz sadece verilen görevleri yerine getirir. Amaçlara ulaşırız; ama sadece amaçlara ulaşırız. Ekstra yapmamız gerekenleri ya da kendimiz geliştirmemiz gereken çalışmalardan faydalanmayız. Müdürümüz özellikle işler yapılsın modundadır. İş yapılmışsa tamamdır. Bizim kurumda inisiyatif alınacak ya da diğer kurumlarla (il mem, belediye vb.) iş birliği yapılmasından çok hoşlanılmaz. O yüzden sadece üst yazıyla gelen işler yapılır.” (Ö9)

Öğretmenlerin Çalışan Katkısına İlişkin Görüşleri

Katılımcılara; kurumlarında ortak amaçları için çalışanların katkılarını yeterli bulup bulmadıkları ve bu durumun nedenleri sorulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin açıklama yaparken kullanmış oldukları ifadeler kodlara dönüştürülüp Tablo 8’ de gösterilmiştir.

Tablo 8

Çalışan Katkısı

Öğrenen Örgüt Düzeyi	Frekans	Öğrenen Örgüt Düzeyi	Frekans
Düşük RAM’lar		Yüksek RAM’lar	
Müdür Engeli	9	Çaba	12
Kişisel Çıkar	4	Kurum faydası	2
Çalışmaya İsteksizlik	4	İş birliği	2
Bölmeler arası Ayrım	2	Yeterlilik	2

Tablo 8’e bakıldığında; öğrenen örgüt düzeyleri yüksek olan RAM’larda görev yapan öğretmenlerin ifadelerinden oluşturulan kodlar; çaba (f:12), kurum faydası (f:2), iş birliği (f:2), yeterlilik (f:2) şeklindedir. Yine Tablo 8’ e göre; öğrenen örgüt düzeyleri düşük olan RAM’larda görev yapan öğretmenlerin ifadelerinden oluşturulan kodlar; müdür engeli (f:9), kişisel çıkar (f:4), çalışmaya isteksizlik (f:4) ve bölmeler arası ayrım (f:2) şeklindedir. Çalışmaya katılan ve öğrenen örgüt düzeyleri yüksek olan RAM’larda görev yapan öğretmenlerin tamamı örgütlerinde öğretmenlerin yüksek katkı ve çaba içinde çalıştıklarını şu ifadelerle belirtmişlerdir;

“Arkadaşlarımız çok çalışkan. Yeni fikirleri var. Onların bu fikirlerini desteklemek istiyorum. Desteklemezsem arkadaşlarım hem körelebilir hem de kurumum geride kalabilir. Kurum amaçları konusunda oldukça dikkatli. Öncelikle yapmamız gerekenleri iyi bilirler. Yine ekstra yapmak istedikleri işle ilgili proje, bilimsel araştırma gibi çalışmalar üretmekte de başarılılar.” (Ö13)

Çalışmaya katılan ve öğrenen örgüt düzeyleri düşük olan RAM’larda görev yapan öğretmenler yapmak istedikleri görevleri gerçekleştirirken müdür tarafından engellendiklerine dair algılarını şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Katkı sunmak istiyoruz; ama müdür tarafından olur alamıyoruz. Aslında görevimiz olandan çok daha fazla şey yapmak istiyoruz, ama müdürümüz bazen bu katkılarımızı kişisel gelişimimiz olarak algılıyor ve önyargılı yaklaşıyor. Sadece kurumun işini yapalım yeter hocam diyor. Böyle olunca da yapacağı varsa da arkadaşların yapmıyorlar.” (Ö22)

Öğretmenlerin Farklılıklara Saygısına İlişkin Görüşleri

Katılımcılara; çalışanların farklılıklarına ilişkin kurumlarını nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Çalışmaya katılan her iki grup RAM (öğrenen örgüt düzeyi yüksek ve öğrenen örgüt düzeyi düşük) da görev yapan öğretmenlerin tamamı farklılıklara saygı gösterdiklerini, bu farklılıkların kurumlarında hissettirilmemesi gereken bir konu olduğuna dair görüş belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmenler şu ifadeleri kullanmışlardır;

“Farklılıklara her zaman saygı duyarız. Öyle de olmak zorunda. Çünkü kurumumuzun kitlesi bile toplumda farklı insanlar (engelli ya da ruh sağlığı konusunda yardım isteyen insanlara hizmet veriyoruz.) O yüzden farklılıklara duyarlı olmak zorundayız. Merkezimize başvuran insanlar çoğunlukla engelli bireyler olduğu için onların randevu saatlerinde sesimizi kontrol etmek, aşırı kahkaha atmamak gibi davranışlara çok dikkat ederiz.” (Ö11)

Öğretmenlerin Birbirlerine Bağlılıklarına İlişkin Görüşleri

Katılımcılara; kurumdaki çalışanların birbirlerine duydukları bağlılık düzeyini nasıl buldukları sorulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin açıklama yaparken kullanmış oldukları ifadeler kodlara dönüştürülüp Tablo 9’ da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Bağlılık

Öğrenen Örgüt Düzeyi Düşük RAM’lar	Frekans	Öğrenen Örgüt Düzeyi Yüksek RAM’lar	Frekans
Güvensizlik	12	Yüksek bağlılık	12
Olumsuz duygular	7	Mesai dışı vakit geçirme	4
Gruplaşma	2	Takım ruhu	3
İletişimsizlik	2	Özlem	3
		Olumlu Duygular	2

Tablo 9’a göre; öğrenen örgüt düzeyleri yüksek olan RAM’larda görev yapan öğretmenlerin ifadelerinden oluşturulan kodlar; yüksek bağlılık (f:12), mesai dışı vakit geçirme (f:4), takım ruhu (f:3), özlem (f:3) ve olumlu duygular (f:2)

şeklinde. Yine tablo 9'a göre; öğrenen örgüt düzeyleri düşük olan RAM'larda görev yapan öğretmenlerin ifadelerinden oluşturulan kodlar; güvensizlik (f:12), olumsuz duygular (f:7), gruplaşma (f:2) ve iletişimsizlik (f:2) şeklindedir. Çalışmaya katılan ve öğrenen örgüt düzeyleri yüksek olan RAM'larda görev yapan öğretmenlerin tamamı örgütlerinde öğretmenlerin bağlılık düzeyinin yüksek olduğunu düşünmektedir. Durumu şu ifadelerle belirtmişlerdir;

"Birbirimize bağlılığımız yüksektir. Birlikte mesai dışında da görüşürüz (halı saha maçı vb.). İzin aldığımız zamanlarda dinlensek de izin bitip kuruma dönmeyi isteriz." (Ö11)

Çalışmaya katılan ve öğrenen örgüt düzeyleri düşük olan RAM'larda görev yapan öğretmenlerin tamamı birbirlerine güvenmediklerini ve bunun bağlılıklarını olumsuz etkilediğine dair şu şekilde görüş belirtmiştir;

"Bağlı olduklarını düşünmüyorum. İletişimimiz çok zayıf. Aynı oda için de 4 kişi çalışmamıza rağmen toleransımız çok düşük. Arkadaşlar dışarı görevlendirildiğinde oda da tek kalmak o kadar iyi geliyor ki. İş arkadaşlarımı özlediğimi hatırlamıyorum. Ve bazen o kadar enerjimi alıyorlar ki keşke bi süre görmesem diyorum." (Ö16)

Öğretmenlerin Birbirlerine Güvenlerine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara; Kurumunuzdaki çalışanların birbirlerine güvenini nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin açıklama yaparken kullanmış oldukları ifadeler kodlara dönüştürülüp Tablo 10' da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Güven

Öğrenen Örgüt Düzeyi	Frekans	Öğrenen Örgüt Düzeyi	Frekans
Düşük RAM'lar		Yüksek RAM'lar	
Güvensizlik	12	Güven	12
Dedikodu	4	Olumlu duygular	10
Gruplaşma	3	Aile	3
Kayırmacılık	2		

Tablo 10'a göre; öğrenen örgüt düzeyleri yüksek olan RAM'larda görev yapan öğretmenlerin ifadelerinden oluşturulan kodlar; güven (f:12), olumlu duygular (f:10) ve aile (f:3) şeklindedir. Yine Tablo 10'a göre; öğrenen örgüt düzeyleri düşük olan RAM'larda görev yapan öğretmenlerin ifadelerinden oluşturulan

kodlar; güvensizlik (f:12), dedikodu (f:4), gruplaşma (f:3) ve kayırmacılık (f:2) şeklindedir.

Çalışmaya katılan ve öğrenen örgüt düzeyleri yüksek olan RAM'larda görev yapan öğretmenlerin tamamı örgütlerinde öğretmenlerin birbirlerine güvendiklerini düşünmektedir. Durumu şu ifadelerle belirtmiştir;

“Birbirimize güveniriz. Birbirimizin yaptığı işe de güveniriz. Bilirim ki kurumda hiç kimse hakkımda konuşmuyordur, ya da paylaştığım durum sadece o kişide kalır. Bu anlamda müdürümüzde çok dikkatlidir. Onunla kurum içi bir durumu paylaştığımda asla başka birinden duymam.” (Ö11)

Çalışmaya katılan ve öğrenen örgüt düzeyleri düşük olan RAM'larda görev yapan öğretmenlerin tamamı birbirlerine güvenmediklerini şu şekilde görüş belirtmiştir;

“Birbirimize hiçbir sırrımızı vermez. Özellikle bazı arkadaşlarımız müdüre çok yakın olduğu ve ona laf taşıdıkları için onların yanında kendimizle ilgili bile bir şey anlatmayız. Bu oldukça kötü bir durum. Mutlu çalışmıyoruz. Bu bizim motivasyonumuzu etkiliyor. Bir an önce saat 5 olsun da evimize gidelim deriz.” (Ö14)

Öğretmenlerin Birbirlerine Desteklerine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara; kurumlarındaki çalışanların birbirlerine desteklerini yeterli bulup bulmadıklarını ve bu durumun nedenleri sorulmuştur. Çalışmaya katılan ve öğrenen örgüt düzeyleri yüksek olan RAM'larda görev yapan öğretmenlerin tamamı örgütlerinde öğretmenlerin birbirlerine destek olduklarını, birbirlerinin iş yükünü paylaştıklarını, geçirdikleri zor günlerde iş arkadaşlarının desteğini gördüklerini belirtmiş, duruma ilişkin algılarını şu ifadelerle dile getirmişlerdir;

“Birbirimize iyi ve kötü günde hep destek oluruz. Örneğin evlenen arkadaşlarımıza mutlaka hediye toplanır. Ben 5 ay önce Covid geçirdim ve bu süreçte arkadaşlarım destek oldu. Kapıma yemek bırakan iş arkadaşlarım oldu. Gerçekten üzülüklerini hissettim. Bu benim onlara bağlılığımı ve iş motivasyonumu olumlu yönde etkiliyor.” (Ö11)

Çalışmaya katılan ve öğrenen örgüt düzeyleri düşük olan RAM'larda görev yapan öğretmenlerin tamamı örgütlerinde öğretmenlerin birbirlerine destek olmadıklarını, destek adı altında yaptıkları davranışların göstermelik ve samimiyezsiz olduğunu, birbirlerinin iş yükünü paylaşmadıklarını belirtmiş, duruma ilişkin algılarını şu ifadelerle dile getirmişlerdir;

“Kötü zamanlarda formalite icabı maddi manevi yanındayım deriz ama formalite icabıdır. Başım dara sıkıştığında kurumdan birinden yardım ister miyim emin değilim.” (Ö21)

Öğretmenlerin İyimserliklerine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara; örgüt çalışanlarının iyimserlikleri/pozitifliklerinin örgütün öğrenme ortamı üzerindeki etkisi sorulmuştur. Çalışmaya katılan her iki grup RAM’da (öğrenen örgüt düzeyi yüksek olan ve öğrenen örgüt düzeyi düşük olan) görev yapan öğretmenlerin tamamı, çalışanların iyimser / pozitif oluşlarının, öğrenen örgüt olabilmemesi üzerinde oldukça etkili bir faktör olduğu konusunda hem fikirdir.

Öğrenen örgüt düzeyleri yüksek olan RAM’larda görev yapan öğretmenler; paylaşımın örgütsel bir davranış haline dönüştüğü, öğretmenlerin iyi niyetli ve pozitif bakış açısına sahip olduğu, bağlılığın, güvenin, örgütsel adaletin baskın olduğu örgütlerde öğrenmenin de gerçekleşeceğini savunmuş, durumu şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Şüphesiz. Öğrenme ortamı için kişilerin birbirlerine dürüst, iyi niyetli, iyimser olmaları gerekir. Güven ortamının, dostluğun olması gerekir. Kişilerin birbirlerinin açıklarını aramamaları ve kurumca gelişmeleri gerekir. Bizim kurumda öğrenme süreci çok güzel gerçekleşir. Ben bilmediğim çoğu şeyi kurumumdaki hocalarımdan öğrendim. Asla gizlemediler ya da ilgilenmezlik yapmadılar.” (Ö21)

Öğrenen örgüt düzeyleri düşük olan RAM’larda görev yapan öğretmenler iyimser / pozitif olmanın, öğrenen örgüt olabilme üzerinde oldukça etkili bir faktör olduğunu düşünmektedirler. Bu öğretmenler; bilginin gizlendiği, hır-kibir gibi olumsuz örgütsel davranışların sergilendiği, iletişimin paylaşımın bağlılığın güvenin olmadığı, otoriter yönetici tutumlarının olduğu örgütlerde öğrenmenin de gerçekleşmeyeceğini savunmuş, duruma dair görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Gerçekten iyimser olursa, iyi niyetli olsalar gerçekten kurumda işler yolunda gider. Tabi ki öğrenme ortamı oluşur. Ama biz de herkes birbirinden bir şeyler gizlediği için öğrenme ortamı oluşmaz. Örneğin bakanlığın eğitimlerine giden arkadaş gittiğini gizler, sonrasın da dönüp öğrendiklerini gizler. Paylaşım yoktur. Bu çok yanlış bir durumdur. Bazen gittiğimiz eğitimlerde diğer RAM’lardan arkadaşlarla konuşuyoruz. Onlar da her şey sırayla yapılmış Keşke bizim kurumda da öyle olsa. Kimse kimseden bilgi gizlemez. Bakanlığın benim içinde açtığı eğitimi nasıl benden gizlerler. Çok yanlış.” (Ö5)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin örgütlerinin öğrenen örgüt olma algılarını ve bu algılarına bağlı nedenleri sorgulamak amacıyla yapılan bu araştırmanın nicel bulgularına ilişkin; öğrenen örgüt algısının kadınlara kıyasla en çok erkek öğretmenlerde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Banoğlu (2009), Subaş (2010), Bal (2011) , Karadurmuş(2012) ve Alanoğlu (2014) öğrenen örgüt ile ilgili yaptıkları araştırmalarda cinsiyet değişkeni ile öğrenen örgüt olma arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Ancak; Schopler ve Barerson (1965), tarafından ABD’de yetişkinler üzerinde yapılan araştırmada kadınların erkeklere göre örgütsel öğrenmeye daha fazla istekli oldukları tespit edilmiştir (Özen, 2013). Bunun sebebinin; kadının eğitim hayatındaki kısıtlarının erkeklere göre daha fazla olması, kadınların öğrenmenin gerçekleşeceği eğitimlere, eş, çocuk, aile vb. sebeplerle görevlendirmelerinin daha az olduğu yorumu yapılabilir.

Yine branş değişkeni ile öğrenen örgüt algısı arasında anlamlı fark bulunmamış olup, RAM’larda her iki branşında örgütsel öğrenmeye ilişkin tutumlarının aynı olduğu yorumu yapılabilir. Araştırma sonucuna göre; RAM’daki görev süresi ile öğrenen örgüt arasında anlamlı fark bulunmuş ve görev süresi 0-5 yıl olan öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bil (2018) yaptığı araştırmada kıdem ve öğrenen örgüt olma öğretmen görüşleri arasında anlamlı farka rastlamamıştır. Bu durum, RAM’a yeni gelmiş öğretmenlerin daha fazla eğitim sürecinden geçiriliyor ve bu sebeple öğrenme ortamlarında daha çok bulunuyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Araştırma sonucuna göre; RAM’ da görev yapan öğretmen sayısı ile öğrenen örgüt algısı üzerinde anlamlı fark bulunmuş, öğretmen sayısı 5-10 olan RAM’larda diğer daha kalabalık RAM’lara kıyasla öğrenme algısı daha yüksek çıkmıştır. Bunun sebebi; öğretmen sayısının az olduğu RAM’larda her öğretmene ayrılacak öğrenme kaynaklarının, ortamının ve paylaşımın daha yoğun olması olabilir. Pathak, Madan ve Srivastava (2023) yaptıkları araştırma ile; öğretmenlerin kendilerini geliştirme süreçlerine destek olan, onların motivasyonlarını artıran ve onların olumlu gelişimlerini takdir ederek bu davranışları pekiştiren, dönüşüme yol gösteren ve gerekli olan yeniden canlanma ihtiyacını önceden fark eden liderlik modeli olan dönüşümcü liderler ile yaptıkları çalışmada; dönüşümcü liderlik stillinin hakim olduğu örgütlerde örgütsel öğrenme yeteneği arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Son olarak, RAM’ın bulunduğu coğrafi bölge ile öğrenen örgüt olma algıları arasında anlamlı fark bulunmuş, bu algı en yüksek Güneydoğu Anadolu bölgesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi; ülkenin atama politikaları gereği ilk atamaların daha çok o bölgeye yapılıyor

olması, dolayısıyla bu bölgede görev yapan öğretmenlerin yaş itibarıyla daha genç, öğrenmeye daha istekli oluşlarından kaynaklanıyor olabilir.

Yapılan bu araştırmada; öğrenen örgüt düzeyi düşük olan RAM'larda çalışan öğretmenlerin takım ruhunun daha zayıf olduğu, bireysel çalışmayı tercih ettikleri, öğrenilen bilginin öğretmenler arasında gizlendiği, öğretmenlerin birbirlerinden hoşlanmadıkları ve kurum çıkarından ziyade öğretmenlerin kişisel çıkarlarını daha ön planda tuttıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Takım ruhu, insanların kişisel çıkarlarını ikinci plana atıp takımın başarısı için mücadele etmesiyle elde edilir. Takım üyelerinin, aynı zamanda hem birey olmaları hem de takımlarıyla bütün olmaları gerekir. Senge (2007) yaptığı araştırma ile; kişisel öğrenmenin örgütsel öğrenme olmayacağını, bireyler takım halinde öğrenirse ancak örgütsel öğrenmenin gerçekleşeceğini ifade etmiştir. Takım ruhuna ilişkin örgütlerde algılanan olumsuz durum; öğretmenler arasında işbirliği kültürünün oluşmamış olmasından, öğretmenlerin birbirini benimseyememesinden, birbirleriyle paylaşımlarının kısıtlı oluşundan, yöneticilerin adaletsiz tutumlarından, çalışanların kişilik özelliklerinden, kaynaklanıyor olabilir. örgütsel iklimi, örgüt içindeki güven derecesi, moral, ödül dağıtımındaki eşitliği, liderin güvenilirliği ve değişime karşı direnci, başarısını belirlemeye yardımcı olmaktadır (Burton, 2004:67).

Yine bu araştırmayla, öğrenen örgüt düzeyi yüksek olan RAM'larda; takım ruhunun olduğu ve işbirliği içerisinde çalışıldığı, öğretmenlerin sık sık okul ziyaretleri yaptığı ve bu ziyaretlerde dahil görevlerde işbirliği içerisinde çalışıldığı, öğretmenlerin birbirlerine karşı olumlu duygular besledikleri ve birbirleriyle çalışmaktan mutlu oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Turan, Karadağ ve Bektaş'ın (2011) yaptığı araştırmaya göre takım ruhuna sahip bireylerle çalışmanın öğrenen örgüt olma düzeyi ile ilişkisi desteklenmiş, takım ruhu ile çalışan örgütlerin öğrenmeye daha açık oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Takım ruhunda önemli noktalardan birinin biz olma inancı olduğunu varsayarsak, bu RAM'larda görev yapan öğretmenlerin örgütlerinde algıladığı olumlu durum; birbirlerine olan bağlılıklarının yüksek oluşundan, birbirleriyle doğru kanallarla ve uygun iletişim yollarını seçmelerinden, bilginin paylaşımının önemine verdikleri değerden, örgütte algılanan güven ve adalet uygulamalarından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca öğretmenlerin RAM yönetmeliğinde yer alan (MEB, 2020); "rehber öğretmeni olmayan okulların rehberlik faaliyetleri RAM'da görev yapan öğretmenler tarafından yürütülür." ifadesi gereği planladıkları okul ziyaretlerini, takım ruhu ve iş birliği içinde çalışma davranışını güçlendirmek için avantaja dönüştürmüş, bu ziyaretler vasıtasıyla birbirlerinden öğrenme ve paylaşımında bulunma alışkanlığı kazanmış olabilirler.

Bu araştırmanın sonucuna göre, öğrenen örgüt düzeyi düşük olan RAM'larda; öğretmenlerin yeni uygulamalara direnç gösterdiği, bu uygulamalara uyumda problemler yaşadıkları ve bu yenileşme hareketlerine karşı muhalif davranışlar sergiledikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Hızla gelişen dünyaya ve -özellikle-pandemi sebebiyle öğrenme ortamlarında gidilen değişime ayak uyduramayan öğretmenlerin, yaşadıkları olumsuz yaşantılar sebebiyle yeni uygulamalara karşı önyargılı olmaları muhtemeldir. Yeni öğrenmelere isteksiz hale gelen öğretmen ve yöneticilerde bir süre sonra meydana gelen tükenmişlik gerçeği öğretmenleri, kişisel başarı ve yeterlilik duygularının azalması, değişimi imkânsız olarak görmeye ve öğrenmeye kapalı hale gelme şeklinde etkilemektedir (Lambie, 2007). Öğretmenlerin öğrenmeye karşı isteksiz oluşları, onlara öğrenmeleri konusunda yardımcı olunmamış olması, örgütlerinde eleştirel ve yargılayıcı yönetici yaklaşımlarının uygulanması, örgütlerinde kişilerarası ilişkilerin ve iletişimin olumsuz olması, onların yeni uygulamalara direnç göstermesine sebep oluyor olabilir.

Yapılan bu araştırmayla, öğrenen örgüt düzeyi yüksek olan RAM'larda öğretmenlerin; yeni uygulamalara açık olduğu, sürece kolay uyum sağladığı, kendi aralarında bilginin paylaşımının yoğun olduğu ve öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeye istekli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Örgütlerin birer canlı organizma olarak değerlendirilmesi, onların çevreleriyle uyum içinde yaşaması ve çevresel değişimlere uyabilmeleri için öğrenmeleri gerektiği gerçeğini ortaya koymaktadır (Yazıcı, 2001: 9, 57). Yeni uygulamalara geçiş ve bu uygulamaların yaygınlaşması sürecinde, öğrenme ve öğretme süreçleri oldukça önemlidir. Bu örgütlerde yenileşmeye uyum; kişilerin öğrenme isteğinden, öğretmenlerin birbirleriyle bilgi paylaşımına verdikleri değerden, RAM'larda öğrenmenin ve uzmanlaşmanın olması gerektiğine dair inançlarından, öğretmenlerin yıl içerisinde sık sık hizmet içi eğitimlere görevlendirilerek eğitim ve öğrenme kültürünün oluşturulmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu araştırmayla, öğrenen örgüt düzeyi düşük olan RAM'larda; öğretmenlerin kararlara katılımında engellerin olduğu, kurumda otokratik yönetim yaklaşımlarının uygulandığı ve yönetici tarafından kayırmacı davranışların sergilendiği sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışanların karar verme sürecine etki yapabilmelerini ifade eden katılımcılık kavramı; birlikte karar verebilme, ast-üst arasında karar verme, yetkinin paylaşımı gibi anlamlara gelmektedir. (Bakan ve Büyükbeşe; 2008). Örgütsel öğrenmeye katılımı artırmak için örgütsel baskıların ortadan kalkması gerekir (Töremen, 2011). Bu öğretmenlerin örgütlerinde kararlara katılmalarının engellendiği algısı; yöneticinin adaletsiz yaklaşımlarından (örn. yapacağı görevlendirmelerde kayırmacı tutumlar sergileyecek olması ve bunun öğretmenler tarafından fark edilmesini istememesi vb.), yöneticilerin kişilik

özelliklerinden, yöneticinin iletişim becerilerinin kısıtlı oluşundan, hızlı karar verilmesi gereken durumlarda öğretmenlerin daha önce verilen kararlara muhalif davranışlar sergileyip yöneticinin de bu durumu göz önünde bulundurmasından kaynaklanıyor olabilir.

Bu araştırma göstermektedir ki, öğrenen örgüt düzeyi yüksek olan RAM'larda; öğretmenlerin kararlara katılımının onların görüşlerini alarak, fikir alışverişi yapılarak gerçekleştirildiği sonucu ortaya çıkmıştır. Yönetimsel kararlarda çalışanların karar verme süresine katılımı üretkenliği artırmaktadır (Coch ve French, 1948). Karara katılma, birbirine dayalı eylemlerden meydana gelen örgütte her üyenin gücüne göre, kendi payına düşeni diğerlerine ilişkin olarak yapmasıdır (Bursalıoğlu, 1982). Kararların görüş alınarak uygulandığı kurumlarda ilişkilerin şeffaf, kurulan iletişimin sağlıklı olduğunu varsayarsak bu örgütlerde; kişilerarası ilişkiler gelişmiş olduğu, öğretmenlerin birbirlerine saygı, sevgi, güven, bağlılık gibi olumlu duygular hissettiği, öğretmenlere değer verildiği, öğretmenlerin de kurum faydası için çalıştığı, birbirlerinden öğrenmenin önemsendiği yorumu yapılabilir. Örgütsel öğrenmenin desteklenmesi için çalışanların karar alma süreçlerine katılım potansiyelleri artırılmalıdır (Laverty ve Burton, 2004).

Araştırma, öğrenen örgüt düzeyi düşük olan RAM'larda; iletişimin sağlıklı olmadığı, öğretmenler arasında gruplaşma davranışının yaygın olduğu, yine öğretmenler arasında gidilen eğitimlerden kaynaklı kıskançlık, kibir vb. olumsuz duyguların yaşandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle bu örgütlerde; kişilerarası ilişkilerin göz ardı edildiği, öğretmenlerin birbirlerinin kişiliklerine tahammüllerinin zayıf olduğu, yıl içerisinde hizmet içi eğitimlere öğretmenler görevlendirilirken bu görevlendirmelerde adaletsizlikler algılandığı, yönetici tarafından kayırmacı davranışlar yapıldığı, bu adaletsizliğin sonucu olarak kişilerin ilişkilerinde seçici olduğu ve bu seçiciliği kurum kültürü haline dönüştürdükleri yorumu yapılabilir (Bil, 2018).

Araştırma, öğrenen örgüt düzeyi yüksek olan RAM'larda öğretmenler arası iletişimin etkili ve sağlıklı olduğu, öğretmenlerin birbirine olumlu duygular besledikleri ve birbirlerini bir aile üyesi gibi gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu örgütlerde öğrenmenin ve öğretmenin benimsenmesinin bu örgütlerde paylaşımlı ve bağlılığı artırdığı yorumu yapılabilir.

Yine bu araştırma, öğrenen örgüt düzeyi düşük olan RAM'larda; yapılan hatalara tahammül edilmediği, öğretmenlerin birbirlerini eleştirdiği ve öğrenme-öğretmeye ilişkin isteksizliğin yoğun olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bir örgütte yapılan hataların bir öğrenme deneyimi olarak görülmemesinin iki nedeni olabilir; a. deneyimler sonucunda anlamlı bilgiyi alma konusundaki zorluklar,

başarısızlık konusunda sorumluluğu değerlendirme noktasındaki politik duruş. İlk engel küçük başarısızlıklar, ikincisi büyük başarısızlıklardan öğrenme konusunda geçerlidir (Madsen ve Desai, 2010). Bu örgütlerde algılanan olumsuz durum; öğretmenlerin yaşanan başarısızlıklardan sorumlu tutulmalarından, yapılan hataya verilen abartılı tepkilerden, eleştirel ve yargılayıcı yönetici tutumlarından kaynaklanıyor olabilir.

Bu araştırmayla, öğrenen örgüt düzeyi yüksek olan RAM'larda; öğretmenlerin yapılan hataları birer öğrenme olarak görmesinin yaygın olduğu, öğrenme ve öğretmeye karşı ilgili oldukları, öğretmenler arasında hoşgörü, sevgi, saygı, yardımlaşma gibi olumlu örgütsel davranışların sergilendiği sonucu ortaya çıkmıştır. Örgütte başarılarından çok başarısızlıklardan öğrenme davranışı, aslında odaklanılan noktanın boşluk değil boşluğun nedeninin sorgulanmasıdır. Bu tip örgütlerde yapılan hatadan birilerini sorumlu tutulmak yerine, kişiyi doğru sonuca ulaştırma ve bunun pekişmesi önemsenmektedir denilebilir. Madsen ve Desai (2010)'ye göre, bireyler kendilerini geliştirme konusunda başarısızlıklarını ihmal edip başarılarına dayanırlar. Ayrıca Maslow (1998)'un kendini gerçekleştirme ihtiyacını karşılamış ve başarmış bireylerinde; yaratıcı fikirlere, yeni deneyimlere ve öğrenmeye açık, çoğunlukla olaylar ve sorunlar karşısında toplumsal bakış açısı geliştirmiş, daima kendisini geliştirmek için çaba gösteren bireyler olduğunu belirtmiştir. Bu eğilim örgütsel seviyede de geçerlidir, örgütler küçük başarısızlıklarını önemsemezler; bu onları başarısızlıktan daha çok öğrendiklerine götürür.

Öğrenen örgüt düzeyi düşük olan RAM'larda; sadece yönetmelikte yer alan amaçlar gerçekleştirildiği, kişilerin yapmak istedikleri biçimsel rol tanımları dışında yer alan uygulamalarının göz ardı edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Hazırlanan yönetmeliklerin güncellemeleri zaman alabilir ya da yönetmeliklerde yer alan maddeler katı sınırlarla çevrilmiş olabilir. Bu yönetmeliklere sıkı sıkıya bağlı kalınması ve sadece tek işin yönetmeliklerde yer alan görevler olarak algılanması o örgütte yer alan öğretmenlerin ve örgütün öğrenmesi, gelişmesi, ilerlemesi önünde engel oluşturabilir. Yalnızca yönetmelikleri kendine misyon kabul eden örgütlerde öğrenme düzeyinin düşük olması; bireylere potansiyellerini ortaya çıkaracak ortamlar yaratılamamasından, öğrenmenin (yönetmeliklerle) sınırlı kalmasından, öğretme sürecinde öğretmenlerin görevlerin “yönetmelikte yer alıyor birbirimizden öğrenmemize gerek yok” şeklindeki yanlış inançlarından kaynaklanıyor olabilir. Yine bu araştırmayla, öğrenen örgüt düzeyi yüksek olan RAM'larda; amaçlarına uygun, verilen görevlerin vaktinde ve titizlikle yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenen örgütlerin farklı misyonları vardır. Geleneksel örgütlerin farklı misyonlarının olmayışı yönüyle birbirlerinden ayrılırlar (Töremen, 2010). Bu örgütler farklı

misyonlar oluşturabilmek için, öğretmenlerinin gelişimini ve öğrenmesini destekliyor olabilirler.

Öğrenen örgüt düzeyi düşük olan RAM'larda; öğretmenlerin yapacakları uygulamalarda yöneticileri tarafından engellendiği, kurumda öğretmenlerin kişisel çıkarlarını kurum çıkarlarından önde tuttuğu ve öğretmenlerin çalışmaya, öğrenmeye ve öğretmeye isteksiz olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi ve dönüştürmesinin önemsenmediği, yeni fikirlerin küçümsendiği örgütlerde bir süre sonra öğretmenlerin öğrenmeye isteksiz hale gelmesi, desteklenmedikleri için iş tatmininin, motivasyonunun ve bağlılığın azalarak, işten ayrılma niyetinin artacağı öngörülebilmektedir. Ayrıca kişilerin kendi çıkarlarını kurum çıkarları önünde tutuyor olması, örgüt içerisinde ortak amaca yönelik olma davranışıyla ters düşmektedir (Kareem, 2016). Bu örgütlerde takım ruhunun zayıf olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırma; öğrenen örgüt düzeyi yüksek olan RAM'larda; öğretmenlerin var olan potansiyellerinden çok daha fazla performans sergilemeye çalıştıkları, bunun için çabaladıkları, kurumun faydasını kişisel çıkarlarından üstte tuttıkları ve iş birliği içerisinde takım halinde çalıştıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrenen örgütlerde bilginin bireysel kazanımı sonrasında grup ve örgütün tamamına yayılması için, etkileşim ve iş birliğinin kuvvetli olması gerekmektedir. İşbirliğine yatkın işgörenlerin bulunduğu örgütlerde uzun vadede; işe yönelik başarının kazanılması, başarının ve sorumluluğun diğer işgörenlerle paylaşılması kültürü oluşmaktadır (Can, Aşan ve Aydın, 2006). Şüphesiz yönetici yaklaşımları ya da örgüt içerisindeki diğer dinamiklerle desteklenen, yeni fikirleri önemsenen, diğer öğretmenlerle iş birliği halinde çalışan, diğerleriyle ortak amaç içinde bulunan, olumlu örgüt ikliminin hakim olduğu örgütlerde öğretmenlerin öğrenmeye isteklilikleri artacaktır. Teknolojinin hızlı değişimi 21. Yüzyılda bireylerin yeni beceriler kazanmasını zorunlu hale getirmiş, yeni bilgi çağına uyum sağlayabilmek, küresel vatandaş olabilmek, rekabet ortamında örgütünü daha donanımlı hale getirmek için insan kaynağının gelişimi önem kazanmıştır (Lai ve Viering, 2012). Kendisini 21. Yy becerileri doğrultusunda geliştiren öğretmenlerin görev yaptığı örgütlerde daha yüksek düzeyde öğrenme olması, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeyi davranış haline dönüştürme çabasıyla kaynaklanıyor olabilir.

Bu araştırmayla, hem öğrenen örgüt düzeyi düşük olan RAM'larda hem de öğrenen örgüt düzeyi yüksek olan RAM'larda; öğretmenlerin birbirlerinin farklılıklarına duyarlı oldukları, birbirleriyle saygı çerçevesinde çalıştıkları, farklılıklarının aralarında bir problem yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Günümüzde insanlar arasında; bedensel, zihinsel, kültürel, politik, cinsiyete

dayalı ya da aile yapısı gibi faktörlerden kaynaklı birçok farklılık görülmektedir. Eğitim ortamlarına da Bütünleştirilmiş Eğitim kavramıyla uyarlanan; bireysel farklılıkların bütünleştirilmesi gerektiği ilkesi ile 21. Yüzyıl çağcıl toplumlarından beklenen bireysel farklılıkları fark etme, onlara duyarlı olma ve bu farklılıkların toplumun tüm kesimleriyle uyum sağlamasına yardımcı olmaktır. Hizmet sağladığı kişiler itibariyle RAM'lar bireysel farklılıkların sık gözlendiği kurumlardır. Bu örgütlerde görev yapan öğretmenlerin bireysel farklılıklara saygısı; örgütsel amacı itibariyle toplumun dezavantajlı gruplarıyla çalışıyor olmaları ve bu farklılıklara duyarlı hatta diğer branşlara göre bu bireyleri daha çok kanıksamış olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Bu araştırmayla, öğrenen örgüt düzeyi düşük olan RAM'larda; öğretmenlerin birbirlerine güven duymadıkları, bağlılıklarının düşük olduğu, birbirleri arasında gruplaşmalar olduğu ve birbirlerine yönelik olumsuz duygular hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme ortamının oluşabilmesi için öğretmenlerin paylaşım halinde olması gerektiğini varsayarsak; birbirleriyle iletişimleri kısıtlı olan, örgütsel bağlılıkları düşük örgütlerde öğretmenler daha bağımsız olabilir. Yine bu örgütlerde yöneticinin olumsuz ve adaletsiz uygulamaları, örgütsel güvensizliğe ilişkin örgüt yaşantıları öğretmenlerin paylaşımını azaltıp öğrenme ortamlarını engelliyor olabilir. Bunların aksine öğrenen örgüt düzeyi yüksek olan RAM'larda öğretmenlerin; bağlılıklarının yüksek olduğu, birbirlerine güven duydukları, birbirleriyle mesai dışında da vakit geçirdikleri, aralarında takım ruhunun olduğu ve işbirliği halinde çalıştıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Etkili iletişimin geliştiği, işbirliği ve takım ruhunun ve olumlu örgüt ikliminin olduğu örgütlerde öğrenme ortamları da oluşmaktadır (Johnson, 1998).

Bu araştırmayla, öğrenen örgüt düzeyi düşük olan RAM'larda; öğretmenlerin birbirlerine desteklerinin görev gibi algılandığı, içten gelen bir destek görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aksi yönde öğrenen örgüt düzeyi yüksek olan RAM'larda öğretmenlerin; birbirlerine iyi ve kötü günlerinde destek oldukları, paylaşımlarının ve duygularının içten ve samimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu yine öğrenen örgütlerde kişilerarası ilişkilere vurgu yapan bir sonuçtur. Ortak ilgi ya da uygulamalarda olan kişilerin bilgi paylaşım ağları veya uygulama birliklerini oluşturmaları ve her bir kişinin işini daha iyi yapabilmesi onların inşa edecekleri ilişkiler ve başkalarıyla kurdukları iletişimle ilgilidir (Gradner, 2003).

Bu araştırmayla, hem öğrenen örgüt düzeyi düşük olan RAM'larda hem de öğrenen örgüt düzeyi yüksek olan RAM'larda görev yapan öğretmenlerin ortak görüşü; öğretmenlerin iyimser/ pozitif oluşlarının onların öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisinin olacağı yönündedir. Bireylerin iyimser/ pozitif oluşları,

örgütlerde birçok parametreyi etkilemesi muhtemel önemli bir kişilik özelliğidir. Örgütlerde bireylerin birbirlerine şeffaf, yardımsever, destekleyici tutumlarının, bilginin paylaşılması noktasında da kişilerin birbirlerinden öğrenmesini destekleyecek kıymetli bir kişilik özelliği olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak bilgi toplumunda, tüm örgütleri canlı bir organizma olarak düşünürsek her canlı gibi bu yapıların da kendilerini yenilemesi ve değişen şartlara uyum sağlaması hayati bir öneme sahiptir. Öğrenen örgüt kavramı temelde; hayat boyu öğrenme sloganıyla, rekabette avantaj ve yüksek performans, müşteri odaklı hizmet, gerilemeye engel olma, kaliteyi yükseltme, riskleri önceden anlama, yenilikçilik, kişisel ve içsel daha iyiye ulaşma, düzenli ve planlı çalışma, kitleler ile iletişim, değişkenlerin farkında olma gibi taleplerin karşılanması için ortaya çıkmıştır. Örgütsel öğrenmede, birey grup ve lider davranışları, örgütün kültürü, diğer personel vb. birçok faktör etkili olmaktadır. (Karash, 2002). Unutulmamalıdır ki öğrenen örgüt olma sürecinde, bireylerin öğrenmeyi alışkanlık haline getirebilmesi; kendisini, grubu, örgütü ve nihayetinde toplumu geliştirmesine yardımcı olacaktır.

Öneriler

- Bu araştırma ile yalnızca Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin öğrenen örgüt olma düzeyleri incelenmiştir. Araştırmacılar; okulöncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim kurumları ve Bilim ve Sanat Merkezleri ile de bu çalışmayı yapabilirler.
- Araştırmada yalnızca cinsiyet, branş, kıdem, öğretmen sayısı ve coğrafi bölgenin öğrenme üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmacılar başka değişkenlerle çalışmayı yapabilirler.
- Yöneticiler örgüt içerisinde olumsuz iklim yaratacak dedikodu vb. durumlardan kaçınmalı, bunun örgüte vereceği zararların öğretmenler tarafından benimsemesine yardımcı olmalıdır.
- Öğretmenlerin etkileşimini artırmak ve kurum kültürünü geliştirmek için birlikte mesai dışında etkinlikler (mesai dışı yemekler, kahvaltı programları) düzenlenebilir.
- Öğretmenler arasında bilgilerinin paylaşımının örgütsel bir davranış haline dönüşmesi için brifing verme (yetkililere, özel bir toplantı şeklinde bir konu hakkında özet bilgiler sunma) alışkanlığı kazandırılabilir, öğretmenler arasında eğitime görevlendirilen her kişinin dönünce öğrendiklerini aktarması için kural haline dönüştürülebilir.
- Her ay bir öğretmen bir konu hakkında, uzmanlık alanı ile ilgili işlevsel bilgiler sunabilir.

Öğrenen Örgütler Olarak Rehberlik ve Araştırma Merkezleri

- Yöneticiler dijitalleşen dünyaya öncelikle kendileri uyum sağlamalı, sonrasında öğretmenlerinin bu konuda yeterince gelişmesine yardımcı olmalıdır.
- Yöneticiler ve öğretmenler deneyime açık olmalıdır. Örgütlerin devamlılıklarını sürdürmesi ve öğrenen örgüt olabilmeleri için yönetim kadrosunun açık fikirli, eğitim ve gelişmeyi desteklemesi gerekmektedir.
- Öğretmenlerin uzmanlık alanları ile ilgili yapacakları bilimsel araştırmalar teşvik edilmelidir.
- Öğrenen örgütte çalışan her birey, örgütün amacı doğrultusunda takım arkadaşları ile düşünüp, başarılı olabilmek için avantajlar sağlamalı, değişen dünyamızda önemli adımlar atarak yerini almalıdır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Argyris, C. & Schön, D. (1978), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley Pub. Comp., Mass
- Ayhan, U. (2020), Öğrenen örgütler ve kamu kuruluşları. *Sayıştay Dergisi*, 76.
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim Okullarının Öğrenen Örgüt, Örgütsel Güven ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi.
- Bursahoğlu, Z. (1982). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Burton, M., R. (2004). The impact of organizational climate and strategic fit on firm performance. *Human Resource Management*, 43(1), ss:67– 82.
- Coch, L. & French. J. R.P., Jr. (1948). Overcoming resistance to change. *Human Relations*, 1, 512-32.
- Creswell, J. W. & Clark, Plano V.L. (2015) *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. Selçuk Beşir Demir ve Yüksel Dede (Ed.), Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Pegem A Akademi
- Garvin, D.A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4).
- Gradner, B.L. (2003). *Learning Organization Practices in Public School: A Middle School Case Study*. Doktora tezi, The University of New Mexico Albuquerque.

- Johnson, J.R. (1998). Embracing change: A leadership model for the learning organization. *International Journal of Training and Development*, 2(2), 141-150.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma*. Nobel Yayıncılık.
- Karash, R. (2002). *Learning-Org Dialog on Learning Organization*. <http://www.learning.org.com/html> Erişim tarihi: 23.03.2002.
- Kareem, J. (2016). The influence of leadership in building a learning organization. *The IUP Journal of Organizational Behaviour*, 15(1), 7-18.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul, Beta Yayıncılık.
- Lai, E. R. & Viering, M. (2012). *Assessing 21st Century Skills: Integrating Research Findings*. National Council on Measurement in Education. https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Assessing_21st_Century_Skills_NCME. Erişim tarihi: 28.09.2023.
- Lambie, G. W. (2007). The contribution of ego development level to burnout in school counselors: Implications for professional school counseling. *Journal of Counseling & Development*, 85, 82-88.
- Maslow, A. H. (1998). *Maslow on Management*. John Wiley and Sons.
- Özen, Y. (2013). Sorumluluk duygusu ölçeğinin geliştirilmesi; geçerlik ve güvenirliği. *Journal European of Education*, 3(2), 17-23.
- Senge, P. (2007), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday Currency.
- Şahin, S., Çakır Ç. ve Öztürk, N. (2014), Öğrenen örgüt profili ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1).
- Töremen, F. (2001), *Öğrenen Okul*. Nobel Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: With the rapid development of technology in the 21st century; The increase of individuals who can think critical and creative, know the ways of accessing information and synthesize the knowledge they obtain have left information capital instead of labor and muscle power. The rapid and sudden

changes in the transportation and sharing of technology and information in the world have shown its effect in the field of education, and nowadays it has become easier to reach information, learn and share information. In the information society, concepts such as learning, learning to learn, and lifelong learning have started to come to the forefront and the concept of learning has exceeded individual boundaries. The most general definition of the organization; It is an organization model formed by employees who find information, produce, share, use where it is necessary and make it permanent for the benefit of the organization. It is a process that continues with the learning of the employee in the dimension of group and organization after the process of employee starting with individual learning. The process of being a learning organization; It is the management approach that starts with the individual learning process of the employee and continues the information learned at the group level and results in organizational learning of all organization employees. Today, the continuity of organizations that can access information, transform information, use this information in their organizations and thus keep up with the age; It is possible by self-renewal and self-adaptation to new information. Perhaps the most important strategic method; It is the continuous educational of employees and to ensure that the organization learns with individuals by reconciling what they have learned with the objectives of the organization. Guidance and Research Centers (RAM), which are official institutions of the Ministry of National Education, which are the subject of the research; Considering the services provided by the Ministry, it is expected that there will be sensitive organizations in sharing the development, learning and learning with the teachers working in both the organization and in the province. For this reason, it was deemed worth the investigation whether guidance research centers are learning organizations.

Method: This work; It is a mixed method to question the perceptions of the organizations of the teachers working in guidance and research centers and the perceptions of being a learning organization and the reasons for these perceptions. Research in mixed method; A single data source is insufficient, the results should be explained, the research findings should be generalized, a second method to develop the first method and a general research purpose can be handled with more than one stage (Cresweel and Clark, 2015). In the study, descriptive pattern was used from mixed research methods. In the descriptive sequential pattern, quantitative data is collected, then a qualitative research is done to interpret this data (Creswell and Clark, 2015). The quantitative data of the research Bowen, V.D. (2007) developed by Şahin, Çakır and Öztürk (2014), adapted to Turkish, the “Learning Organization Profile” scale was implemented. Scale consists of two components containing 36 items, including actions and sensitivity. In the

component of the actions, set focus, innovation, participation, information flow, tolerance to errors, result -focus dimensions; In the sensitivity component, common purpose, respect, commitment, trust, mutual support, optimism dimensions are available. Validity and reliability analyzes were conducted within the scope of scale adaptation studies and findings were valid and reliable. In this application, the Cronbach's Alpha internal consistency coefficients are in the range of .93 and .93 for the sub -dimension of the scale. Since it is based on the guidance and research centers in accordance with the research subject, the subject was first discussed with the teachers working in other RAMs in depth. Before the interview questions are prepared; Detailed domestic and international literature on the subject has been investigated and previously conducted researches have been examined. With the screening of the literature, the theoretical floor of the study was created and the questions that will be included in the interview form were determined. The questions in the interview form first to 3 experts working in İnönü University, Department of Educational Sciences; Afterwards, it was directed to 3 teachers who were not included in the study group but also represent the sample group in RAM. The interview form, which was decided to be clear, has taken its final form. The questions in the interview form are presented to the participants as online interview form.

Finding and Conclusion: According to the results of the research; RAMs with low level of learning organization; It is revealed that the team spirit is weak among the teachers, that people are reluctant to learn and teach, that managers exhibit favoritism and unfair attitudes, that teachers did not trust each other in these organizations and that the negative organizational climate prevailed. RAMs with a high level of learning organization work in cooperation with the team spirit of teachers, learning becomes a behavior in the organization, the loyalty and confidence of people to each other, and therefore the learning environment is provided. Based on the results of the research, recommendations to RAM managers and teachers were developed.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	16.10.2023	Submitted date
Kabul tarihi	15.12.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Uğurlu, M., F. & Altungül, O. (2023). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Grup Çalışması Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *Journal of History School*, 67, 3273-3285.

SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN GRUP ÇALIŞMASI BECERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ¹

Fatih Mehmet UĞURLU² & Oğuzhan ALTUNGÜL³

Öz

Bu çalışmada Elazığ ili Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde okuyan öğrencilerinin grup çalışması beceri düzeylerinin incelenmesini amacı taşımaktadır. Çalışmanın evrenini Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde okuyan 1426 öğrenci oluştururken, örneklemini ise tesadüfi yöntem ile seçilen 205 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Grup Çalışması Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Grup Çalışması Becerileri Ölçeği'nin Türkçe formu iki faktörlü ve 10 maddeden oluşmaktadır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmış, yapılan normalite testi sonucuna göre dağılımın normal olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler istatistik programında frekans, yüzde, ikili karşılaştırmalarda t-testi, çoklu karşılaştırmalarda ise ANOVA testleri uygulanarak sonuçlar tablolar halinde gösterilmiştir. Gruplar arası farklılıkların belirlenmesinde ise Tukey Testinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak; spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin grup çalışması beceri düzeylerinin cinsiyetleri üzerinde bir etkisinin olmadığı yaşlarına göre gençlerin kişiler arası etkileşiminin fazla olduğu takım sporları branşlarında hentbol branşında olanlar kişiler arası etkileşimde daha etkili olduğu, çalışma durumlarında ise çalışanların görevlerinde, kişiler arası etkileşimde ve grup çalışması becerilerinde etkili oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Spor, Öğrenci, Grup Çalışması, Beceri.

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde, 02.10.2023 tarih, 2023/18 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

²Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, fmuugurlu@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0001-6830-4383

³Doç.Dr., Fırat Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Bölümü, oaltungul@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2572-7324

Investigation of the Group Work Skill Levels of Students of the Faculty of Sports Sciences

Abstract

This study aims to examine the group work skill levels of students studying at Fırat University, Faculty of Sports Sciences in Elazığ province. While the population of the study consists of 1426 students studying at Fırat University Faculty of Sports Sciences, the sample consists of 205 students selected by random method. Group Work Skill Scale was used as a data collection tool in the study. The Turkish form of the Group Work Skills Scale consists of two factors and 10 items. SPSS 22.0 package program was used to analyze the data, and according to the normality test results, the distribution was found to be normal. The data obtained were presented in the statistics program using frequency, percentage, t-test for pairwise comparisons, and ANOVA tests for multiple comparisons, and the results were shown in tables. Tukey Test was used to determine differences between groups. As a result, the group work skill levels of the students of the faculty of sports sciences have no effect on their gender, and in team sports branches where young people have more interpersonal interaction compared to their ages, those in the handball branch are more effective in interpersonal interaction, and in working situations, they are effective in the tasks, interpersonal interaction and group work skills of the employees. It has been observed that they are.

Keywords: Sports, Student, Group Work, Skill.

GİRİŞ

Takım çalışması, takım sporlarına katılan bir grup öğrencinin istenilen görevleri tamamlamak için beraber çalışmalara şeklinde tanımlanabilir. Grup çalışmasının akademiye katkılarının yanı sıra ekonomik ve sosyal faydaları da olduğuna inanılmaktadır (Kirschner vd., 2009). Kaynaklar azalırken öğrenci sayısı artmaya devam ettiğinden, yükseköğretimde grup öğrenimi bireysel projeler için cazip bir seçenek haline gelmektedir (Burdett, 2003). Yükseköğretim programlarının çoğunda öğrenci gelişimine grup çalışması gerekmektedir (Volet ve Mansfield, 2006). Grup halinde çalışmak sadece öğretmenlerin yükünü azaltmakla kalmıyor, bununla beraber öğrencilerde kişisel olarak tamamlayabilecekleri daha detaylı projeleri bitirmelerine imkan tanır (Aggarwal ve O'Brien, 2008).

Grup çalışmalarından faydalanan eğitimciler için bu öğretim stratejisinin, yükseköğretim alanlarının ve konularının bir çoğunda etkisi ve verimi olan bir araç olarak görülmektedir. (Murray ve Lonne, 2006; Summers vd, 2005). Araştırmalar grup çalışmasının akademik başarı, öğrenme etkinliklerine yönelik tutumlar, iletişim becerileri, eleştirel düşünme, özsaygı ve sosyal destek gibi öğrenci özellikleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir (Cumming,

2010; Falk, 2012; Howe vd. , 2007; Johnson vd., 1998). Ancak öğrencilerin birlikte çalışmasını ve grup performansını tam olarak ortaya koymasını engelleyen sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Mutch, 1998; Scott-Ladd ve Chan, 2008).

Grup araştırmasında grubun algıları veya bireylerin sorumlulukları, grupta yapılan işin niceliğini ve kalitesini etkiler. Bireysel olarak etkin bir şekilde çalışabilen birey, isteksiz bir birey haline gelebilir ve grup içindeki görevlerini ihmal edebilir (Albayrak vd., 2012). Kişilerarası çatışmalar, ekip üyelerinin yeteneklerinin anlaşılmasında, zayıf iş tanımları, ortak hedeflerin ve sosyal paylaşımın eksikliği ekibin etkinliğini zayıflatır (McCorkle vd., 1999).

Ayrıca öğrencilerin grup çalışmasına katılmalarına veya grup çalışmalarından keyif almalarına engel olacak kaygılar da olabilir. Bu temel sorun, benlik saygısı ve güven de dahil olmak üzere "psikolojik güvenlik" duygularıyla ilgili tehditleri içermektedir (Chang ve Lee, 2001). Grup etkileşimleri riskli ve duygusal açıdan stresli bir deneyim olabilir; bu da çatışmalara ve toplum içinde utanmaya yol açabilir. Ancak grup çalışmalarında öğretmenlerin çatışmaları çözmek, görev yönetimini desteklemek ve karar vermek için grup kontrolünü sürdürmeleri kolay değildir (Wolters, 2003).

Sınıfta akran etkileşimiyle ilgili ifade ve düşünme tarzını üçe ayıran Mercer (1995, 1996), etkili grup çalışması için iletişim becerilerinin bir ön koşul olarak önemini vurgulamıştır: (1) Tartışmacı söylem, işbirlikçi olmaktan ziyade bireyselci, rekabetçi olma eğilimindedir ve çatışmayı vurgular; (2) "ortak bilgiyi" daha yapıcı, yinelemeli ve ayrıntılı bir şekilde, ancak eleştirel bir katılım olmadan oluşturmayı amaçlayan kümülatif bir söylem; ve (3) değişimi, yorumu ve uygun olduğunda eleştiriyi gerektiren, yeni bilginin ortak üretimine izin veren keşfedici bir söylem. Mercer (1996), çocukları sınıftaki keşfedici konuşmalara hazırlamak için açık bir "temel kurallar" yapısının oluşturulması gerektiğini ve çocukların bu tür bir işbirliği için gerekli becerileri geliştirmeleri için desteklenmesi gerektiğini öne sürmektedir. Takım çalışması becerileri genellikle görev yönetimi becerileri ve kişilerarası iletişim becerileri olarak sınıflandırılır (Hobson vd., 2014; Stevens ve Champion, 1994). Görev yönetimi becerileri, görev başarısına odaklanır ve bireylerin spesifik ve iddialı ekip hedefleri belirlemesini gerektirir; izlemek, değerlendirmek ve geri bildirim sağlamak; Gerçekleştirilecek faaliyetlerin sırasını belirleyin; Bu aynı zamanda ekip üyeleri arasındaki dayanışmayı yönetme/koordine etme yeteneği gibi faktörleri de içerir. Kişilerarası beceriler, çatışmaları etkili bir şekilde çözmek, bilgi paylaşım ağlarını anlamak ve bu ağları iletişimi geliştirmek için kullanmak ve destek ağları ve olumlu grup etkileşimleri

yoluyla grup üyelerine sosyal destek sağlamak da dahil olmak üzere diğer ekip üyeleriyle etkileşime odaklanır (Cumming vd., 2014).

YÖNTEM

Araştırma Nicel araştırma betimsel tarama olarak tasarlanmıştır. Çalışma Elazığ ili Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin grup çalışması beceri düzeylerinin İncelenmesi amacını taşımaktadır. Çalışmanın evrenini Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde okuyan 1426 öğrenci oluşurken, örneklemini ise tesadüfi yöntem ile seçilen 205 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasına geçilmeden önce Fırat Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'ndan (02.10.2023, 2023/18) gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Cumming vd. (2014) tarafından geliştirilen Ozan (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan "Grup Çalışması Beceri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği Ozan tarafında yapılmış ve cronbach α katsayısı ,76 olarak bulunmuştur. Grup Çalışması Becerileri Ölçeği'nin Türkçe formu iki faktörlü ve 10 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert "1" (asla) "5" (her zaman) şeklinde sıralanmaktadır. Ölçekte en düşük puan 10 en yüksek puan ise 50'dir. Puanlar yükseldikçe beceri düzeyleri artmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmış, yapılan normallik test sonucuna göre dağılımın normal olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler istatistik programında frekans, yüzde, ikili karşılaştırmalarda t-testi, çoklu karşılaştırmalarda ise ANOVA testleri uygulanarak sonuçlar tablolar halinde gösterilmiştir. Gruplar arası farklılıkların belirlenmesinde ise Tukey Testinden yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin %36,1'i kadın, %63,9'u erkek olduğu, yaşlara baktığımızda %63,9'u 18- 24 yaşlar arasında, %25,4'ü 25-30 yaşları arasında, %10,7'si ise 31 ve üzeri yaşlar arasında olduğu, takım sporlarında futbol branşında olanlar %48,8, basketbol branşında olanlar %17,6, voleybol branşında olanlar %24,9, hentbol branşında olanlar %8,8, çalışma durumuna baktığımızda ise evet diyenler %36,6, hayır diyenler %63,4 olduğu görülmektedir.

Tablo 1

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Grup Çalışması Becerileri Bağımsız Değişkenler Tablosu

Gruplar	Değişkenler	n	%
Cinsiyet	Kadın	74	36,1
	Erkek	131	63,9
Yaş	18-24	131	63,9
	25-30	52	25,4
	31 ve üzeri	22	10,7
Takım Sporları	Futbol	100	48,8
	Basketbol	36	17,6
	Voleybol	51	24,9
	Hentbol	18	8,8
Çalışıyor musunuz?	Evet	75	36,6
	Hayır	130	63,4

Tablo 2

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Grup Çalışması Becerileri Ortalama Değer Tablosu

	N	Min	Maks	Ort	Ss	Skewness	Kurtosis
Görev	205	5,00	25,00	17,82	4,257	-,080	-,840
Kişiler arası etkileşim	205	5,00	25,00	18,92	4,194	-,386	-,466
Genel toplam	205	10,00	50,00	36,75	7,856	-,175	-,654

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin grup çalışması becerileri alt boyutları ve toplam puan ortalama değer tablosunu incelediğimizde görev alt boyutu toplam puan ortalaması 17,8, kişiler arası etkileşim alt boyutu toplam puan ortalaması 18,92 ve genel toplam puan ortalaması 36,75 ile öğrencilerin grup çalışması becerileri ortalamasının üzerinde olduğu görülmüştür.

Tablo 3

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyet Durumuna Grup Çalışması Becerileri t- testi

	Cinsiyet	N	ort	ss	t	p
Görev	Kadın	74	17,74	4,453	-,217	,828
	Erkek	131	17,87	4,158		
Kişiler arası etkileşim	Kadın	74	19,22	4,712	,789	,431
	Erkek	131	18,74	3,879		
Genel toplam	Kadın	74	36,97	8,551	,303	,762
	Erkek	131	36,62	7,466		

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin grup çalışması becerileri cinsiyet açısından incelendiğinde alt boyutları ve genel toplamında istatistiksel yönden bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Yaş Durumuna Göre Grup Çalışması Becerileri Anova Testi

		N	Ort	Ss	f	p	Farklar
Görev	18-24 ^A	131	18,07	4,461			
	25-30 ^B	52	17,38	4,054			
	31 ve üzeri ^C	22	17,40	3,445	,609	,545	-
	Toplam	205	17,82	4,257			
Kişiler arası etkileşim	18-24 ^A	131	19,65	4,290			
	25-30 ^B	52	17,90	3,732			
	31 ve üzeri ^C	22	16,95	3,618	6,269	,002	A-B,C
	Toplam	205	18,92	4,194			
Genel toplam	18-24 ^A	131	37,73	8,125			
	25-30 ^B	52	35,28	7,319			
	31 ve üzeri ^C	22	34,36	6,586	2,998	,052	-
	Toplam	205	36,75	7,856			

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin grup çalışması becerileri yaşları açısından incelendiğinde görev alt boyutunda ve genel toplamında istatistiki açıdan bir farklılık görülmemiştir, kişiler arası etkileşim alt boyutunda ise anlamlı bir

farklılık olduğu görülmüştür, gruplar arası farklılığa baktığımızda 18-24 yaşları ile 25-30 ve 31 ve üzeri yaşlar arasında istatistiksel açıdan bir farklılığa rastlanmıştır. Buna göre yaşları genç olan öğrencilerin diğer yaşlardaki öğrencilere göre kişiler arası etkileşimi daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 5

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Takım Sporları Durumuna Göre Grup Çalışması Becerileri Anova Testi

		N	Ort	Ss	f	p	Farklar
Görev	Futbol ^A	100	17,46	4,374			
	Basketbol ^B	36	17,72	3,419			
	Voleybol ^C	51	18,05	4,514			
	Hentbol ^D	18	19,44	4,273	1,175	,321	-
	Toplam	205	17,82	4,257			
Kişiler arası etkileşim	Futbol ^A	100	18,41	4,025			
	Basketbol ^B	36	17,97	4,129			
	Voleybol ^C	51	19,72	4,190			
	Hentbol ^D	18	21,38	4,258	3,978	,009	D-A,B
	Toplam	205	18,92	4,194			
Genel toplam	Futbol ^A	100	35,87	7,942			
	Basketbol ^B	36	35,69	6,869			
	Voleybol ^C	51	37,78	8,035			
	Hentbol ^D	18	40,83	7,640	2,611	,053	-
	Toplam	205	36,75	7,856			

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin grup çalışması becerileri takım sporları açısından incelendiğinde görev alt boyutunda ve genel toplamında istatistiki açıdan bir farklılık görülmemiştir, kişiler arası etkileşim alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür, gruplar arası farklılığa baktığımızda ise hentbol branşında olanlar ile futbol ve basketbol branşında olanlar arasında istatistiksel açıdan bir farklılığa rastlanmıştır. Buna göre hentbol branşında olan öğrencilerin diğer diğer takım sporları branşında olan öğrencilere göre kişiler arası etkileşimi daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 6

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Çalışma Durumuna Grup Çalışması Becerileri t- testi

	Çalışıyor musunuz?	N	Ort	Ss	t	p
Görev	Evet	75	18,81	4,270	2,548	,012
	Hayır	130	17,26	4,160		
Kişiler arası etkileşim	Evet	75	19,68	4,030	1,980	,049
	Hayır	130	18,48	4,239		
Genel toplam	Evet	75	38,49	7,651	2,441	,016
	Hayır	130	35,74	7,824		

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin grup çalışması becerileri çalışma durumları açısından incelendiğinde alt boyutları ve genel toplamında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Öğrencilerin çalışma durumlarında çalışan öğrencilerin, görevlerinde, kişiler arası etkileşimlerinde ve grup çalışmalarında çalışmayan öğrencilere göre daha etkin oldukları söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin %36,1'i kadın, %63,9'u erkek olduğu, yaşlara baktığımızda %63,9'u 18- 24 yaşlar arasında, %25,4'ü 25-30 yaşları arasında, %10,7'si ise 31 ve üzeri yaşlar arasında olduğu, takım sporlarında futbol branşında olanlar %48,8, basketbol branşında olanlar %17,6, voleybol branşında olanlar %24,9, hentbol branşında olanlar %8,8, çalışma durumuna baktığımızda ise evet diyenler %36,6, hayır diyenler %63,4 olduğu görülmektedir.

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin grup çalışması becerileri alt boyutları ve toplam puan ortalama değer tablosunu incelediğimizde görev alt boyutu toplam puan ortalaması 17,8, kişiler arası etkileşim alt boyutu toplam puan ortalaması 18,92 ve genel toplam puan ortalaması 36,75 ile öğrencilerin grup çalışması becerileri ortalamasının üzerinde olduğu görülmüştür. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin grup çalışması becerileri cinsiyet açısından incelendiğinde alt boyutları ve genel toplamında istatistiksel yönden bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Bizim çalışmamızdan farklı çalışmaya baktığımızda Kingır ve ark. (2021) tarafından yapılan çalışmada grup çalışması becerileri toplam boyut ve alt boyutlarında erkekler lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Arashpour vd.

(2020) tarafından yapılan çalışmada kadınlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin grup çalışması becerileri yaşları açısından incelendiğinde görev alt boyutunda ve genel toplamında istatistiki açıdan bir farklılık görülmemiştir, kişiler arası etkileşim alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür, gruplar arası farklılığa baktığımızda 18-24 yaşları ile 25-30 ve 31 ve üzeri yaşlar arasında istatikselsel açıdan bir farklılığa rastlanmıştır. Buna göre yaşları genç olan öğrencilerin diğer yaşlardaki öğrencilere göre kişiler arası etkileşimi daha fazla olduğu söylenebilir. Bizim çalışmamızdan farklı çalışmalara baktığımızda Kınır ve ark. (2021) yaptığı çalışmada yaşlar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin grup çalışması becerileri takım sporları açısından incelendiğinde görev alt boyutunda ve genel toplamında istatistiki açıdan bir farklılık görülmemiştir, kişiler arası etkileşim alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür, gruplar arası farklılığa baktığımızda ise hentbol branşında olanlar ile futbol ve basketbol branşında olanlar arasında istatikselsel açıdan bir farklılığa rastlanmıştır. Buna göre hentbol branşında olan öğrencilerin diğer diğer takım sporları branşında olan öğrencilere göre kişiler arası etkileşimi daha fazla olduğu söylenebilir. Alan yazında çalışmamıza benzer herhangi bir çalışma bulunamadığından literatüre katkısı olacağı düşünülmektedir.

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin grup çalışması becerileri çalışma durumları açısından incelendiğinde alt boyutları ve genel toplamında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Öğrencilerin çalışma durumlarında çalışan öğrencilerin, görevlerinde, kişiler arası etkileşimlerinde ve grup çalışmalarında çalışmayan öğrencilere göre daha etkin oldukları söylenebilir. Alan yazında çalışmamıza benzer herhangi bir çalışma bulunamadığından literatüre katkısı olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin grup çalışması beceri düzeylerinin cinsiyetleri üzerinde bir etkisinin olmadığı yaşlarına göre gençlerin kişiler arası etkileşiminin fazla olduğu takım sporları branşlarında hentbol branşında olanlar kişiler arası etkileşimde daha etkili olduğu, çalışma durumlarında ise çalışanların görevlerinde, kişiler arası etkileşimde ve grup çalışması becerilerinde etkili olduklarını söyleyebiliriz.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aggarwal, P., & O'Brien, C. L. (2008). Social loafing on group projects: Structural antecedents and effect on student satisfaction. *Journal of Marketing Education*, 30, 255-264.
- Albayrak, E., Ayas, T., ve Horzum, M. B. (2012). Üniversite öğrencilerinin grup çalışmalarında görevi ihmal etme ve grup çalışmalarına yatkınlıklarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 335-353.
- Arashpour, M., Lamborn, J. & Farzanehfar, P. (2020). Group dynamics in higher Education: Impacts of gender inclusiveness and selection interventions on collaborative learning. Mostafa, S. & Rahnamayezekavat, P., in *Claiming Identity Through Redefined Teaching in Construction Programs Advances in Educational Technologies and Instructional Design*, (42-60. ss.). IGI Global.
- Burdett, J. (2003). Making groups work: University students' perceptions. *International Education Journal*, 4, 177-191.
- Chang, H-T., ve Lee, A.T. (2001). The relationship between psychological safety, organisation context support and team learning behaviour in Taiwan. *Global Journal of Engineering Education*, 5(2), 185-192.
- Cumming, J. (2010). Student-initiated group management strategies for more effective and enjoyable groupwork experiences. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport, & Tourism Education* 9.
- Cumming, J., Woodcock, C., Cooley, S. J., Holland, M. J. G., & Burns, V. E. (2014). Development and validation of the groupwork skills questionnaire (GSQ) for higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(7), 988- 1001.
- Çırak-Kurt, S., ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2017). Grup Çalışmasına Katkı Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması. 5. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*'nde sunulan bildiri, Muğla.
- Demirtaş Zorbaz, S., Kızıldağ, S. ve Voltan Acar, N. (2016). Türkiye'deki üniversitelerde lisansüstü düzeyde yapılan grup çalışmalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1765-1784.
- Falk, A. (2012). Enhancing the team experience in service learning courses. *Journal for Civic Commitment*, 18, 1-16.

- Hobson, C. J., Strupeck, S., Griffin, A., Szostek, J., ve Rominger, A. S. (2014). Teaching MBA students teamwork and team leadership skills: An empirical evaluation of a classroom educational program. *American Journal of Business Education* 7(3), 191-212.
- Howe, C., Tolmie, A., Thurston, A., Topping, K., Christie, D., Livingston, K., Jessiman, E., ve Donaldson, C. (2007). Group work in elementary science: Towards organisational principles for supporting pupil learning. *Learning and Instruction*, 17, 549-563.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., ve Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change*, 30(4), 27-35.
- Karakuş-Yılmaz, T., Baydaş, Ö., ve Kokoç, M. (2017). Grup çalışması ortamlarına karşı öğrenci tutumları ölçeğinin (GÇOÖT) Türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 16 (3), 1049-1057.
- Kıngır, S., Sarı Çallı, D. ve Çağatay, O. (2021). Lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin grup çalışması becerileri üzerine bir araştırma. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 486-505.
- Kirschner, F., Paas, F., & Kirschner, P. A. (2009a). A cognitive load approach to collaborative learning: United brains for complex tasks. *Educational Psychology Review*, 21(1), 31-42.
- Macgowan, M. J. (2008). *A Guide to Evidence-Based Group Work*. Oxford University Press.
- McCorkle, D. E., Reardon, J., Alexander, J. F., Kling, N. D., Harris, R. C., & Iyer, R. V. (1999). Undergraduate marketing students, group projects, and teamwork: The good, the bad, and the ugly? *Journal of Marketing Education* 21, 106- 117.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners*. Multilingual Matters.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6, 359-377.
- Murray, M. H., ve Lonne, B. (2006). An innovative use of the web to build graduate team skills. *Teaching in Higher Education*, 1(11), 63-77.
- Mutch, A. (1998). Employability of learning? Groupwork in higher education. *Education & Training*, 40, 50-56.

- Ozan, C. (2018). Grup çalışması becerileri ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(3).
- Scott-Ladd, B., & Chan, C. C. A. (2008). Using action research to teach students to manage team learning and improve teamwork satisfaction. *Active Learning in Higher Education*, 9, 231-248.
- Stevens, M. J., & Campion. M. A. (1994). The knowledge, skill, and ability requirements for teamwork: Implications for human resource management. *Journal of Management*, 20(2), 503-530.
- Summers, J. J., Beretvas, S. N., Svinicki, M. D., & Gorin, J. S. (2005). Evaluating collaborative learning and community. *The Journal of Experimental Education*, 73, 165-188.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Allyn & Bacon, Pearson Education.
- Volet, S., ve Mansfield, C. (2006) Group work at university: Significance of personal goals in the regulation strategies of students with positive and negative appraisals, *Higher Education Research & Development*, 25(4), 341-356.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Group work can be defined as a group of students participating in team sports working together to accomplish desired tasks. It is thought that group work has social and economic advantages as well as academic contributions. As the number of students continues to increase in parallel with decreasing resources, group studies in higher education constitute an attractive option for individual projects. Many higher education programs require group work to improve students. Group work not only eases the burden on instructors, but also allows students to complete more comprehensive projects than they could do individually. Additionally, students may have concerns that will prevent them from participating in or enjoying group work. This fundamental problem concerns threats to feelings of 'psychological security', which include self-esteem and self-confidence. Group interaction can be a risky and emotionally stressful experience that can result in strife, conflict, and public embarrassment. However,

in group work, it is not easy for teachers to keep groups under control to resolve conflicts, support task management and decision-making.

This study aims to examine the Group Work Skill Levels of Faculty of Sports Sciences Students.

Answers are sought to the following questions.

- Is there a significant difference between group work skills and gender of sports sciences faculty students?
- Is there a significant difference between the group work skills of sports sciences faculty students and their ages?
- Is there a significant difference between the group work skills of sports science faculty students and team sports?
- Is there a significant difference between the group work skills and working conditions of sports sciences faculty students?

Method: Quantitative method is used in this research. The research group of our study consists of students from Fırat University Faculty of Sports Sciences. A personal information form and a group work skill scale prepared by the researchers are applied. From the research group, those who filled out the scale forms incorrectly or incompletely were eliminated and the completely filled out scale forms were evaluated.

Result and Discussion: Social skills are important at all levels of education. It can also be seen as a necessity for university students to develop their social skills both during and after their education. Group work is a practice that contributes to the development of social skills and should be practiced frequently. In today's world, the importance of collaborative approach rather than individual work is increasing. In this respect, determining university students' perceptions of group work skills can make a significant contribution to increasing the quality of group work that faculty members will use in learning and teaching environments. As a result, the group work skill levels of the students of the faculty of sports sciences have no effect on their gender, and in team sports branches where young people have more interpersonal interaction compared to their ages, those in the handball branch are more effective in interpersonal interaction, and in working situations, they are effective in the tasks, interpersonal interaction and group work skills of the employees. We can say that they are. In addition, the increase in the number of research articles in recent years indicates the importance of the topic and the efforts to establish the scientific basis and find solutions to the identified deficiencies. It is crucial for experts in the field, academics, and decision-makers to support this relatively new field with studies that contribute both quantitatively and qualitatively.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	03.08.2023	Submitted date
Kabul tarihi	11.11.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Çalı, O. & Doğar, Y. (2023). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları ile Mesleki Kimlik Algılarının İncelenmesi. *Journal of History School*, 67, 3286-3305.

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİK İNANÇLARI İLE MESLEKİ KİMLİK ALGILARININ İNCELENMESİ¹

Oğuzhan ÇALI² & Yahya DOĞAR³

Öz

Araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve mesleki kimlik algılarının incelenmesidir. Araştırmada nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanıldı. Araştırmanın örneklemi 2022-2023 eğitim öğretim yılında Sivas, Kayseri, Osmaniye ve Malatya illerinde görev yapan 406 beden eğitimi ve spor öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklemin tespitinde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden elverişli örnekleme yöntemi kullanıldı. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, 2 boyut ve 9 maddeden oluşan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Mesleki Kimlik Ölçeği ve 4 boyut ve 27 maddeden oluşan Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği kullanıldı. Veriler normal dağılım gösterdiğinden, iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson korelasyon analizi, anlamlı farklılığın belirlenmesinde bağımsız örnekleme t-testi ve ikiden fazla değişken arasında anlamlı farklılığın belirlenmesinde de tek yönlü Anova testi kullanıldı. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Tukey testinden yararlanıldı. Sonuç olarak, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve mesleki kimlik algıları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edildi. Öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre özyeterlik inançları ve mesleki kimlik algı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadı. Görev yılı değişkenine göre ise mesleki kimlik algısında anlamlı bir fark bulunmazken, özyeterlik

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %60, 2. yazar: %40. Etik kurul onayı İnönü Üniversitesi'nde, 17/11/2022 tarih, 21 sayı ve 2022/21-22 toplantı numarası ile alınmıştır.

²Dr, Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü, oguzchali@gmail.com, Orcid: 0000-0001-6521-9714

³Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Sporda Psikososyal Alanlar Anabilim Dalı, yahya.dogar@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-1068-2266

inancında, mesleki özyeterlik ve sosyalözyeterlik alt boyutlarında anlamlı bir fark tespit edildi.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni, Mesleki Kimlik, Özyeterlik İnancı, Öğretmen.

Examination of Physical Education and Sports Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Professional Identity Perceptions

Abstract

The aim of the study is to examine the self-efficacy beliefs and professional identity perceptions of physical education and sports teachers. Relational screening model, one of the quantitative methods, was used in the study. The sample of the research consists of 406 physical education and sports teachers working in the provinces of Sivas, Kayseri, Osmaniye and Malatya in the 2022-2023 academic year. Convenient sampling method, one of the random sampling methods, was used to determine the sample. Personal information form, Physical Education and Sports Teacher Professional Identity Scale consisting of 2 dimensions and 9 items, and Teacher Self-Efficacy Belief Scale consisting of 4 dimensions and 27 items were used as data collection tools. Since the data showed a normal distribution, Pearson correlation analysis was used to determine the relationship between the two variables, the independent sample t-test was used to determine the significant difference, and the one-way Anova test was used to determine the significant difference between more than two variables. Tukey test was used to determine between which groups the difference was. As a result, a high level of positive correlation was found between the self-efficacy beliefs and professional identity perceptions of physical education and sports teachers. There was no statistically significant difference in the self-efficacy beliefs and professional identity perception scores of the teachers according to the variables of gender and educational status. While there was no significant difference in the perception of professional identity according to the term of office variable, a significant difference was found in self-efficacy belief, professional self-efficacy and social self-efficacy sub-dimensions.

Keywords: Physical Education and Sports Teacher, Professional Identity, Self-efficacy Belief, Teacher.

GİRİŞ

Özyeterlik bireylerin maruz kaldığı zorluklarla mücadelesine ve üzerine düşen görevleri başarılı bir şekilde yerine getirebileceğine yönelik inancıdır (Bandura, 1986). Çünkü bireyin yaşamış olduğu başarı ve başarısızlık durumları, bireyin özyeterliliğe yönelik inancını meydana getirmektedir. Dolayısıyla özyeterlik inancı kişilerin hislerini, düşüncelerini ve davranışlarını etkilemektedir (Filiz ve

Doğar, 2021). Bir başka ifadeyle özyeterlik inancı bireylerin görevleri yerine getirmesinde önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda konunun öğretmenleri de ilgilendireceğini ve böylece onların özyeterlik becerilerinin eğitim ve öğretimde etkili olacağı açıktır. Başarı ve başarısızlık her ne kadar genel yaşanan olaylara bağlı olarak gelişen göreceli bir süreçtir algısını oluştursa da (Aypay, 2010), özyeterlik seviyesi yüksek olan öğretmenler mesleklerine ilişkin zorluklarla başa çıkmada, özyeterlik seviyesi düşük olanlara göre daha mücadeleci olmaktadır (Bouchard, 1990).

Diğer taraftan özyeterlik sadece yetenekli olmaya bağlı kalmadan bu yeteneklere inanmayı da gerektiren bir durumdur. Yani zorluklarla mücadele yeteneği olsa bile özyeterlik düzeyi az ise, yeteneklerin yeterince ortaya konulması eksik kalabilir (Yıldırım ve İlhan, 2010). Çünkü özyeterlik sürecini etkileyen iş tatmini, eğitim ve stres gibi çeşitli faktörler vardır. Bu faktörler bireylerin davranışlarını ortaya koyup koyamama düşüncesini ve zorluklarla mücadeleye yönelik kararlarını etkilediğinden, örgütsel süreçler üzerinde önemli bir etki konumundadır. Bu nedenle özyeterlik algısını artırmaya yönelik atılacak her adım, örgütlerin performans düzeyini de artırabilir (Basım vd., 2008).

Eğitim alanında özyeterlik üzerine yapılan çalışmaların akademik performans, öğretmen eğitimi ve diğer psikolojik süreçler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Enochs ve Riggs, 1990; Yıldız ve Yıldız, 2018; Vieluf, Kunter ve Van de Vijver, 2013). Çalışmalar özellikle özyeterlik düzeyi yüksek öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumuna düşme olasılıklarının düşük olduğunu, yaşamlarında maruz kaldıkları zorluklarla mücadeleye daha hazır olduklarını göstermektedir (Kabaş, 2020). Bu açıdan bakıldığında eğitim ve öğretim alanında öğretmenlerin kendi mesleklerine sevgi ve saygı ile bağlanmaları, mesleki bilgi ve becerilerine inanmaları eğitim ve öğretiminin verimliliği için önemlidir. Çünkü öğretmen insan mimarı, insan mühendisidir (Ataünal, 2000).

Öğretmen davranışlarına etki eden önemli bir diğer faktör de mesleki kimliktir. Mesleki kimlik, sahip olunan birçok kimliğin bileşenidir ve bireylerin mesleklerine yönelik sahip oldukları algılardır (Gee, 2000). Öğretmenlik mesleği bağlamında kimlik, bireyin öğretmen olarak kendisini nasıl algıladığıyla alakalı bir durumdur. (Beijaard ve diğerleri, 2004). Bu anlamda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni kimliğinden anlaşılması gereken sınıf içi uygulamaları, öğretmenlikle ilgili durumları, mesleğe yönelik etkinlikleri, mesleki aidiyet ve öğrenme deneyimleridir (Timoštsuk ve Ugaste, 2010). Bu itibarla mesleki kimlik alanında önemli olan öğretmenler arasındaki etkileşimdir. Bu anlamda mesleki kimlik esnek bir yapıya sahip olmasına karşın hızlı ve kolay şekilde değişebilmektedir

(Goodrick & Reay, 2010). Çünkü eğitim nitelikli bireyler yetiştirmeyi amaçlayan uzun süreli bir süreçtir (Haçat ve Demir, 2019).

Mesleki kimlik düzeyinin öğretmenlerle ilgili bazı durumlarda etkilerini araştıran Gaziel (1995), öğretmenlerin mesleki kimlik algı düzeyleri ile mesleki tükenmişlik, işten ayrılma, arasında ters ilişki olduğuna dair bir sonuca erişmiştir. Öğretmenlerin mesleki kimlik algı düzeyi arttıkça mesleki tükenmişliklerinde ve işten ayrılma eğilimlerinde azalma olduğu görülmüştür. Moore ve Hofman (1988), öğretmen mesleki kimliğinin, öğretmen yeterliklerini ve mesleğe yönelik gelişimlerini etkilemesinin yanı sıra eğitimde meydana gelen değişimlere adapte olma, değişime karşı olumlu yaklaşma gibi becerileri etkilediğini belirtmiştir. Özellikle mesleki kimliğin eğitimde meydana gelen değişimlere adapte olmanın yanında, seçilen öğretim yöntemlerini ve öğretmenlerin kendilerini geliştirme biçimlerini de etkilemektedir (Volkman ve Anderson, 1998). Bu açıdan bakıldığında öğretmen mesleki kimlik algısının ne denli önemli olduğu görülmektedir. Başka bir araştırmada öğretmenlerinin mesleklerine yönelik bir amacının olması, mesleki olarak motivasyonu, mesleki aidiyeti, işe karşı doyumunu ve özyeterlik düzeyi belirlemede, mesleki kimliğin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Day ve ark. 2006).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin okul içi ve okul dışı etkinliklerde almış oldukları görevlerinden ötürü, farklı bırıanş öğretmenlerine kıyasla daha fazla göz önünde olması, doğal olarak onun insanlarla yakın ilişki kurma ihtiyacını da artırmaktadır. Bu düşünceden hareketle beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin daha verimli ve etkili eğitim ve öğretim yapabilmeleri için özyeterlik inançları ile mesleki kimlik algılarının araştırılması önemli ve gerekli olmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve mesleki kimlik algılarının incelenmesidir. Genel anlamda ifade edilen bu amacın araştırılması için aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özyeterlik inançları ile mesleki kimlik algıları arasındaki ilişki düzeyi nedir?
2. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyete göre özyeterlik inançları ile mesleki kimlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
3. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitim durumuna göre özyeterlik inançları ile mesleki kimlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
4. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görev yılına göre özyeterlik inançları ile mesleki kimlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

Bu makalenin etik kurul onayı İnönü Üniversitesi'nde, 17/11/2022 tarih, 21 sayı ve 2022/21-22 toplantı numarası ile alınmıştır.

İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde, Kayseri, Malatya, Osmaniye ve Sivas'ta görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem grubu belirlenirken seçkisiz örneklem yöntemlerinden elverişli örneklem yöntemi kullanıldı. Bu amaçla belirlenen illerde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri örnekleme dahil edilmiştir. Örneklem büyüklüğü evrenin bilindiğı durumlarda kullanılan örneklem hesabı formülü ($n=Nt2pq/d2(N-1)+t2pq$) kullanılarak hesaplandı (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2009).

Yapılan hesaplama sonucunda örneklem büyüklüğünün en az 384 kişi olması gerektiğı belirlendi (Yazıcı, 2018). Örneklem belirlendikten sonra belirlenen illerdeki beden eğitimi ve spor öğretmenlerine çalışmayla ilgili gerekli bilgilendirme sonrasında katılmak isteyenlere "Gönüllü Onam Formu" imzalatıldı. Araştırmaya 423 öğretmen katılmasına rağmen eksik ve hatalı doldurdukları tespit edilen 17 anket araştırma dışı bırakılmış ve kalan 406 anket üzerinden analizler yapılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Erkek	296	72.9
	Kadın	110	27.1
Görev Yılı	0-10 yıl	128	31.5
	11-20 yıl	150	36.9
	21-30 yıl	80	19.7
	31 ve üzeri yıl	48	11.8
Eğitim Durumu	Lisans mezunu	339	83.5
	Lisansüstü mezunu	67	16.5
	Kayseri	109	26.8
Şehir	Malatya	80	19.7
	Osmaniye	64	15.8
	Sivas	153	37.7
Toplam		406	100

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Çalı (2021) tarafından oluşturulan “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Mesleki Kimlik Ölçeği” ve Çolak, Yorulmaz ve Altınkurt (2017) tarafından oluşturulan “Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmeni mesleki kimlik ölçeği 9 maddeden, 2 boyuttan meydana gelmektedir. Ölçekte öz aidiyet boyutu güvenilirlik katsayısı 0,74, mesleki aidiyet boyutu güvenilirlik katsayısı 0,80, ölçeğin tamamının güvenilirlik katsayısı ise 0,88’dir. Ölçekte açıklanan toplam varyans oranı %62,84’tür. Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği ise 27 maddeden ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin akademik özyeterlik boyutu güvenilirlik katsayısı 0,75’tir. Mesleki özyeterlik boyutu güvenilirlik katsayısı 0,86’dır. Sosyal özyeterlik boyutu güvenilirlik katsayısı 0,88’dir. Entelektüel özyeterlik boyutu güvenilirlik katsayısı ise 0,87’dir. Ölçeğin geneline yönelik güvenilirlik katsayısı ise 0,93’dür. Ölçekte açıklanan toplam varyans oranı %56,93’tür.

Verilerin Analizi

Analiz öncesinde verilerin dağılım özelliğini ortaya koymak için basıklık-çarpıklık, ortalama-medyan değerleri incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Dağılıma ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2

Ölçeklerinin Çarpıklık-Basıklık Analizi

Ölçek	Alt Boyut	N	Çarpıklık	Basıklık
Mesleki Kimlik Ölçeği	Öz Aidiyet	406	0.206	-1.021
	Mesleki Aidiyet		-0.466	-0.070
	Akademik özyeterlik		0.576	-0.938
Özyeterlik Ölçeği	Mesleki özyeterlik	406	1.270	0.230
	Sosyal özyeterlik		0.739	-0.140
	Entelektüel özyeterlik		-0,376	-0,771

Tabachnick ve Fidell (2015) skewness ve kurtosis oranının -1,5 ve +1,5 arasında değerlere sahip olmasını, normal dağılımın göstergesi olarak kabul etmişlerdir. Buradan hareketle Tablo 2’yi incelediğinde dağılımın normal normal olduğu söylenebilir. Dağılım parametrik varsayımları yerine getirdiğinden, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özyeterlik inançları ile mesleki kimlik algıları arasında ilişki durumunun belirlenmesi için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Cinsiyet

ve eğitim durumu değişkenleri için parametrik analizlerden bağımsız örneklem t-testi, görev yılı değişkeni analizi için tek yönlü Anova testi yapıldı. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Tukey testinden yararlandı.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 3

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları ile Mesleki Kimlik Algıları Arasındaki İlişki

	N	\bar{x}	Ss	Özyeterlik İnanıcı	p
Mesleki Kimlik Algısı	406	4,76	,24	0,779	0,000

Tablo 3'e baktığımızda araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin özyeterlik inançları ile mesleki kimlik algı düzeyleri arasında yüksek seviyede pozitif ilişki olduğu farkedilmektedir ($r=0,779$).

Tablo 4

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Özyeterlik İnançları İle Mesleki Kimlik Algıları Arasındaki Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	p	
Mesleki Kimlik Algısı	Öz	Erkek	296	4,52	0,46	-,426	0,670	
	Aidiyet	Kadın	110	4,50	0,43			
	Mesleki	Erkek	296	4,57	0,52	-,290	0,772	
	Aidiyet	Kadın	110	4,55	0,53			
	Toplam	Erkek	296	4,53	0,44	-,392	0,695	
		Kadın	110	4,55	0,43			
		Akademik	Erkek	296	4,76	0,29	,201	0,841
		Özyeterlik	Kadın	110	4,75	0,61		
Özyeterlik İnanıcı	Mesleki	Erkek	296	4,74	0,21	-,924	0,356	
	Özyeterlik	Kadın	110	4,72	0,25			
	Sosyal	Erkek	296	4,75	0,19	-,957	0,339	
	Özyeterlik	Kadın	110	4,73	0,19			
	Entelektüel	Erkek	296	4,76	0,24	,090	0,928	
	Özyeterlik	Kadın	110	4,76	0,22			
	Toplam	Erkek	296	4,74	0,18	-,574	0,566	
		Kadın	110	4,75	0,14			

Tablo 4'e baktığımızda araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlik inançları ve mesleki kimlik algılarının cinsiyet değişkenine göre toplam puanda ve alt boyutlarda anlamlı fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Tablo 5

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görev Yılına Göre Özyeterlik İnançları ile Mesleki Kimlik Algıları Arasındaki Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	p	Tukey
Mesleki Kimlik Algısı	Öz Aidiyet	0-10 yıl	128	4,57	0,39	1,383	0,247	-
		11-20 yıl	150	4,52	0,46			
		21-30 yıl	80	4,50	0,50			
		31 ve üzeri	48	4,41	0,52			
	Mesleki Aidiyet	0-10 yıl	128	4,60	0,43	1,689	0,169	-
		11-20 yıl	150	4,59	0,47			
		21-30 yıl	80	4,53	0,65			
		31 ve üzeri	48	4,42	0,64			
	Toplam	0-10 yıl	128	4,59	0,35	1,962	0,119	-
		11-20 yıl	150	4,56	0,40			
		21-30 yıl	80	4,51	0,53			
		31 ve üzeri	48	4,42	0,53			
Özyeterlik İnanıcı	Akademik Özyeterlik	0-10 yıl	128	4,75	0,27	0,999	0,393	-
		11-20 yıl	150	4,76	0,30			
		21-30 yıl	80	4,81	0,68			
		31 ve üzeri	48	4,68	0,36			
	Mesleki Özyeterlik	0-10 yıl ¹	128	4,71	0,20	4,699	0,003*	2>1 2>4
		11-20 yıl ²	150	4,79	0,21			
		21-30 yıl ³	80	4,73	0,20			
		31 ve üzeri ⁴	48	4,66	0,30			
	Sosyal Özyeterlik	0-10 yıl ¹	128	4,75	0,20	5,353	0,002*	1>4 2>4
		11-20 yıl ²	150	4,78	0,18			
		21-30 yıl ³	80	4,73	0,18			
		31 ve üzeri ⁴	48	4,65	0,20			
Entelektüel Özyeterlik	0-10 yıl	128	4,79	0,22	1,119	0,341	-	
	11-20 yıl	150	4,74	0,26				
	21-30 yıl	80	4,75	0,20				
	31 ve üzeri	48	4,74	0,24				
Toplam	0-10 yıl	128	4,75	0,14	3,531	0,015	-	
	11-20 yıl	150	4,77	0,15				
	21-30 yıl	80	4,75	0,17				
	31 ve üzeri	48	4,68	0,16				

*($p<0.05$)

Tablo 5'e baktığımızda öğretmenlerin görev yılına göre mesleki kimlik algıları arasında toplam puanda ve alt boyutlarda, anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0.05$). Ancak özyeterlik inançları toplam puanında, mesleki özyeterlik

boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu görülmekte ($p < 0.05$). Puanlar ikişerli karşılaştırıldığında, mesleki özyeterlik alt boyutunda 11-20 yıl görev yılına sahip olan öğretmenler ile 0-10 yıl görev yılına sahip olan öğretmenler arasında ve 11-20 yıl görev yapan lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. 11-20 yıl görev yılına sahip olan öğretmenler ile 31 yıl ve üzeri görev yılına sahip olan öğretmenler arasında ve 11-20 yıl görev yılına sahip olan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Sosyal özyeterlik alt boyutunda ise 0-10 yıl görev yılına sahip olan öğretmenler ile 31 yıl ve üzeri görev yılına sahip olan öğretmenler arasında ve 0-10 yıl görev yılına sahip olan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. 11-20 yıl görev yılına sahip olan öğretmenler ile 31 yıl ve üzeri görev yılına sahip olan öğretmenler arasında ve 11-20 yıl görev yılına sahip olan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 6

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Eğitim Durumuna Göre Özyeterlik İnançları ile Mesleki Kimlik Algıları Arasındaki Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Eğitim D.	N	\bar{x}	Ss	t	p
Mesleki Kimlik Algısı	Öz Aidiyet	Lisans M.	339	4,53	0,46	1,171	0,242
		Lisansüstü M.	67	4,46	0,42		
	Mesleki Aidiyet	Lisans M.	339	4,58	0,51	1,472	0,142
		Lisansüstü M.	67	4,48	0,58		
	Toplam	Lisans M.	339	4,56	0,43	1,529	0,127
	Lisansüstü M.	67	4,47	0,46			
Özyeterlik İnançları	Akademik	Lisans M.	339	4,75	0,42	-0,210	0,834
	Özyeterlik	Lisansüstü M.	67	4,77	0,29		
	Mesleki	Lisans M.	339	4,74	0,22	-0,179	0,858
	Özyeterlik	Lisansüstü M.	67	4,74	0,21		
	Sosyal	Lisans M.	339	4,74	0,19	-0,801	0,424
	Özyeterlik	Lisansüstü M.	67	4,76	0,18		
	Entelektüel	Lisans M.	339	4,76	0,24	0,156	0,876
	Özyeterlik	Lisansüstü M.	67	4,75	0,20		
	Toplam	Lisans M.	339	4,75	0,15	-0,408	0,683
		Lisansüstü M.	67	4,75	0,13		

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlik inançları ve mesleki kimlik algılarının eğitim durumuna göre toplam puanda ve alt boyutlarda anlamlı fark tespit edilmemiştir ($p > 0.05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özyeterlik inançları ile mesleki kimlik algıları arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve özyeterlik inançları ile mesleki kimlik algılarının cinsiyet, görev yılı ve eğitim durumu gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma neticesinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özyeterlik inançları ile mesleki kimlik algıları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yani beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özyeterlik inançları arttıkça mesleki kimlik algıları da artmaktadır. Özyeterlik kavramı kişinin bir şey yapabileceğine dair inancı olarak tanımlanmıştır (Özçelik ve Kurt, 2007). Özyeterlikte bireylerin ne yapabileceğinden ziyade ne yapabileceğine olan inanç durumu ön plana çıkmaktadır (Bandura, 1977). Öğretmenlerin özyeterliğe yönelik inançları mesleki çabayı, isteklerini ve amaçlarını etkilemektedir (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, görevlerini en etkili ve verimli şekilde yapabilmektedirler (Aston, 1984). Öğretmenlerin mesleki kimliği ise mesleki olarak kendilerini nasıl algıladıkları ile alakalıdır ve mesleki olarak öğretim stratejisini, ders planlamasını, iletişimini vb. durumları etkilemektedir (Zembylas, 2003). Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin ortaya konulmasında özyeterlik inançları önemli bir faktördür (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink ve Hofman, 2012). Bu açıdan bakıldığında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algıları ile özyeterlik inançları arasındaki yüksek düzeyde ilişkinin ortaya çıkması beklenen bir durumdur. Bu itibarla araştırmamızın beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özyeterlik inançları ile mesleki kimlik algıları arasındaki yüksek seviyede pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin varlığı, alanla ilgili uzmanların görüşleriyle de paralellik arz etmektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve mesleki kimlik algılarının cinsiyet değişkenine göre, toplam puanda ve alt boyutlarda, anlamlı fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Bu durumu beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yapmaları gereken sorumluluklarıyla ilgili kendileri yeterli ve mesleklerine ait hissetmeleri ve böylece öğretmenlik mesleğinin anlamlı ve yararlı bir meslek olduğunu kabul ettikleri şeklinde değerlendirmek mümkündür. Özellikle öğretmenlik mesleğinde kadınların kendilerini yeterli hissetmeleri, özyeterlik inançlarının ne denli güçlü olduğunun göstergesidir. Alanyazında benzer şekilde sonuçlar elde edilen çalışmaların olduğunu görmekteyiz. Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul (2013) tarafından Eğitim Fakültelerinde okuyan öğrenciler ile formasyon eğitimi almış Fen Edebiyat Fakülteleri öğrencilerinin, öğretmenliğe yönelik mesleki öz yeterlik inançlarını incelemek amacıyla yapılan

araştırmada, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmüştür. Sandıkçı ve Öncü (2013) tarafından Beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları ile diğer branşlardaki öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik algılarının ve tutumlarının ortaya konulması amacıyla yapılan araştırmada benzer şekilde beden eğitimi öğretmen adayları yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür. Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009) tarafından Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarının ortaya konulması amacıyla yapılan araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlik algı seviyelerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı görülmüştür. Azar (2010) tarafından Ortaöğretimde görev yapan fen bilimleri ve matematik öğretmenliği adaylarının, öğretmenliğe yönelik öz yeterlik inançlarının ortaya konulması amacıyla yapılan araştırmada cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Buna karşın benzer olmayan araştırmalarında olduğu görmekteyiz. Yağcı ve Aksoy (2015) tarafından müzik öğretmenliği adaylarının akademik öz yeterlikleri ile öğretmenliğe dair öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği görülmüştür. Kibici (2022) tarafından Müzik öğretmenlerinin öğretmenliğe yönelik genel özyeterlikleri ve müzik öğretimi özyeterliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada cinsiyet değişkenine göre müzik öğretimi öz-yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği görülmüştür.

Aynı şekilde cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin mesleki kimlik algılarında anlamlı farklılık olan araştırmalarda vardır. Çalı (2021) tarafından beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algı düzeylerini incelemek amacıyla yapılan araştırmada, cinsiyet değişkenine göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarından anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Kozak, Certel, Bahadır ve Çelik, (2020) tarafından Beden eğitimi öğretmenliği adaylarının, öğretmen kimlikleriyle mesleklerini tercih etme nedenlerini belirlemek için yapılan araştırmada cinsiyet değişkenine göre beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Buna karşın benzer olmayan araştırmalarında olduğu görmekteyiz. Küçükaydın ve Gökbulut (2019) tarafından sınıf öğretmenliği adaylarının, meslek öncesindeki öğretmen kimliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenliği adaylarının meslek öncesindeki öğretmen kimlik algılarında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bilimsel anlamda bu farklılıkların olmasını doğal olarak karşılamak lazımdır. Çünkü konu örneklem gurubuna göre farklılıklar arz edebilir. Araştırma yapılan ortamın kültürüne göre değişkenlik olabilir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, görev yılı ve mesleki kimlik algıları arasında toplam puanda ve alt boyutlarda, anlamlı fark tespit edilmemiştir. Özyeterlik inançları arasında ise mesleki özyeterlik ve sosyal özyeterlik alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Alanyazın incelediğinde mesleki kimliği etkileyen faktörler arasında mesleki deneyimlerin ve geçmiş yaşantıların olduğunu görmekteyiz. Mesleki deneyime bağlı olarak bireylerin mesleklerine yönelik aidiyetleri artmaktadır (Zembylas, 2003). Yapılan farklı araştırmalarda ise mesleki kimliğin sadece öğretmenin mesleki yaşam deneyimleriyle meydana gelmediği (Nias, 1996), öğretmenlerin yaşadığı toplumsal ve kültürel etkileşimlerinde mesleki kimliğe etki edebildiği belirtilmektedir (Korthagen 2004). Görev yılı değişkenine göre anlamlı farklılık çıkmamasının nedenini buna bağlayabiliriz. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görev yılı değişkeni ile özyeterlik inançları arasında mesleki özyeterlik ve sosyal özyeterlik boyutlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Özellikle bu iki alt boyutta 31 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öz yeterlik ve sosyal özyeterlik puanları düşük çıkmıştır. Mesleki özyeterlik, öğretmenlerin meslek bilgisi özyeterliğini ifade etmektedir. Sosyal özyeterliğe baktığımızda ise öğretmenlerin sosyal çevresi ile olumlu şekilde sosyal ilişki kurabilmesi ve kendini ifade etmesine yönelik yeterlidir. Mesleki kıdem olarak tecrübeli öğretmenlerin puanlarının düşük çıkması, mesleklerinin son yıllarında olmalarından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Görev yılı değişkenine göre özyeterlik düzeyinde anlamlı farklılık çıkmayan çalışmalarda göze çarpmaktadır. Başerer ve Başerer (2019) tarafından Akademisyenlerin tükenmişlikleri ile öz-yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan araştırmada akademisyenlerin görev yılı değişkenine göre özyeterlik algı düzeyleride anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde Kaçar ve Beycioğlu (2017) tarafından ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada öğretmenlerin görev yılı değişkenine göre özyeterlik algısı düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve mesleki kimlik algılarının eğitim durumuna göre genel puanda ve alt boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde eğitim durumunun özyeterlik inancını ve mesleki kimlik algısını etkileyen bir faktör olmadı şeklinde değerlendirilebilir. Özyeterlik üzerine oluşturulan kuramlara baktığımızda özellikle Bandura (1977) tarafından geliştirilen özyeterlilik teorisinde, özyeterliğe yönelik inancın öğretmenliğin başlangıç dönemlerinde şekillenmeye başladığı belirtilmektedir. Tutarlı bir özellik göstererek özyeterlik inancının uzun süre aynı seviyede seyrettiği ve değişime karşı dirençli olduğu belirtilmektedir. Bu durum Özyeterlik bağlamında elde

edilen sonucun nedeni olarak görülebilir. Bu alanda yapılan benzer çalışmalarda da benzer sonuçların çıktığı görülmektedir. Gürer, Gül ve Konyaoğlu (2019) tarafından Bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenliği adaylarının, mesleki öz-yeterlikleriyle, öz-düzenleme becerileri arasında ilişki olup olmadığına yönelik yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerinde okul türüne göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Yine Kavrayıcı ve Bayrak (2016) tarafından öğretmen adaylarının özyeterlik algılarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmada öğretmen adaylarının eğitim durumuna göre özyeterlilik algı düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kimlik algı düzeylerinde eğitim düzeyinin önemli olmadığı görülmüştür. Yapılan çalışmalara bakıldığında bu durumu destekleyen çalışmaların olduğu görülmüştür. Çalı (2021) tarafından Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarının belirlenmesine yönelik yapılmış çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre mesleki kimlik algılarında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Girgin (2016) tarafından sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algı düzeyini belirlemeye yönelik yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni mesleki kimliğinin bireysel bağlamda birinci ve ikinci boyutta eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Literatür çalışmasında bu durumun aksine eğitim durumunun mesleki kimlik algısını etkileyen bir etken olduğunu gösteren çalışmalara da rastlanmıştır. Aljuhaish, Othman ve Senom (2020) tarafından Suudi okullarındaki Suudi İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarını belirlenmesi yönelik yapılan vaka çalışmasında öğretmenlerin eğitim durumlarının mesleki kimlik algısını etkileyen bir unsur olduğu belirtilmiştir. Mesleki kimlik kavramını tanımlamaya yönelik yapılan çalışmalarda mesleki kimliğin istikrarlı bir yapıya sahip olmadığı ve sabit bir yapıda yorumlanamayacağı belirtilmektedir. Bu durum mesleki kimlik kavramının sürekli yeniden yapılandırıldığı ile alakalıdır (Coldron ve Smith, 1999). Ayrıca mesleki kimlik çok yönlü bir yapıya sahiptir ve içinde bulunulan toplumun kültürü, tarihi, sosyolojik yapısı gibi faktörler bu yapıyı etkilemektedir (Cooper ve Olson, 1996). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan farklı bir sonucun elde edilmesi bu durumun bir göstergesi olabilir.

Sonuçta, beden eğitimi ve spor öğretmenleri açısından özyeterlik inancı ile mesleki kimlik algısının birbirini etkileyen faktörler olduğu söylenebilir. Ayrıca cinsiyetin ve eğitim durumunun beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerinde hem özyeterlik inancı hem de mesleki kimlik açısından önemli olmadığı, görev yılının özyeterlik inancında önemli bir etken olduğu mesleki kimlik algısında ise önemli bir etken olmadığı kabul edilebilir.

Elde edilen neticelere bağlı olarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerinde daha verimli olmalarını sağlamak amacıyla özyeterlik inanç düzeylerini ve mesleki kimlik algı düzeylerini artıracı çevrim içi veya yüz yüze mesleki gelişim eğitimleri verilerek durumun önemine dikkat çekilebilir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özyeterlik inancına ve mesleki kimlik algısına etki edebileceği düşünülen okul türü, kariyer basamağı gibi değişkenler dikkate alınarak daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

Daha geniş ve farklı örneklem gruplarıyla benzer araştırmalar yapılabilir. Kaygı, iyi oluş vb. gibi değişkenlerle karşılaştırmalar yapılarak farklı modeller meydana getirilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aljuhaish, S. F., Othman, J. & Senom F. (2020). Saudi EFL teachers' identity formation in Saudi schools: A case study. *Arab World English Journal*, 11(3), 431-445.
- Aston, P.T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Ataünal, A. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş veya Nasıl Bir İnsan*. 20 Mayıs Eğitim, Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayını.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeğinin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-132.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs.
- Basım, H. N., Korkmazıyrek, H. & Tokat, A. O. (2008). Çalışanların özyeterlilik algılamasının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 121-130.
- Başerer, Z. & Başerer, D. (2019). Akademisyenlerin tükenmişlik ve öz- yeterlik düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 1-19.

Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları ile Mesleki Kimlik Algılarının...

- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bouchard, T. B. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130(3), 353-363. <https://doi.org/10.1080/00224545.1990.9924591>
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. & Hofman, A. (2012). Selfefficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teachers construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Cooper, K. & Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's of teacher identity. M. Kompf, W. R. Bond. D. Dwored. & R. T. Boak (Ed.), *Changing Research and Practice: Teachers' Professionalismi Identities and Knowledge* içinde s. 78-89. The Falmer.
- Çalı, O. (2021). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Algısı*, Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ. & Altınkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32. <https://doi.org/10.21666/muefd.319209>
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Elkatmış M., Demirbaş M. & Ertuğrul N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitim alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 41-50.
- Enochs, L. G. & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90(8), 694-706.

- Filiz, B. & Doğar, Y. (2021). Beden eğitimi oğretmeni adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin öz dzenleme becerileri ve öz yeterliklerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 857-872. https://doi.org/10.37669/milli_egitim.679930
- Gaziel, H. H. (1995). Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 14(4), 331-338.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125. <https://doi.org/10.2307/1167322>
- Girgin, D. (2016). *Öğrenme ve Öğretme Dünyasını Oluşturan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği*. Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Goodrick, E. & Reay, T. (2010). Florence nightingale endures: Legitimizing a new professional role identity. *Journal of Management Studies*, 47(1), 55-84.
- Gürer, M. D., Gül, D. & Konyaoğlu, C. (2019). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi oğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile öz-dzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 517-529.
- Haçat, S. O. & Demir, F. B. (2019). Eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin analizi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 116-145.
- Kabaş, İ. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Algıları ile İlk Okuma Yazma Öğretim Programına Bağlılıkları*. Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaçar, T. & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim oğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342988>
- Kavrayıcı, C. & Bayrak, C. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 623-658.
- Kibici, V. B. (2022). Müzik oğretmenlerinin oğretmenlik genel öz-yeterlikleri ve müzik oğretimi öz-yeterliklerinin incelenmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 64-76.

Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları ile Mesleki Kimlik Algılarının...

- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kozak, M. Certel, Z. Bahadır, Z. & Çelik, B. (2020). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri ile mesleği tercih etme nedenleri. *Spormetre The Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 18(2), 166-177.
- Küçükaydın, M. A. & Gökbulut, Y. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin incelenmesi. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 41-59.
- Moore, M. & Hofman, J. E. (1988). Professional identity in institutions of higher learning in Israel. *Higher Education*, 17(1), 69-79. <https://doi.org/10.1007/BF00130900>
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotion in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 293-306. <https://doi.org/10.1080/0305764960260301>
- Özçelik, H. & Kurt, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlikleri: Balıkesir ili örneği. *İlköğretim Online*, 6(3), 441-451.
- Sandıkçı, M. & Öncü, E. (2013). Beden eğitimi ile diğer alanlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları ve tutumlarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(1), 135-151.
- Sümbüloğlu, K. & Sümbüloğlu, V. (2009). *Biyoistatistik*. Hatipoğlu Yayıncılık. 263-267.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı* (Baloğlu, M., Çev.). Nobel yayın dağıtım.
- Timoštšuk, I. & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1563-1570.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16

- Vieluf, S., Kunter, M. & Van de Vijver, F. J. R. (2013). Teacher self-efficacy in crossnational perspective. *Teaching and Teacher Education*, 35, 92-103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.006>
- Volkman, M. J. & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293-310.
- Yağcı, U. & Aksoy, V. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleriyle öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 89-104.
- Yazıcı, S. (2018). Kamu yönetiminde şeffaflık ve hesap verebilirliğin toplumsal algısı: Bir alan araştırması. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(14), 295-31.
- Yıldırım, F. & İlhan, G. Ö. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-318.
- Yıldız, K. & Yıldız, S. (2018). Türkiye yükseköğretim yeterlilikleri çerçevesinde pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin yeterlilikleri. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 7(2), 296-314.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The concept of self-efficacy is the belief in efficacy for one's struggle with stressful and challenging life conditions. Self-efficacy belief affects people's feelings, thoughts and behaviors (Filiz & Doğan, 2021). In this context, it can be said that teachers' self-efficacy skills will have a positive effect on education and training. Professional identity, on the other hand, is a component of many identities and is the perceptions individuals have about their profession (Gee, 2000). In this sense, what should be understood from the identity of Physical Education and Sports Teacher are in-class practices, teaching situations, professional activities, professional belonging and learning experiences (Timošćuk & Ugaste, 2010). It has been concluded that professional identity is important for teachers to have a purpose for their profession, to determine their professional motivation, professional belonging, job satisfaction and self-efficacy level (Day et al. 2006). Therefore, in the research, it is worthwhile and necessary

to examine whether there is a relationship between self-efficacy beliefs and professional identity perceptions so that physical education and sports teachers can provide more efficient and effective education and training.

Method: Relational screening model, one of the quantitative methods, was used in the study. The sample consisted of 406 physical education and sports teachers working in the provinces of Sivas, Kayseri, Osmaniye and Malatya in the 2022-2023 academic year. While determining the sample, convenient sampling method, which is one of the random sampling methods, was used. Personal information form, Physical Education and Sports Teacher Professional Identity Scale consisting of 2 dimensions and 9 items, and Teacher Self-Efficacy Belief Scale consisting of 4 dimensions and 27 items were used as data collection tools. The reliability coefficient of the Physical Education and Sports Teacher Occupational Identity Scale is 0.83. The reliability coefficient of the Teacher Self-Efficacy Belief Scale is 0.93. Since the data showed a normal distribution, Pearson correlation analysis was used to determine the relationship between two variables, the independent sample t-test was used to determine the significant difference, and the one-way analysis of variance test was used to determine the significant difference between more than two variables. Tukey test was used for pairwise comparisons.

Results: As a result of the research, a high level of positive correlation was found between the self-efficacy beliefs and professional identity perceptions of physical education and sports teachers. There was no significant difference in teachers' self-efficacy beliefs and professional identity perception scores, according to gender and educational status variables. While there was no significant difference in the perception of professional identity according to the term of office variable, a significant difference was found in self-efficacy belief, professional self-efficacy and social self-efficacy sub-dimensions.

Conclusion and Discussion: In self-efficacy, the state of belief in what individuals can do comes to the fore, rather than what they can do. Teachers' beliefs about self-efficacy affect their professional effort, desires and goals. Teachers with high self-efficacy beliefs can perform their duties in the most effective and efficient way. The professional identity of teachers is related to how they perceive themselves professionally, and this affects their teaching strategy, lesson planning, communication, etc (Zemblas, 2003). Self-efficacy beliefs are an important factor in revealing the professional identities of teachers (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2012). From this point of view, it is expected that there is a high level of relationship between physical education and sports teachers' perceptions of professional identity and self-efficacy beliefs.

There was no significant difference between physical education and sports teachers' self-efficacy beliefs and professional identity perceptions according to gender variable. It is possible to evaluate this situation as physical education and sports teachers feel competent about their responsibilities and belong to their profession, and thus they accept the teaching profession as a meaningful and useful profession. The fact that women feel competent, especially in the teaching profession, is an indicator of how strong their self-efficacy beliefs are. No significant difference was found between physical education and sports teachers' perceptions of their years of service and professional identity. Among self-efficacy beliefs, a significant difference was found in the professional self-efficacy and social self-efficacy sub-dimensions. When we examine the literature, we see that professional experiences and past experiences are among the factors affecting professional identity. Depending on professional experience, individuals' belonging to their profession increases (Zembylas, 2003). In different studies, it is stated that professional identity does not only occur with the professional life experiences of the teacher (Nias, 1996), but it can affect the professional identity in the social and cultural interactions of the teachers (Korthagen 2004). This can be attributed to the reason why there is no significant difference according to the duty year variable. No significant difference was found between the self-efficacy beliefs and professional identity perceptions of physical education and sports teachers according to their educational status. In the theory of self-efficacy developed by Bandura (1977), it is stated that belief in self-efficacy begins to take shape in the early stages of teaching. It is stated that by showing a consistent feature, self-efficacy belief remains at the same level for a long time and is resistant to change. This situation can be seen as the reason for the result obtained in the context of Self-Efficacy. It has been observed that the level of education is not important in the professional identity perception levels of the physical education teachers participating in the research. Professional identity has a multifaceted structure and factors such as the culture, history and sociological structure of the society affect this structure (Cooper and Olson, 1996). Therefore, the fact that education level is a factor that does not affect professional identity means that there may be a situation that may arise from the demographic structure of the teachers participating in the research. Considering the variables such as school type and career ladder, which are thought to affect the self-efficacy belief and professional identity perception of physical education and sports teachers, a different study can be conducted on a more comprehensive sample.

Makale türü: Araştırma makalesi	Article type: Research article
Geliş tarihi 10.12.2022	Submitted date
Kabul tarihi 10.08.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi 31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Çelikkıran B. & Kayman F. (2023). Ortaokul Öğrencileri için Sınıf İçi Soru Sormaya Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Journal of History School*, 67, 3306-3327.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN SINIF İÇİ SORU SORMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI¹

Bayram ÇELİKKIRAN² & Faruk KAYMAN³

Öz

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin soru sormaya yönelik tutumlarını tespit edebilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda soru sorma ile ilgili öğrencilerin duygu ve düşünceleri alınarak 33 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Uzman görüşü sonrasında 28 maddeden oluşan beşli likert tipi taslak ölçek hazırlanmıştır. Taslak ölçek, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 755 öğrenciye uygulanarak açılımlı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda faktör yük değerlerinin .602 ile .758 arasında değiştiği, iki alt boyuttan ve 12 maddeden oluşan bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenirliliği için Cronbach alfa iç tutarlık ve McDonald's omega katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa katsayı değerleri; birinci faktör için .811, ikinci faktör için .773'tür. McDonald's omega katsayısı değerleri; birinci faktör için .812, ikinci faktör için .774'tür. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa katsayı değeri .773, McDonald's omega katsayısı değeri ise .777'dir. 12 maddelik ölçek 319 ortaokul öğrencisine tekrar uygulanarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda modelin uygunluğuna ilişkin uyum değerleri $\chi^2=91$, $df=52$, χ^2 / df değeri 1.75; RMSEA değeri 0.048; CFI değeri 0.964 ve SRMR değeri 0.051 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin iç geçerliğini belirlemek için alt grup (%27) ve üst grup (%27) ortalamalarına yönelik bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan t testi sonucu ölçekte bulunan maddelerin alt gruptaki öğrencilerle üst gruptaki öğrencileri anlamlı derecede ayırdığı görülmüştür ($p<.05$). Elde edilen

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı İnönü Üniversitesi'nde, 26.10.2022 tarih, 2022/20-3 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

² Türkçe Öğretmeni, byrm.c.kiran@gmail.com, Orcid: 0000-0002-0229-5493

³ Dr. Öğr. Üyesi, Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, farukkayman@hakkari.edu.tr, Orcid: 0000-0002-7917-7188

sonuçlardan hareketle, ortaokul öğrencilerinin sınıf içi soru sormaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Soru Sorma, Tutum, Ölçek Geliştirme, Ortaokul Öğrencileri, Geçerlik, Güvenirlik.

Attitude Scale Towards In-Class Questioning for Secondary School Students: A Validity and Reliability Study

Abstract

In this study, it was aimed to develop a valid and reliable measurement tool in order to determine the attitudes of secondary school students towards asking questions. For this purpose, a pool of 33 items was created by asking the feelings and thoughts of the students about asking questions. After consulting an expert, a five-point Likert-type draft scale consisting of 28 items was prepared. The draft scale was applied to 755 students studying in the 2022-2023 academic year and exploratory factor analysis was performed. As a result of this analysis, a measurement tool consisting of two sub-dimensions and 12 items was developed, with factor loading values varying between .602 and .758. For the reliability of the scale, Cronbach alpha internal consistency and McDonald's omega coefficients were calculated. Cronbach alpha coefficient values of the sub-dimensions of the scale; .811 for the first factor and .773 for the second factor. McDonald's omega coefficient values; .812 for the first factor and .774 for the second factor. The Cronbach alpha coefficient value for the whole scale is .773, and the McDonald's omega coefficient value is .777. The 12-item scale was reapplied to 319 secondary school students and confirmatory factor analysis was performed with the data obtained. As a result of this analysis, the fit values for the fit of the model were $\chi^2=91$, $df=52$, χ^2 / df value was 1.75; RMSEA value of 0.048; The CFI value was 0.964 and the SRMR value was 0.051. In order to determine the internal validity of the scale, independent samples t-test was conducted for the mean of the lower group (27%) and the upper group (27%). As a result of the t test, it was observed that the items in the scale significantly separated the students in the lower group from the students in the upper group ($p < .05$). Based on the results obtained, it can be said that this scale, which was developed to determine the in-class questioning attitudes of secondary school students, is valid and reliable.

Keywords: Secondary School Students, Asking Questions, Attitude, Scale Development, Validity, Reliability.

GİRİŞ

Sorular, eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında başvurulan ve kullanılan işlevsel araçlardır. Bu süreçte sorular, çoğunlukla öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek, öğrenciler arasında sınıf içi etkileşim sağlamak, onları meraklandırmak ve değerlendirmek gibi amaçlarla kullanılmaktadır. Öğretmen merkezli eğitim anlayışının bir sonucu olarak eğitimde soru sormak denilince akla ilk gelen şey öğretmen olmaktır. Sula, Lama ve Gjøkutaj'a (2011) göre soru sormanın öğretmenlere ait bir yeterlilik olarak görülmesi inancı o kadar benimsenmiştir ki öğretim süreci yalnızca öğretmenlerin konuştuğu, soru sorduğu bir monolog gibi görülmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak Brooks ve Brooks (1999) sınıf içi iletişimde öğrenciler arası etkileşimin ve öğrencilerin soru sormalarının yadığındığını belirtmektedir.

Düşüncenin doğru biçimde sıralanması, aslında zihnin kontrol merkezlerine sorular sorulması ve bu sorular ekseninde planlama yapılmasıyla mümkündür (Erol ve Kavruk, 2023). Öğrencilerin soru sorması; konuların anlaşılması, anlatılanlara derinlik kazandırılması, derslerin öğrenci merkezli bir anlayışla işlenmesi bakımından değerlidir. Öğreneni merkeze alan yapılandırmacı anlayışın sınıf ortamına yansımaları için öğretim sürecinde öğrenci sorularına gereken önem verilmelidir (Memduhoğlu vd., 2017).

Almeida (2012) farklı eğitim düzeylerinde ve bağlamlarında yapılan araştırmalarda genellikle öğrencilerin soru sormaktan kaçındıklarını ifade etmektedir. Doğan (2018) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin soru sormaktan kaçınmalarının nedenleri şu şekilde belirlenmiştir: Öğrencinin çekingen olması, öğrencideki güven eksikliği, arkadaşlarının dalga geçmesi, öz güven eksikliği, aşağılanma, eleştirme/dalga geçme/susturma, utanma, dersi bölmek istememe, sorunun gereksiz olduğunu düşünme, öğrencilerin kitap okumaması, ifade becerisi ve kelime dağarcığı yetersizliği.

Öğrencilerin sınıf ortamında soru sormaktan kaçınmalarının nedenlerini Almeida ve Neri de Souza (2010) ise şu şekilde sıralamaktadır:

- Bilişsel dengesizliği tespit edememeleri,
- Bilişsel dengesizliği tespit edebilmeleri ancak soru sormamaları,
- Kendi belirsizlik düzeylerini veya bilgi eksikliklerini kabul etmeye hazır olmamaları,
- Bilişsel dengesizliği tespit etmekle birlikte kendi cevaplarını kendi başına çıkarmak istemeleri (bilişsel olarak aktif).

- Bilişsel dengesizliği tespit etmekle birlikte soruya başka birinin cevap vermesini istemeleri- tercihen öğretmen (bilişsel olarak pasif).
- Soru oluşturmamaları,
- Soru oluşturabilmekle birlikte soruları detaylandırmak istemeleri,
- Sözlü olarak soru sormaya cesaret edememeleri,
- Soru sorabilmekle birlikte öğretmenden çok sınıf arkadaşlarına soru sormaları,
- Hoşa gitmeyen konularda sorular sormaları,
- Konu dışında sorular sormaları.

Öğrencilerin derslerde soru sormaması veya soramaması, öğretim sürecinin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesini engelleyebilmektedir. Yukarıdaki maddeler dikkate alındığında sorusu olmayan öğrencilerin zihinsel olarak öğretim sürecine tam anlamıyla katılmadığı ya da katılmak istemediği görülebilmektedir. Soru soran öğrenciler ise kendi öğrenme hızlarına göre bilgiyi talep ederek öğretim sürecine aktif bir şekilde katılırlar. Hunkins'e (1987) göre sorular, öğrenmeye aktif katılım sağlayarak bireyin düşünmesini kolaylaştırabilir. Çocukların soru sormasına yardımcı olmak, onların düşünceleri hakkında düşünmelerine yardımcı olma meselesidir (Forman, 1989). Dolayısıyla öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında düşünmelerini sağlamak ve öğrenme eksikliklerini gidermeleri için onlara fırsat vermek amacıyla uygun sınıf ortamları oluşturmak büyük önem arz etmektedir.

Öğrenciler soru sorarak ne öğrenmek istediklerini, konu hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarını ortaya koyarlar (Becker, 2000). Bu nedenle öğrencilerin soru sorduğu ve sorularına cevap aradığı sınıf ortamları, öğrenme ve öğretme süreci için gereklidir. Öğrenci seviyesine uygun sorular sormak, öğrenciler üzerinde gereksiz baskı oluşturmamak, sorularla öğrenmeyi pekiştirmek ve sınıf iklimini desteklemek önemlidir (Erol, 2022). Bu noktadan hareketle öğrencilerin soru sormasını engelleyen etmenler belirlenmeli, öğrencileri soru sormaya teşvik edecek planlamalar yapılmalı ve onların soru sormaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin sorduğu soruların sayısı ve türü artırılarak öğretim açısından verimli bir sınıf ortamı oluşturulabilir.

Öğrencilerin sorduğu soruların sayısı ve türü; önceki bilgi, deneyim ve becerilerden, yaşlarından, öğretmenin tutumundan, öğretim tarzından, sınıf değerlendirme ortamından, sosyal etkileşim kalıplarından ve konuların doğasından etkilenebilir (Almeida, 2012). Öğrencilerin sorduğu soruların sayısını

ve türünü etkileyen bu etmenler aynı zamanda öğrencilerin soru sormaya yönelik tutumlarını da büyük ölçüde etkiler. Öğrencilerin soru sormaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri için bu etmenlerin onları soru sormaya teşvik edecek şekilde planlanması gerekmektedir. Soruları bir öğrenme aracı olarak görerek soru sormaktan çekinmeyen, soru sormanın değerini anlayan ve soru sormaya olumlu tutum geliştiren her öğrenci yeni şeyler öğrenmek için hazır demektir. Bu nedenle öğrencilerin soru sormaya karşı tutumlarının belirlenmesi, öğretim sürecinin verimli bir şekilde devamı açısından önemlidir.

Günümüz eğitim sistemlerinin temel amaçlarından biri bireyleri bağımsız birer öğrenen olarak yetiştirmektir. Bireylerin düşünme becerilerinin gelişimine önem verilmesinin nedenlerinden biri de budur. Bireylerin kendilerini daha iyi tanımalarını, kendi öğrenme yöntemlerinin farkına varmalarını, bunları verimli ve etkili bir şekilde kullanmalarını, kendilerini eleştirel bir şekilde değerlendirmelerini sağlamak eğitim sürecinin istenilen çıktılardan bazılarıdır. Ayrıca hedeflenen amaçlardan biri, öğrencinin öğrenme sürecinin sorumluluğunu kazanmasıdır (Aydın, 2022). Öğrenme sorumluluğunun bireyde olduğu günümüz eğitim sisteminde bu çıktılara ulaşmanın bir yolu da öğrenenlerin sorularına eğilmektir.

Saban (2000), soru sormaktan ziyade cevaplamaı ön planda tutmanın veya cevabın önemini vurgulamanın eğitimsel bir hata olduğunu ifade etmiştir. Ona göre soruları cevaplandırma hususuna verilen önem sonucunda "çok bilen ve ezberinden çok fazla bilgiyi söyleyebilen" öğrenciler iyi öğrenci olarak algılanmakta, öğrencilerin ne düşündükleri veya nasıl düşündükleri çoğu zaman ne bildiklerinden daha değerli olarak görülmektedir.

Gribble (2012), çocukların ideal bir toplumun gelişimine katkıda bulunan sorumlu yetişkinler olarak büyümeleri için başkalarının sorularının yanıtlarını öğrenmek yerine, kendilerine ait soruları sorabildiklerini farketmeleri gerektiğini dile getirmektedir. Bu nedenle öğrencilerin soru sormaya yönelik tutumlarının belirlenmesi, soru sormaya karşı olumsuz tutuma sahip olan öğrencilerin soru sormaya teşvik edilmesi büyük önem arz etmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde edebî eserlerdeki kahramanları rol-model alma ölçeğinin (Erol ve Kaya, 2022), dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik çeşitli ölçeklerin geliştirildiği (Cin Şeker ve Yücel Çetin, 2022; Tekin ve Bolat, 2018; Erdem ve Erdem, 2014) tespit edilmiştir. Fakat ortaokul öğrencilerinin soru sormaya yönelik tutumlarını belirleyecek herhangi bir ölçek çalışmasına rastlanmamıştır. Ancak Doğan ve Yücel-Toy'un (2020) ilkökul 4. sınıf öğrencileri için "soru sormaya yönelik tutum ölçeği" geliştirdiği görülmüştür. Bu çalışmada ise ortaokul öğrencilerine yönelik bir "soru sormaya

yönelik tutum ölçeği” geliştirilmiştir. Bu yönüyle çalışmanın alana katkı sağlayacağı ve alandaki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma "Ortaokul Öğrencileri için Sınıf İçi Soru Sormaya Yönelik Tutum Ölçeği"nin yapı geçerliliğini ve güvenilirliğini belirlemeye yönelik olduğu için ölçekleme temelli bir araştırmadır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama deseniyle yapılmıştır. Bu desende var olan durumun olduğu gibi betimlenmesi amaçlanır (Karasar,2012) ve olabildiğince geniş bir örneklemeden veri toplanarak evren hakkında tahminde bulunulur (Şimşek, 2018).

Bu makalenin etik kurul onayı İnönü Üniversitesi'nde, 26.10.2022 tarih, 2022/20-3 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada açımlyıcı faktör analizi (AFA) ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ayrı çalışma gruplarından elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. AFA için Van il merkezinde öğrenim gören 755 ortaokul öğrencisi değerlendirmeye alınmıştır. AFA için veriler, bilgileri Tablo 1’de yer alan çalışma grubundan elde edilmiştir.

Tablo 1

Açımlyıcı faktör analizindeki çalışma grubuna ait bilgiler

Sınıf Düzeyi	5	6	7	8	Toplam	%	
Cinsiyet	Erkek	66	94	99	97	356	%47
	Kız	83	114	98	104	399	%53
Toplam		149	208	197	201	755	%100
%		%20	%27	%26	%27	%100	

Tablo 1 incelendiğinde AFA için çalışma grubunun %47’sini erkek, %53’ünü ise kız öğrenciler oluşturmaktadır. Cinsiyet açısından çalışma grubunda bir dengenin olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca çalışma grubundak öğrencilerin sınıf düzeylerine bakıldığında %20 ile en az 5. sınıf öğrencisinin yer aldığı görülmektedir. Diğer sınıf düzeylerinde öğrenci sayıları birbirine yakındır.

DFA için ise Van il merkezinde öğrenim gören 319 öğrencinin ölçeğe verdikleri cevaplar değerlendirmeye alınmıştır. DFA için veriler, bilgileri Tablo 2’de yer alan çalışma grubundan elde edilmiştir.

Tablo 2

Doğrulayıcı faktör analizi çalışma grubuna ait bilgiler

Sınıf Düzeyi		5	6	7	8	Toplam	%
Cinsiyet	Erkek	40	39	38	39	156	%49
	Kız	41	43	41	38	163	%51
Toplam		81	82	79	77	319	%100
%		%25	%26	%25	%24	%100	

Tablo 2 incelendiğinde DFA için çalışma grubunun %49'unu erkek, %51'ini ise kız öğrenciler oluşturmaktadır. Cinsiyet açısından çalışma grubundaki öğrenci sayıları birbirine yakın olduğu söylenebilir. Ayrıca Tablo 2 incelendiğinde sınıf düzeyleri açısından çalışma grubundaki öğrenci sayılarında da birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Hem cinsiyet açısından hem de sınıf düzeyleri açısından DFA çalışma grubunda bir dengenin olduğunu söylemek mümkündür.

Ölçek Maddelerinin Yazılması

Ortaokul öğrencilerinin soru sormaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçekte, öncelikle farklı sınıf düzeylerindeki 56 öğrenciye soru sormaya yönelik duygu ve düşüncelerini dile getirdikleri bir kompozisyon yazdırılmıştır. Yazılan kompozisyon sonucunda öğrencilerin duygu ve düşünceleri maddeler halinde sıralanarak 33 maddeden ve “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinden oluşan beşli likert tipi taslak ölçek geliştirilmiştir.

Uzman Görüşüne Başvurma

Hazırlanan 33 maddelik taslak ölçek, uzman görüş formu hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur. Türkçe Eğitimi alanından üç uzman ve ölçme ve değerlendirme alanından bir uzman tarafından incelenen maddeler, öğrenci düzeyine ve ölçülecek özelliğe uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda uygun olmayan beş madde ölçekten çıkarılmış, altı maddede ise uzmanlar tarafından önerilen düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşü sonrası taslak ölçek 28 maddeye düşürülmüştür.

Ön Deneme Uygulaması

Taslak ölçek, 20 ortaokul öğrencisine uygulanarak ölçek maddelerinin anlam açısından öğrencilerin düzeylerine uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulamada öğrencilerin 28 tutum maddesini yaklaşık 15-20 dakika

içinde okuyarak değerlendirdiği belirlenmiştir. Değerlendirme sonrası öğrencilerden maddeler için görüş belirtmeleri istenmiş, sonuç olarak öğrencilerin anlamakta zorlandıkları ya da yanlış anladıkları herhangi bir madde olmadığı görülmüştür. Daha sonra 28 maddelik taslak ölçek geçerlik ve güvenilirlik analizleri için örneklem gruplara uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Sınıf İçi Soru Sormaya Yönelik Tutum Ölçeği olumlu ve olumsuz maddelerden oluşmaktadır. Olumlu ve olumsuz şekilde karma maddelerden oluşan bir ölçme aracında hesaplanacak toplam puanlarla yapılacak tüm analizlerin hatalı olmaması için ters kodlama yapılmalıdır (Bursal, 2019). Bu nedenle veri analizleri yapılmadan önce olumsuz olan M3, M4, M5, M6, M8, M10, M11, M12, M15, M21, M22, M23 maddeleri ters kodlanmış ve olumlu maddelerle aynı yönlü hale getirilmiştir.

Uygulama verilerinin faktör analizi yapılabilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testi sonuçlarına bakılmıştır (Büyükoztürk, 2020, s. 136). Verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu tespit edildikten sonra SPSS 26 uygulaması yardımıyla AFA yapılmıştır. Analiz sonucunda çıkarılması gereken maddeler belirlenmiş ve bu maddeler tekrarlanan AFA ile teker teker çıkarılarak ölçeğe son şekli verilmiştir.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için McDonald's omega katsayısına, kompozit güvenilirlik (composite reliability) katsayısına ve Cronbach alfa katsayısına bakılmıştır. Güvenirlik analizleri sonucu bir faktörün yeterli düzeyde güvenilir olmadığı belirlenmiş, bu faktör çıkarılarak AFA tekrarlanmıştır. Ölçek son hâliyle farklı bir çalışma grubuna uygulanmış ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Sınıf İçi Soru Sormaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi Jamovi 1.6.15 uygulaması yardımıyla yapılmıştır. Bu uygulamanın ücretsiz olması, geniş analiz yelpazesine sahip olması ve araştırmacılara kullanım kolaylığı sağlaması sosyal bilimler alanında kullanımını yaygınlaştırmıştır. (Karakaya Özyer, 2021). Analize ilişkin varsayımların aynı ekranda incelenebilmesi bu programı benzer amaçla geliştirilen diğer paket programlarından üstün kılan bir özelliktir (Aksu vd., 2021).

Sınıf İçi Soru Sormaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin DFA'sı için "maximum likelihood" tahminleme yöntemi tercih edilmiştir. DFA çeşitli uyum indekslerinden faydalanılarak değerlendirilmektedir. Hangi uyum indekslerinin araştırma raporlarında kullanılacağına dair araştırmacılar arasında bir uzlaşma yoktur. Geniş örneklem ($N > 250$) kullanıldığında χ^2 ve buna ait p değeri, χ^2/df ,

CFI, *RMSEA*, *SRMR* değerlerinin raporlanması önerilmektedir (Gürbüz, 2021). Bu araştırmada önerilen bu uyum değerleri raporlanmıştır.

BULGULAR

Elde edilen verileri faktör analizine uygunluğu açısından değerlendirmek amacıyla KMO katsayısı ve Barlett küresellik testi sonuçları incelenmiştir (Büyüköztürk, 2019). KMO değeri 0 ve 1 arasında değişmektedir ve elde edilen değer 1'e yaklaştıkça örneklem büyüklüğünün yeterlik düzeyi de artmaktadır. (Seçer, 2015).

Analiz sonrası KMO değerinin 0,872 olduğu belirlenmiştir. Kaiser (1974) 0.70'li değerlerin kabul edilebilir, 0.80'li değerlerin iyi, 0.90'lı değerlerin ise çok iyi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Büyüköztürk (2020), faktörleştirilebilirlik için KMO değerinin .60'tan yüksek çıkması gerektiğini ifade etmiştir. Belirlenen değer (0.872), örneklemin AFA için uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca Bartlett testinde ulaşılan Kay-kare değerinin anlamlı bulunduğu tespit edilmiştir ($\chi^2=4655.974$; $p<0.01$).

Birinci Açıklayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Yapı geçerliğini tespit etmek ve faktör yapısını belirlemek için “Ortaokul Öğrencileri için Sınıf İçi Soru Sormaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısı, temel bileşenler analizi ve maksimum değişkenlik (varimax) dik döndürme yöntemi seçilerek belirlenmiştir. Analiz sonuçları dikkate alınarak bazı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekten çıkarılacak maddelerin belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2020):

- Madde yük değerlerinin .30 sınırının altında yer alması,
- Birden fazla faktörde bulunan ve yüksek yük değerine sahip olan bir maddenin bu yüksek yük değerleri arasındaki farkın .10'dan düşük olması, kısacası maddenin binişik olması,
- Faktör öz değerlerinin 1'den küçük olması,

Bursal (2019), sorunlu maddelerin çıkarılmasından sonra her faktörün altında en az üçer maddenin olması gerektiğini dile getirmiş, faktörlere üçten daha az madde düşmesi hâlinde faktör sayısı azaltılacak şekilde faktör analizinin tekrarlanması

gerektiğini ifade etmiştir. Bu durumun bir sonucu olarak bir veya iki maddeden oluşan faktörler ölçekten çıkarılmıştır.

Sınıf İçi Soru Sormaya Yönelik Tutum Ölçeği'nde belirtilen ölçütlere uymayan 1,2, 3, 7, 11, 14, 15, 16, 19, 21, 22, 23 ve 24. maddeler taslak ölçekten çıkarılmıştır. Geriye 15 madde kalmıştır. Kalan on beş madde sonrası ölçeğin üç faktör altında toplandığı, faktör öz değerlerinin 1'den büyük olduğu ve ölçeğin toplam varyansın %51.41'ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Döndürme sonrası varyans oranları ve faktörlerin öz değerleri incelendiğinde 1. faktörün varyans açıklama oranının %23.67, öz değerinin 3.55; 2. faktörün varyans açıklama oranının %17.96, öz değerinin 2.70; 3. faktörün varyans açıklama oranının %9.77, öz değerinin 1.46 olduğu belirlenmiştir. Varimax döndürme sonrasında elde edilen madde yük değerlerinin faktörlere göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3

Sınıf içi soru sormaya yönelik tutum ölçeği faktör yük dağılımları

		Faktör Yükleri		
		1	2	3
M17	Daha iyi anlamak için soru sorarım.	.762		
M18	Bilgi edinmek için soru sorarım.	.741		
M13	Soru sorunca kendimi iyi hissederim.	.732		
M9	Derste soru sormak beni mutlu eder.	.699		
M20	Soru sorunca kendime olan güvenim daha çok artar.	.675		
M25	Derslerde soru sormak benim için önemlidir.	.634		
M8	Yanlış bir şey söylemekten korktuğum için soru soramam.		.732	
M6	Soru sorarken tedirgin olurum.		.705	
M4	Sorularımı çekinerek sorarım.		.704	
M5	Utandığım için soru soramam.		.702	
M12	Öğretmenlerimin bana kızacağını düşündüğüm için soru sormak istemem.		.623	
M10	Arkadaşlarımın tepki göstereceğini düşündüğüm için soru soramam.		.602	
M27	Derslerde en çok ben soru sormak isterim.			.812
M28	Derslerde soru sormak için sürekli fırsat ararım.			.738
M26	Sorularımı sormak için öğretmenimin bana daha çok söz hakkı vermesini isterim.			.632

Tablo 3 incelendiğinde ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülebilir. Araştırma sonucunda, 15 maddelik ölçeğin altı maddesinin (17, 18, 13, 9, 20, 25) soru sormanın *değeri*; altı maddesinin (8, 6, 4, 5, 12, 10) soru sorma *endişesi*; üç

maddesinin (26, 27, 28) soru sorma *motivasyonu* alt boyutlarında yer aldığı görülmüştür.

Ölçeğin Alt Boyutlarının Güvenirlik Analizine Yönelik Bulgular

Birden fazla faktörün yer aldığı ölçeklerde güvenirlilik hesaplamasının her alt boyut için ayrı ayrı yapılması gerektiği belirtilmektedir (Field, 2018). Bu nedenle öncelikle ölçeğin alt boyutları için güvenirlilik analizi yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirliliğini tespit etmek amacıyla McDonald's omega katsayısına ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlilik katsayıları Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4

Sınıf içi soru sormaya yönelik tutum ölçeği faktörlerin güvenirlilik katsayıları

Faktörler	Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı	McDonald's Omega Katsayısı
Faktör 1: Değer	.811	.812
Faktör 2: Endişe	.773	.774
Faktör 3: Motivasyon	.598	.613

Tablo 4'e göre, faktörlerin alfa katsayı değerleri; birinci faktörde .811, ikinci faktörde .773 ve üçüncü faktörde .598'dir. McDonald's omega katsayısı değerleri; birinci faktörde .812, ikinci faktörde .774 ve üçüncü faktörde .613'tür. "Cronbach Alfa değerinin ölçek çalışmalarında 0.70 ve üzeri olması gerektiği kabul görmektedir" (Seçer, 2015, s. 219). Bu bulgulara göre birinci ve ikinci faktörlerin güvenirlilik şartını sağladığı ancak üç maddeli üçüncü faktörün bu şartı sağlamadığı görülmektedir.

Üçüncü faktörün güvenirliliğini sağlamak için faktörden madde çıkarılması gerekmektedir. Ancak bir maddenin faktörden çıkarılmasıyla "her faktör altında en az üçer madde kalmalı" (Bursal, 2019, s. 202) şartı sağlanamamaktadır. Bu nedenle güvenirlilik değerleri düşük olan üçüncü faktörün ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

İkinci Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Bir faktörün ölçekten çıkarılması AFA sonuçlarını etkileyeceği için kalan maddeler üzerinde AFA tekrarlanmıştır. 15 maddelik ölçekten güvenirlilik nedeniyle 3 maddelik faktör çıkarıldığı için sonuç olarak ölçekte 2 faktörlü 12 madde kalmıştır. Öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğu için tekrar KMO katsayısı ve Barlett küresellik testi sonuçları değerlendirilmiştir. Tekrarlanan

analiz sonucu KMO değerinin 0.853 olduğu görülmüştür. Belirlenen değer, verilerin AFA için uygun olduğunu ifade etmektedir. Daha sonra veriler temel bileşenler analizi ve maksimum değişkenlik (varimax) dik döndürme yöntemi seçilerek analiz edilmiştir.

Analiz sonrası ölçeğin iki faktör altında toplandığı, faktör öz değerlerinin 1'den büyük olduğu ve ölçeğin toplam varyansın %49.61'ini açıkladığı görülmüştür. Döndürme sonrası faktörlerin varyans oranları ve öz değerleri incelendiğinde 1. faktörün varyans açıklama oranının %29.21, öz değerinin 3.50; 2. faktörün varyans açıklama oranının %20.40, öz değerinin 2.44 olduğu belirlenmiştir. Varimax döndürme sonrasında faktörlere dağılan madde yük değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5

Çıkarılan faktör sonrası sınıf içi soru sormaya yönelik tutum ölçeği faktör yük dağılımları

	Sınıf İçi Soru Sormaya Yönelik Tutum Ölçeği Maddeleri	Faktör Yükleri	
		1	2
M17	Daha iyi anlamak için soru sorarım.	.758	
M13	Soru sorunca kendimi iyi hissederim.	.738	
M18	Bilgi edinmek için soru sorarım.	.720	
M9	Derste soru sormak beni mutlu eder.	.712	
M25	Derslerde soru sormak benim için önemlidir.	.683	
M20	Soru sorunca kendime olan güvenim daha çok artar.	.672	
M8	Yanlış bir şey söylemekten korktuğum için soru soramam.		.718
M4	Sorularımı çekinerek sorarım.		.710
M6	Soru sorarken tedirgin olurum.		.708
M5	Utandığım için soru soramam.		.707
M12	Öğretmenlerimin bana kızacağını düşündüğüm için soru sormak istemem.		.636
M10	Arkadaşlarımın tepki göstereceğini düşündüğüm için soru soramam.		.602

Tablo 5 incelendiğinde faktör yüklerinin .602 ile .758 arasında değişen altışar maddeli iki faktörden oluştuğu görülmektedir.

Ölçeğin Geneli için Güvenirlik Analizi Bulguları

Daha önce faktörler için yapılan güvenilirlik analizi sonucu faktörlerin alfa katsayı değerleri; birinci faktörde .811, ikinci faktörde .773; McDonald's omega katsayısı değerleri ise birinci faktörde .812, ikinci faktörde .774 olarak belirlenmişti. Ölçeğin tamamına yönelik güvenilirlik analizleri bu bölümde sunulmuştur.

Karakaya Özyer (2021) çok boyutlu ölçeklerin güvenilirliği için komposit güvenilirlik (composite reliability) katsayısının hesaplanması gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle ölçeğin tamamına yönelik güvenilirliği belirlemek için McDonald's omega ve Cronbach alfa katsayılarının yanında komposit güvenilirlik katsayısı da hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için McDonald's omega katsayısı ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı Jamovi 1.6.15 uygulaması yardımıyla, komposit güvenilirlik (composite reliability) katsayısı ise Excel programı yardımıyla hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Sınıf içi soru sormaya yönelik tutum ölçeği güvenilirlik katsayıları

	Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı	McDonald's Omega Katsayısı	Komposit Güvenirlik Katsayısı
Güvenirlik Katsayıları	0.773	0.777	0.794

Güvenirlik katsayısı en az 0,70 olan ölçme araçları, güvenilir olarak kabul edilebilir (Nunnally ve Bernstein, 1994; Büyüköztürk, 2020). Tablo 6 incelendiğinde üç farklı güvenilirlik katsayısının da 0.70'in üzerinde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak değerlerin kabul edilen sınırmın üstünde olduğu belirlenmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) Yönelik Bulgular

Toplanan verilerin analizi sonucu, modelin uygunluğuna ilişkin χ^2 / df değeri 2.113, CFI değeri 0.945, RMSEA değeri 0.059 ve SRMR değeri 0.053 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen uyum değerlerinin bir kısmının kabul edilebilir sınır değerlerin altında olduğu görülmüştür. Bu değerlerin iyileştirilmesi için programın öngördüğü şekilde madde 13 ile 9 arasında modifikasyon yapılmıştır. Uygulanan modifikasyon sonucu χ^2 değeri 91, df değeri 52, χ^2 / df değeri 1.75, CFI değeri 0.964, RMSEA değeri 0.048 ve SRMR değeri 0.051 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 7

Uyum indekslerinin kabul sınırları ve ölçeğin uyum indeksleri

Uyum İndeksi	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçeğin Uyum İndeksleri	Kaynak
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2df < \chi^2 \leq 3df$	91	Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, (2003)
χ^2 / df	$0 \leq \chi^2 / df \leq 2$	$2 < \chi^2 / df \leq 3$	1.75	Schermelleh-Engel, vd. (2003)
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0.0485	Schermelleh-Engel, vd. (2003)
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$	0.0514	Schermelleh-Engel, vd. (2003)
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	0.964	Çelik ve Yılmaz (2013).

Elde edilen veriler Tablo 7’de yer alan uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlarına göre değerlendirildiğinde iyileştirilen uyum indekslerinin kabul edilebilir seviyeye ulaştığı görülmektedir. Ölçeğin DFA sonrası elde edilen diğer bulguları ise Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Sınıf içi soru sorma ölçeği doğrulayıcı faktör analizi bulguları

Faktör	Maddeler	Kestirme/Tahmin	SE	Z	p
1. Faktör	M13	0.842	0.0776	10.85	< .001
	M17	0.993	0.0702	14.15	< .001
	M18	0.994	0.0665	14.93	< .001
	M9	0.788	0.0788	10.00	< .001
	M20	0.769	0.0782	9.83	< .001
	M25	0.691	0.0748	9.24	< .001
2.Faktör	M4	0.965	0.0837	11.53	< .001
	M5	1.065	0.0786	13.55	< .001
	M6	0.981	0.0827	11.87	< .001
	M8	1.007	0.0823	12.23	< .001
	M10	0.762	0.0810	9.41	< .001
	M12	0.854	0.0865	9.87	< .001

Alt-Grup Üst-Grup Ortalamalarına Göre t Testi Sonuçları

Ölçeğin iç geçerliğini belirlemek için alt grup (%27) ve üst grup (%27) ortalamalarına yönelik t testi yapılmıştır. Öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri cevapların değerleri toplanmış ve toplam puanlar yüksekte en düşüğe doğru sıralanarak üst grup ile alt grupta yer alan iki yüz dörder öğrenci belirlenmiştir. Elde edilen alt ve üst gruba bağımsız örneklem t-testi yapılarak ölçekte yer alan maddelerin üst grup ve alt gruptaki öğrencileri ayırıp ayırmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu test sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Sınıf içi soru sormaya yönelik tutum ölçeği alt ve üst grupların t-testi sonuçları

Maddeler	Gruplar	N	\bar{x}	ss	t	p
M4	Üst Grup	204	4.42	.966	16.260	.000
	Alt Grup	204	2.46	1.426		
M5	Üst Grup	204	4.63	.755	20.699	.000
	Alt Grup	204	2.40	1.337		
M6	Üst Grup	204	4.36	.945	17.527	.000
	Alt Grup	204	2.37	1.323		
M8	Üst Grup	204	4.15	1.109	13.196	.000
	Alt Grup	204	2.46	1.456		
M9	Üst Grup	204	4.59	.734	16.976	.000
	Alt Grup	204	2.71	1.404		
M10	Üst Grup	204	4.24	1.080	12.750	.000
	Alt Grup	204	2,66	1.400		
M12	Üst Grup	204	4.51	.879	16.502	.000
	Alt Grup	204	2.59	1.417		
M13	Üst Grup	204	4.45	.889	15.410	.000
	Alt Grup	204	2.68	1.384		
M17	Üst Grup	204	4.75	.613	17.682	.000
	Alt Grup	204	2.83	1.422		
M18	Üst Grup	204	4.72	.634	15.392	.000
	Alt Grup	204	2.93	1.530		
M20	Üst Grup	204	4.45	.894	13.956	.000
	Alt Grup	204	2.76	1.470		
M25	Üst Grup	204	4.47	.879	13.576	.000
	Alt Grup	204	2.90	1.397		

Tablo 9 incelendiğinde ölçekte bulunan maddelerin alt gruptaki öğrencilerle üst gruptaki öğrencileri anlamlı derecede ayırdığı görülmektedir ($p < .05$). Ölçeğin soru sorma konusunda olumlu ve olumsuz tutuma sahip olan öğrencileri birbirinden ayırdığı sonucuna ulaşılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin soru sormaya ilişkin tutumlarını tespit etmede kullanılacak güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

28 maddeden oluşan taslak ölçek 755 ortaokul öğrencisine uygulanmış, elde edilen verilerin faktör analizi uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerine ve Barlett küresellik testi sonuçlarına bakılmıştır. KMO değeri .872 olarak belirlenmiş ve yapılan analiz sonucunda Bartlett testinde tespit edilen Kay-kare değerinin anlamlı bulunduğu görülmüştür ($\chi^2=4655.974$; $p<0.01$). Bu analizler sonucunda elde edilen değerler, uygulama verilerinin AFA için uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi; temel bileşenler analizi ve maksimum değişkenlik (varimax) dik döndürme yöntemi seçilerek yapılmıştır. Son yapılan AFA sonrası ölçeğin 12 maddeden (altı olumlu, altı olumsuz) ve iki faktörden oluştuğu, ayrıca faktör yük değerlerinin .602 ile .758 arasında değiştiği görülmüştür. Faktör yük değerlerinin 0.45 ve üzerinde bulunması, madde seçimi için iyi bir ölçüt olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2020).

AFA sonucu faktör öz değerlerinin 1'den büyük olduğu ve ölçeğin toplam varyansın %49.61'ini açıkladığı belirlenmiştir. Döndürme sonrası faktörlerin varyans oranları ve öz değerleri incelendiğinde 1. faktörün varyans açıklama oranının %29.2, öz değerinin 3,50; 2. faktörün varyans açıklama oranının %20.40, öz değerinin 2.44 olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin tamamına yönelik güvenilirliği belirlemek için McDonald's omega katsayısına, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısına ve komposit güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. Analizler sonrası McDonald's omega katsayısı 0.777, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.773 ve komposit güvenilirlik katsayısı 0.794 olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin alt boyutları için güvenilirlik hesaplaması yapılmış; birinci faktör için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.811, McDonald's omega katsayısı 0.812; ikinci faktör için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.773, McDonald's omega katsayısı 0.774 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin güvenilirlik şartını sağladığını göstermektedir.

Daha sonra ölçek 319 ortaokul öğrencisine tekrar uygulanmış ve elde edilen verilerle DFA yapılmıştır. DFA için "maximum likelihood" tahminleme yöntemi tercih edilmiştir. Analiz sonucu uyum değerlerinin bazılarının kabul edilebilir sınırlara yakın olduğu ancak kabul edilebilir sınırlar içinde olmadığı belirlenmiştir. Uyum değerlerin iyileştirilmesi için programın öngördüğü şekilde madde 13 ile 19 arasında modifikasyon yapılmıştır. Uygulanan modifikasyon

sonucu modelin uygunluğuna ilişkin $\chi^2=91$, $df=52$, χ^2 / df değeri 1.75, RMSEA değeri 0.048, CFI değeri 0.964 ve SRMR değeri 0,051 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen model uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

“Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde 5’li likert tipinde hazırlanan bu ölçek 12 maddeden (altı olumlu, altı olumsuz) ve iki faktörden oluşmaktadır. Toplam puanlar olumsuz maddelerin ters çevrilmesiyle elde edilmektedir. Buna göre ölçekten elde edilecek en yüksek puan 60, en düşük puan ise 12’dir

Elde edilen bulgular, ortaokul öğrencilerinin sınıf içi soru sormaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ve 12 maddeden oluşan bu ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Bunun yanında ölçeğin, ortaokul öğrencilerinin soru sorma tutumlarını belirlemek için kullanılabilir nitelikte olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sınıf içi soru sormaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiş olup ileride yapılacak olan çalışmalarda araştırmacılar tarafından farklı kademelerde öğrenim gören çalışma gruplarına yönelik ölçek geliştirilebilir. Böylelikle öğrencilerin soru sormaya yönelik tutumları belirlenerek daha sağlıklı ve verimli öğrenmelerine katkı sunulabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aksu, G., Reyhanlıoğlu, Ç., & Eser, M. T. (2021). *Jamovi ile Veri Analizi*. Pegem Akademi.
- Almeida, P. A. (2012). Can I ask a question? the importance of classroom questioning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 634-638. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.116>
- Almeida, P., & Neri de Souza, F. (2010). Questioning profiles in secondary science classrooms. *International Journal of Learning and Change*, 4(3), 237-251.
- Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 121-131.
- Becker, R. R. (2000). The critical role of students' questions in literacy development. *The Educational Forum*, 64(3), 261-271. <https://doi.org/10.1080/00131720008984763>

- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In Search of Understanding: The Case For Constructivist Classrooms*. ASCD.
- Bursal, M. (2019). *SPSS ile Temel Veri Analizleri*. Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Pegem Akademi.
- Cin Şeker, Z. & Yücel Çetin, D. (2022). Okuma eğitimi alanında yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının incelenmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(3), 1193- 1209.
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2013). *LİSREL 9.1 ile Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Anı Yayıncılık.
- Doğan, F. (2018). *Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Soru Sormaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, F., & Yücel-Toy, B. (2020). Development of an attitude scale towards asking questions for elementary education students. *Elementary Education Online*, 19(4), 2237-2248. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.764049>
- Erdem, A. & Erdem, M. (2014). “Dinle!ZleAnlat” dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(4), 418-432.
- Erol, T. (2022). Dil bilgisi öğretiminde yöntem ve teknikler. M. N. Kardaş ve N. Kardaş (Ed.). *Dil Bilgisi Öğretimi içinde* (ss. 189-206). Pegem Akademi Yayınları.
- Erol, T. & Kavruk, H. (2023). Üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimi ölçeği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 170-187. <https://doi.org/10.29029/busbed.1207930>
- Erol, T. ve Kaya, M. (2022). Edebi eserlerdeki kahramanları rol-model alma ölçeğinin geliştirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 348- 364.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Sage.
- Forman, G. (1989). Helping children ask good question. B. Neugebauer (Ed.), In *The Wonder of It: Exploring How the World Works* (p. 21-25). Exchange Press.
- Gribble, D. (2012). Who asks the questions? *Other Education*, 1(1), 141-151.

- Gürbüz, S. (2021). *AMOS ile Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Seçkin Yayıncılık.
- Hunkins, F. P. (1987). Students as key questioners. W. W. Wilen (Ed.). *Questions, Questioning Techniques, and Effective Teaching Inside* (s. 153-171). National Education Association.
- Karakaya Özyer, K. (2021). Ölçek geliştirme ve güvenilirlik analizleri: Jamovi uygulaması. *Turkish Academic Research Review*, 6(5), 1330-1384. <https://doi.org/10.30622/tarr.1004560>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Memduhoğlu, H. B., Saylık, N., & Yayla, A. (2017). İlkokul öğrencilerinde eleştirel ve sorgulayıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik yeni bir öğretim tekniği denemesi: soru topları tekniği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 145-160. <https://doi.org/10.17755/esosder.289657>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme ve Öğretme Süreci*. Nobel Yayınları.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Sula, A., Lama, I. N., & Gjukutaj, M. (2011). Improving the quality of learning through the questions of texts. *Problems of Education in the 21st Century*, 36, 106-115.
- Şimşek, A. (2018). Araştırma modelleri. A. Şimşek (Ed.). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* içinde, (s. 80-107). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1619.
- Tekin, M. T., & Bolat, Y. (2018). Türkiye’de yazma eğitimi üzerine yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 26- 40.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: In this study, it is aimed to develop a reliable and valid measurement tool that will be used to determine the attitudes of secondary school students towards asking questions.

Method: This study is a scaling-based research prepared to determine the construct validity and internal consistency reliability coefficient of the "Classroom Questioning Attitude Scale for Secondary School Students". The study was conducted with a descriptive survey design, one of the quantitative research methods. In this design, it is aimed to describe the existing situation as it is (Karasar, 2012) and estimates are made about the universe by collecting data from as large a sample as possible (Şimşek, 2018).

In this study, different study groups were used for exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis. For the exploratory factor analysis, 755 secondary school students studying in the city center of Van, and for confirmatory factor analysis, the answers given by 319 students to the draft scale were evaluated.

Result and Suggestions: In this study, it is aimed to develop a valid and reliable measurement tool that can be used to determine the attitudes of secondary school students towards asking questions. For this, first of all, students were asked to write their feelings and thoughts about asking questions in the form of composition. Based on these compositions, a pool of 33 items was obtained. Considering expert opinions, five items were removed from the pool and a 28-item draft scale was created. The draft scale was applied to 755 secondary school students and the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value and Barlett Sphericity test results were checked for the convenience of the data obtained for factor analysis. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value was determined as .872 and as a result of the analysis, the Chi-square value obtained in the Bartlett test was found to be significant ($\chi^2=4655.974$; $p<0.01$). It was determined that the data obtained as a result of these analyzes were suitable for factor analysis.

Exploratory factor analysis of the scale; principal components analysis and maximum variability (varimax) orthogonal rotation method were selected. After the last exploratory factor analysis, it was seen that the scale consisted of a total of 12 items, six of which were positive and six of which were negative, and two factors, and that the factor loading values varied between .602 and .758. Factor loading values of 0.45 and above are considered a good criterion for item selection (Büyüköztürk, 2020).

As a result of the exploratory factor analysis, it was determined that the factor eigenvalues were greater than 1 and the scale explained 49.61% of the total

variance. When the eigenvalue and variance ratios of the factors after rotation are examined; The eigenvalue of the 1st factor was 3.50, the variance explanation rate was 29.2%; It was determined that the eigenvalue of the second factor was 2.44 and the variance explanation rate was 20.40%.

In order to determine the reliability of the whole scale, the Cronbach alpha internal consistency coefficient, McDonald's omega coefficient and composite reliability coefficient were examined. After the analyses, the Cronbach alpha internal consistency coefficient was 0.773, the McDonald's omega coefficient was 0.777 and the composite reliability coefficient was 0.794. In addition, reliability calculations were made for the sub-dimensions of the scale; Cronbach's alpha internal consistency coefficient for the first factor was 0.811, McDonald's omega coefficient was 0.812; Cronbach's alpha internal consistency coefficient for the second factor was calculated as 0.773 and McDonald's omega coefficient as 0.774. These values show that the scale meets the reliability requirement.

Afterwards, the scale was reapplied to 319 secondary school students and confirmatory factor analysis was performed with the obtained data. The "maximum likelihood" estimation method was preferred for confirmatory factor analysis. As a result of the analysis, it was determined that some of the fit values were close to the acceptable limits, but not within the acceptable limits. In order to improve the fit values, a modification was made between items 13 and 19 as stipulated by the program. As a result of the modification, $\chi^2=91$, $df=52$, χ^2 / df value 1.75; RMSEA value of 0.048; The CFI value was 0.964 and the SRMR value was 0.051. It is seen that the model fit indices obtained are at an acceptable level.

This scale, which is prepared in a 5-point likert type as "Totally Agree", "Agree", "I am undecided", "I do not agree" and "I strongly disagree", consists of six positive and six negative items. Total scores are obtained by reversing the negative items. Accordingly, the lowest score that can be obtained on the scale is 12, and the highest score is 60. Based on the findings, it can be said that this 12-item scale, which was developed to determine the in-class questioning attitudes of secondary school students, is valid and reliable. In addition, it is seen that the scale can be used to determine the questioning attitudes of secondary school students. In this study, a scale was developed to determine the in-class questioning attitudes of secondary school students, and it may be suggested that researchers develop scales for different study groups in future studies. For example, a scale can be developed to determine high school students' in-class questioning attitudes. Thus, these students can contribute to their healthier and more productive learning.

Ek

Ortaokul Öğrencileri için Sınıf İçi Soru Sormaya Yönelik Tutum Ölçeği

	Aşağıda yer alan 12 madde, soru sormaya yönelik tutumlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Her maddeyi dikkatli okumanız ve size uygun seçeneğin birini (X) işareti ile göstermeniz gerekmektedir.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Daha iyi anlamak için soru sorarım.	1	2	3	4	5
2	Soru sorunca kendimi iyi hissederim.	1	2	3	4	5
3	Bilgi edinmek için soru sorarım.	1	2	3	4	5
4	Derste soru sormak beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
5	Derslerde soru sormak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
6	Soru sorunca kendime olan güvenim daha çok artar.	1	2	3	4	5
7	Yanlış bir şey söylemekten korktuğum için soru soramam.	1	2	3	4	5
8	Sorularımı çekinerek sorarım.	1	2	3	4	5
9	Soru sorarken tedirgin olurum.	1	2	3	4	5
10	Utandığım için soru soramam.	1	2	3	4	5
11	Öğretmenlerimin bana kızacağını düşündüğüm için soru sormak istemem.	1	2	3	4	5
12	Arkadaşlarımla tepki göstereceğini düşündüğüm için soru soramam.	1	2	3	4	5

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	20.10.2023	Submitted date
Kabul tarihi	15.12.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Kiyak, A. & Taş, A. (2023). Avesta Bağlamında Zerdüştilikte Namaz İbadeti. *Journal of History School*, 67, 3328-3345

AVESTA BAĞLAMINDA ZERDÜŞTİLİKTE NAMAZ İBADETİ¹**Abdulkadir KIYAK² & Asim TAŞ³****Öz**

Dinler Tarihinde hemen hemen bütün dinlerde farklı usullerle varlığı kabul edilen namaz, Tanrı'ya hamd, şükür ve tazimde bulunmanın göstergesi olarak kabul edilen bir ibadettir. Bugün İslam coğrafyasında “salât” kelimesinin karşılığı olarak kullanılan “namaz” kelimesi Zerdüştinine ait bir kavram olup dua, tazim, saygı, anlamlarında ilk defa Avesta'da geçmiştir. Ahlak merkezli bir inanç sistemi olan Zerdüştilikte namaz ibadeti, tanrıya bağlılık, teslimiyet ve nimetlerine şükürün ifadesidir. Zerdüştilikte iyi niyetin güzel düşünce yolu ile çevreye yayıldığına inanılır. Dolayısıyla namaz kılan birisi Ahuramazda'nın nimetlerinden daha fazla yararlanır. Zerdüştilikte namaz iki yönlü bir ibadettir. Namaz bir yandan Tanrı'ya karşı saygı, dua, niyaz ve şükür etmek için yerine getirilen ibadetin temel rükûlarında biridir. Diğer yandan ise namaz kulun aciziyetini kabul edip Tanrı'ya güç katmak için kılınmaktadır. Zerdüştilikte namaz ibadeti belirlenmiş vakitlerde belli amaçlar doğrultusunda bir kısım kural ve kaideler ölçüsünde yerine getirilmektedir. Bu çalışmada öncelikle Zerdüştlerin kutsal kitabı olan Avesta'nın dua kısımları incelenmiştir. Zerdüştin din adamlarının yazdığı birincil Farsça kaynaklar kullanılmıştır. Bu çalışma literatür çalışması niteliğindedir. Elde edilen materyaller betimsel yöntemle işlenmiştir. Veriler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar analiz edilerek değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler araştırmanın birincil kaynağı olan Avesta'ya göre değerlendirilmiştir. Bu çalışmada; İran'da ortaya çıkıp adını kurucusu Zerdüştin'ten alan, Sasaniler döneminde İranlıların resmi dini olup, bugünkü zamanda inanırlarının çoğunluğu İran ve Hindistan'da bulunan Zerdüştilik inancında namaz ibadeti incelenmiş ve kutsal kitapları olan Avesta'da namaz uygulamaları ele alınmıştır. Dinler Tarihi açısından tarihteki ilk tek Tanrılı din olarak kabul edilen Zerdüştilik inancının

¹Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %50, 2. yazar: %50.

²Doç. Dr., İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri ABD, abdulkadir.kiyak@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2399-8654.

³Öğr. Gör., Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Battalgazi Meslek Yüksekokulu, asim.tas@ozal.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2371-8157.

gerek tarihi arka plandaki namaz kavramı ve gerekse bugünkü Zerdüşt toplumlarındaki namazın uygulanması anlatılmaya çalışılmıştır. Kuran, sünnet ve İslamiyetin ilk dönemlerinde ve günümüzde de Türk- İslam ve Fars coğrafyası dışındaki Müslümanların yaşadığı bölgelerde namaz ibadeti için “salat” kelimesi kullanılmaktadır. Türklerin İslamiyeti kabul etmeleri sonrasında Fars kültürünün etkisi ile Türk İslam dünyasında “Salat”ın yerine “Namaz” kelimesi kullanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Zerdüştlük, Avesta, İbadet, Namaz.

Prayer Worship in Zoroastrianism in the Context of Avesta

Abstract

In the history of religions, prayer, whose existence is accepted in almost all religions with different methods, is an act of worship that is accepted as an indicator of praise, gratitude and worship of God. The word "prayer", which is used as the equivalent of "salât" in Islam today, is a Zoroastrian concept and was first mentioned in the Avesta with the meanings of prayer, reverence and respect. In Zoroastrianism, a morality-centered belief system, prayer is an expression of devotion, submission and gratitude to God for His blessings. Zoroastrianism believes that good intentions spread through good thoughts. Therefore, someone who prays enjoys the blessings of Ahura Mazda more. In Zoroastrianism, prayer is a twofold worship. On the one hand, prayer is one of the basic acts of worship, which is an act of reverence, prayer, supplication and thanksgiving to God. On the other hand, prayer is performed to acknowledge the powerlessness of the servant and to give strength to God. In Zoroastrianism, prayer is performed at set times for specific purposes and in accordance with certain rules and regulations. In this study, first of all, the prayer parts of Avesta, the holy book of Zoroastrians, were examined. Used from primary Persian sources written by Zoroastrian clerics. This study is in the form of a literature study. The obtained materials were processed by the descriptive method. The similarities and differences between the data were analyzed and evaluated. The data obtained were evaluated according to Avesta, which is the primary source of the research. In this study; the worship of prayer in Zoroastrianism, which emerged in Iran, named after its founder Zoroaster, was the official religion of the Iranians during the Sassanid period, and today the majority of its believers are in Iran and India, has been examined and prayer practices in their holy book Avesta have been discussed. The concept of prayer in the historical background of Zoroastrianism, which is accepted as the first monotheistic religion in history in terms of the History of Religions, and the implementation of prayer in today's Zoroastrian societies have been tried to be explained. The word "salat" is used for prayer in the Quran, the Sunnah and the early periods of Islam and today in the regions where Muslims live outside the Turkish-Islamic and Persian geography. After the Turks accepted Islam, the word "Namaz" was used instead of "Salat" in the Turkish-Islamic world with the influence of Persian culture.

Keywords: Zoroastrianism, Avesta, Worship, Prayer.

GİRİŞ

Allah, insan tabiatını Allah'a tapınacak şekilde yarattığından insanoğlu yaşamı boyunca daima bir yaratıcıya tapmış ve ibadet etmiştir. Namaz ritüeli bu tapınmanın en somut tezahürüdür. Dinlerin en önemli kısımlarından biri inanırların bir takım kutsal eylemler yolu ile gerçekleştirdikleri ritüel ve ibadetlerdir. İlahi dinlerde ibadet, namazla tecelli etmiştir.

Dinlerde hac, namaz, kurban gibi açık ve aleni yapılan ibadet şekilleri vardır. İbadetler arasında en belirleyici olan, özel gelenek ve törenlerle kılınan namaz ibadetidir. Namaz ibadeti Allaha tapınmanın en yüksek ve en açık tezahürü olarak kabul edilir. Namaz, Allah ile bir tür özel ilişkidir.

Allah'a ibadet etmek peygamberlerin öğretilerinin esaslarından biridir. Çünkü hiçbir peygamberin öğretisi ibadetten yoksun değildir. İbadet insanın evrensel ihtiyaçlarından biridir. Bunun için ilahi inanç sistemlerinde namaz ve dua tüm öğretilerin temel taşıdır. Namaz kılmak ifadesi genellikle dua etmek anlamına gelmektedir. Avesta'da namaz kavramı da dua etmek anlamında kullanılmıştır. Zerdüştilikteki namazın şekli ve ritüelleri günümüzde kılınan namaz ibadeti ile hemen hemen aynı olmakla beraber şekil ve uygulama açısından farklılıklar göstermektedir. Zerdüştilerin namaz öncesi abdest uygulamasına benzer bir temizlik yapmaları, kible olarak nur veya ışığı seçmeleri, günün belirli vakitlerinde beş vakit namaz kılmaları genel anlamda bu ritüelin Dinler Tarihi Tarihi açısından önemi de ortaya koymaktadır. Zerdüş inancındaki namaz ibadetinin olması bu inancın ibadet odaklı yaklaşımının bir göstergesidir.

Bu araştırmamızda dünyanın en eski dinlerinden biri olarak kabul edilen Zerdüştilik inancında Avesta'ya göre namaz ritüeli incelenecektir. Zerdüştilik inancına göre bu ritüelin esas olarak ahlaki bir doğası vardır ve ahlaki erdemlerin gelişimi insanların dini yaşamında önemli bir rol oynar.

1. ETİMOLOJİK AÇIDAN NAMAZ KAVRAMI

Avesta'da hürmet, şükür, hamd anlamlarına gelen “namaz” kelimesi; Sanskritçe'de “namas”; Avesta'da “namah”; Pehlevice'de ise “namaz” olarak kullanılmaktadır. Sanskrit dilinde “namaskarah” (saygıyla eğilme) fiilinden “namas” (saygı eğilişi) ismi türemiştir. Avesta'daki “namah” sözcüğünün kökeni de eğilmek fiilidir. Aynı kelime Arapçası “şalâ(t) صلاة” olan İslam ibadetinin yerine kullanılmış ve İranlılar vasıtası ile Türkçeye geçmiştir (Sivrioğlu, 2015, s. 275). Farsça'daki “namâz”, sözlükte “dua etmek, ibadet etmek, bağışlanma dilemek, yalvarmak” mânalarındaki Arapça “salât” kelimesinin (çoğulu salavât) karşılığı olarak Türkçeye geçmiştir (Yaşaroğlu, 2006, s. 350-357).

اینک با نامهایی که آهوره مزدای خوشی بخش به شما آبهای نیک داده است، شما را می ستاییم. با آن نامها

شما را می ستاییم. با آن نامها [از شما] دوستیخواهانیم. با آن نامها نماز گزاریم. با آن نامها سپاس گزاریم

Şimdi güzel nimetler bahşeden Ahuramazda'nın siz iyi sulara verdiği güzel isimler ile sizi övüyoruz. Bu isimler ile sizi övüyoruz. Bu isimler ile namaz kılıyoruz. Bu isimler ile size teşekkür ediyoruz (Yesna, 38:5).

Avesta'da yaklaşık 120 defa geçen namaz kelimesi çoğu yerde dua anlamında kullanılmışken kimi yerlerde ise ritüel veya fiilî ibadet olarak da kullanılmıştır (Yesna, 50:8; 13:5; 36:5; 54:2; 58:1-7; 67:7-22 vd.). Avesta'da geçen namah (namaz) kelimesi genel olarak saygı göstermek, dost olmak, başını eğerek namaz kılmak anlamlarında kullanılmıştır. Zerdüştilik'te namaz Ahuramazda için kılınmakta ve ona gösterilen saygının nişanesi olarak kabul edilmektedir. Avesta'da "Yesna 43:9" pasajında "mukaddes ateşin huzurunda kıldığım namazın kazandırdıkları ile....." ifadesi ile sadece bir yerde güneş için namaz kılmak ifadesi geçer (Caferi, 1346, s.70).

Farsça'da namāz "نماز" tâzim için eğilmek, kulluk (Şükün, 1984, s. 1904), ibadet saygı veya ibadet amacıyla yere kapanma anlamında "temenna" sözcüğünden alıntıdır. Bu sözcük Orta Farsça'da aynı anlama gelen "namaç" veya "namaz" sözcüğünden evrilmiştir. Bu sözcük Avestaca "nəmah" (temenna, ibadet) sözcüğü ile eş kökenlidir (URL 1).

Avesta'da namaz kelimesi çoğunlukla Yesna bölümünde geçmektedir. Yesna'da kelime olarak ibadet, övgü, dua, namaz, bayram gibi anlamlara gelmektedir (Avesta, 2022, s. 23). Bugünkü Farsça'da namaz kelimesi genellikle "hânden" ve "gozašten" fiilleriyle birlikte kullanılmaktadır. Avesta'da da aynı fiillerle ve ilaveten "borden" ve "kerden" fiilleriyle birlikte kullanılmıştır.

Dünyada Türkçe ve Farsça konuşanlar ibadet dilinde "şalā(t) صلاة" kelimesinin anlam karşılığı olarak "namaz" kelimesini kullanmaktadırlar. Fars coğrafyası namaz terimini Zerdüştilerin kutsal kitabı Avesta'dan almıştır. Türkler İslamiyet'i kabul ettiklerinde yaşadıkları coğrafyada Fars dili ve kültürünün etkin olduğu bilinmektedir. Farsça uzun süre Türklerde resmi dil olarak da kullanılmıştır. Muhtemelen bu durumun etkisiyle olacak ki namaz gibi, dini ritüel ve ibadetler ile ilgili terminoloji Türkçe'ye Farsça'dan geçmiştir. Türkçede "namaz" kelimesi ilk defa 1069 yılında Yûsuf Has Hâcib (Uluğ Has Hâcib)'in yazdığı Kutadgu Bilig (mutluluk veren bilgi) adlı eserde (camā'at bile [ile] kıl farîza namaz) ifadesiyle kullanılmıştır (URL 1).

2. ZERDÜŞTİLİKTE NAMAZ

Zerdüştilik'te namaz iki yönlü bir ibadet olup bir yandan Tanrı'ya karşı saygı, dua, niyaz ve şükür etmek için yerine getirilen ibadetin temel rükûlarında biri diğer yandan ise namaz kulun acziyetini kabul edip Tanrı'ya güç katmak için yapılan bir ibadettir. Yani kulun belli bir teslimiyetle namaz kılarak Tanrıya şükür ve duada bulunması Tanrı'nın da azamet ve kudret sahibi olduğunun bir ifadesidir. Zerdüştilikte namaz ibadeti belirlenmiş vakitlerde belli amaçlar doğrultusunda bir kısım kural ve kaideler ölçüsünde yerine getirilmektedir.

2.1. Niçin Namaz Kılınır?

Dinler “ahlak” “itikat” ve “ibadet “üzerine kurulmuştur. Dinlerdeki itikat ve ahlakın fiiliyata dönüşmesi ibadet yolu ile gerçekleşir. Yapılan ibadetler, tanrıya tapınmanın ve kulluk görevini yerine getirmenin alameti olarak kabul edilir.

Zerdüştilik inancı daha çok ahlak merkezli bir dindir. Zerdüşter güneşe, aya, suya, ateşe ve bütün tabiatta saygı göstererek günde beş defa Tanrının nimetlerine şükür için namaz kılarlar (Hurşıdyan, 2007, s.119-120). Avesta'da namaz günde beş defa saygı duyulan bir şey karşısında eğilmek anlamında kullanılmıştır. Zerdüştilikte namaz kılmanın temel felsefesi, temizlenmek ve Tanrıya karşı saygılı bir şekilde eğilerek, dua ve niyazda bulunmaktır. Temiz bir ortam ve temiz bir vücut ile namaza başlanır. Vücut temizliği abdest ile gerçekleşir. Namaz öncesi temizlenme maddi ve manevi olmak üzere iki boyutludur. Maddi yönü insan vücudunda oluşan terin havadaki toz ile birleşerek oluşturduğu kiri gidermektir. Manevi yönü ise günlük işlere ara verip, temiz ve güzel bir düşünce ile Tanrı'ya yönelmek, insanın ruhunda ve düşüncesinde derin izler bırakmaktır. Yani namaz insanın aklına ve ruhuna günde beş defa güzel şeyleri hatırlatarak onu kötülüğe meyletmekten alıkoyan, iyiliğe hakka ve paklığa çeken kötülüklerle karşı bir fren gibidir (Wahidi, 2016, s.56).

Zerdüştilikte namaz, sürekli olarak dini emirlere uymak ve Allah'a şükretmek için yapılan farz ibadetlerden biridir. Ayrıca iyi düşünce, iyi söz ve iyi amel ile Tanrı Ahuramazda'yı memnun etmektir. (Menûchehrpur, 1998, s. 41). Nitekim Zerdüş'tün Ahuramazda'ya yönelerek namaz kıldığı Avesta'da belirtilmektedir (Yesna, 28:1).

Zerdüştilik'te ibadetler sadece Tanrı'nın rızasını kazanıp ondan güç almak için değil aynı zamanda ibadetin Tanrısal varlıklara güç verdiğine de inanılır. Tanrı'nın görevini yerine getirebilmesi için namaz sırasındaki duaya ve niyaza

ihtiyacı vardır. Yağmur ve rızık meleği diye bilinen Teşter⁴, insanları ve yaratıkları doğru yoldan çıkararak Divler⁵e karşı mücadele edebilmesi için inananların namazlarında kendisine de dua etmesini ister. Eğer kendisine dua edilirse ne kadar güçlü olacağını Avesta’da şöyle ifade edilir (Tıgh, 2004, s.85).

“Eğer insanlar namazda, diğer tanrıların adlarını anıp övdükleri gibi bana da dua ederlerse, ben on atın, on devenin, on ineğin, on güçlü dağın ve büyük bir ırmağın gücünü kazanırım” (Yeşt, 8:24).

Zerdüştilik’te gerçek namaz, kişinin duygularını ve dürüstlüğünü göstermesi değildir. Tanrı ile olan ilişkilerinde tam bir teslimiyet ve bağlanma hâlidir. Bu bağlanma hâlindeki bereket, iyilik ve güzel düşünce yolu ile çevreye yayılması emredilmiştir. Namaz kılma anı aynı zamanda insanın çelişkilerini ve vesveselerini bertaraf ettiği bir vakittir (Hurşiddabu, 1979, s.59).

Zerdüştilikte’ki namaz kulluk anlamında kullanılmaktadır. Kulun Tanrı’ya saygılı bir şekilde davranışını ifade eder. Zira Zerdüştilik inancına göre hayat kulluk içindir. Kulluğun olmadığı bir hayat utançtır. Zerdüştilerin meşhur bir atasözünde *“İyi ve doğru namaz kılan birisi, insana, hayvana ve kuşlara daha fazla sevgi besler”* denilmektedir. Birey hayatını devam ettiren Ahuramazda ona nimetlerini yağmur gibi yağdırır. Kul da namaz kılarak O’na şükürünü eda etmiş olur (Hurşiddabu, 1979, s.58). Zaten Avestaca bir kelime olan namaz terimi özünde Tanrıya ile yakınlaşp O’nunla iletişime geçme zamanını ifade eder (Hurşidyan, 2007, s.60). Dolayısıyla her Zerdüş için namaz önemlidir. Hiçbir şekilde hiçbir bahane ile günlük kılınan beş vakit namaz terkedilemez (Hurşidyan, 2007, s.58).

Zerdüştilikte bir kişi, isterse beş vakit isterse bir vakit, isterse ferdi isterse cemaatle namaz kılabilir. Namaz kılmak bir tercih meselesi ve vicdanî konudur. Yani namaz dinin emirlerinden olmakla birlikte kişi namaz kılması için zorlanamaz. Ancak namaz kılmayan kişi sadece kendi iradesi sonucunda günah kazanmıştır (Hurşidyan, 2015, s.191).

2.2. Namaz Öncesi Hazırlıklar

Kaynaklarda namaz vaktinin gelişini haber veren İslamiyetteki Ezan veya Hıristiyanlık’taki çan Çalmak gibi bir uygulamaya rastlamadık. Sadece ateşgedelerde namaz vakitlerinin değişimi çana benzer bir zil ile bildirilmektedir (Hurşidyan, 2007, s.228).

⁴ Yağmur ve rızık meleği. Onun varlığı ile yerküre temiz olur. Yağdırdığı yağmur ile tarlalar suya doyar, bitkiler beslenir, insanların ve diğer canlıların rızıkları oluşur. Bkz. Yıldırım, 2008, s. 687.

⁵ Ahuramazda’nın yarattığı iyi şeylere karşı düşmanlık eden ve kötülüğün temsilcisi Ehrimen’e bağlı yardımcı. Bkz. Yıldırım, 2008, s. 249; Tıgh, 2004, s.199.

Zerdüştilik'te namaz öncesi ve namaz kılarken uyması gereken kurallar vardır. Bunların başında ibadet edenin el ve yüzünü yıkaması, sudresini giymesi, kuştisini bağlaması ve temiz elbiseler giymesi gelir. Bunu, ibadet mahallinin temiz olması izler. İbadet yeri de çevresindeki pislik alandan en az yedi adım uzak olmalıdır. Bu hazırlıklardan sonra kıble olarak ışığa yönelinir (Hurşidyan, 2007, s.122).

2.2.1. İç ve Dış Temizliğini Yapmak

Namaz kılan kişinin beden temizliği yanında ruhen ve zihnen de kötü düşüncelerden arınmalıdır. Yani samimi, öfke, kin ve kötülüklerden uzak samimi bir kalp ile içten gelecek şekilde namaz kılmalıdır. Kişinin ruhi temizliğe sahip olması yanında namaz kılınacak çevrenin de temiz ve pak olması gerekir. Namaz kılınan yerin dairesel olarak yedi adım çapı kirli olmamalıdır. Zerdüşti inanca göre bedenden ayrılan kan, tırnak ve saç gibi şeyler “hırnesa” (هیرنسا) kirli kabul edilir. Bunun için tırnak kestikten ve traş olduktan sonra duş almadan namaz kılmak doğru değildir (Erdeşirbehi, 2012, s.21; Hurşidyan, 2007, s. 120).

2.2.2. Sudre Puşi ve Kuştı Bağlamak

Zerdüştiler dine giriş törenini Sudrepuşi olarak isimlendirirler. Bir kişi, Sudrepuşi Töreni ile sudre giyerek kuştisini bağlar ve bu törenden sonra Zerdüştiliğin inancına dahil olur. Sudre, beyaz, kısa kollu, elbisenin altına giyilen ve ahlaki temsilen rengi de beyazdır (Sular, 2019, s.271).

Sudre, gömlek demektir. Gömlek, beyaz ketenden, rengi Zerdüştil inancının ana öğretisi olan Aşa⁶'yı simgeleyen bol bir giysidir. Ona “iyi yol” anlamında sudre denilmiştir. Genelde kısa kolludur ve dizlere kadar uzanır (Taraporewala, 2002, s.79).

Sudre giyip üstüne Kuştı bağlamak Zerdüştil inancına ve toplumuna dahil olduğunun belirtisidir (Heyderi ve Mihrafêrin, 2015, s.44). Kuştı, Zerdüştil inanın üç temel ahlaki prensibi olan “*humata/doğru düşünce*” “*hukhata/doğru söz*” “*huvarshata/doğru davranış*” sayısına binaen bele üç defa dolanarak bağlanır (Taraporewala, 2002, s.79).

Kuştı kutsal gömleğin üzerinden ilk önce çok gevşek bir şekilde belin etrafında iki kez geçirilen, yaklaşık dantel büyüklüğünde bir ipten oluşur ve önden gevşek bir çift düğümle (sağ ve sol el) bağlanır ve daha sonra uzun uçlar üçüncü kez belin etrafından geçirilir ve benzer bir çift düğümle tekrar arkaya bağlanır. Bu ip,

⁶ Aşa: Saflık, doğruluk, gerçek anlamlarına gelmektedir. Bütün görünen yaratılışı yöneten, Tanrısal plan ve yasa. Ayrıntılı bilgi için bkz. Taraporewala, 2002, s. 35-42.

her biri birbirine bükülmüş on iki çok ince, beyaz, yün iplikten veya toplamda yetmiş iki iplikten oluşan altı şerit içerir. Her bir ucun yakınında, altı tel bükülmek yerine birlikte örülür ve sonra her biri iki şeritten oluşan üç ayrı tel ucu halinde örülür; dolayısıyla bu tel uçlarının her biri yirmi dört iplik içerir ve telin bir tür saçaklı ucunu oluşturur. Bu saçak bir çeşit anma aracıdır, çünkü onun altı teli altı Gahambar'ı⁷ ya da mevsim festivallerini simgelemektedir; her bir teldeki on iki iplik on iki ayı simgelemektedir. Her telin ucundaki yirmi dört iplik, Visparad'ın yirmi dört bölümünü sembolize eder ve tüm teldeki yetmiş iki iplik, Yasna'nın yetmiş iki bölümünü sembolize eder. Eller her yıkandığında kuşak yeniden bağlanmalıdır; tören kurallarına uymak için bu, gün içinde birçok kez gerçekleşir ve her seferinde törenle ve özel bir dua formülüyle yapılması gerekir (URL2). Gah adı verilen her günlük namaz vakitleri öcesinde kuştı yeniden bağlanmalıdır (Erdeşirbehi, 2012, s.16).

2.2.3. Elbisenin Temiz Olması ve Baş Örtüsü

Sudre ve Kuştı uygulamasından sonra ibadet sırasında gerekli olan bir başka giysi başörtüsüdür. Erkekler için, tapınaklarda, dua ve namaz zamanlarında, tüm dini kutlamalarda kadife veya ipekten yapılmış tepe takkesi kullanmak zorunludur. Kadınlar ise başlarına beyaz, keten bir başörtüsünü takarlar (Taraporewala, 2002, s.80).

Namaz sırasında elbisenin temiz ve başın örtülü olması gerekir. Avesta'da bu konu şu şekilde ifade edilir: “*Merhametli ve akıllı Ormüzdün (Hürmüz) adını söyleyelim, analım, iyi davranalım ve topluca başımızı örtelim. Hepimiz akıllı ve merhametli Ormüzd'a namazkılalım*”. Namaz sırasında giyilecek kıyafetle ilgili birtakım kurallar vardır. Baş kapatılmalı, boğazdan ayaklara kadar vücudu örten geniş ve rahat kıyafet giyilmelidir (Sular, 2019, s.188).

Namazda kadınlar başörtüsü örterler. Erkekler ise beyaz külah takarlar. Külah, sadece ibadet esnasında ve ateşkedeye girerken takılır. Namaz ayakkabısız kılınır. Namaz sırasında namaz kılanın, ateşe üç adım uzaklıkta durması, ateşi kirletmemesi için ağzını “*penâm*” denilen örtüyle kapatması tavsiye edilir (Sular, 2019, s.188).

Erkek ve kadınların toplu yapılan ibadet öncesi ve anında, birlik ve homojenliğin sembolü olarak beyaz başörtüsünü takması önemli bir kuraldır (Erdeşirbehi, 2012, s.14).

⁷ Gâhenbar: Eski İranda yaratılışın altı aşamada gerçekleştiği inanışından kaynaklanan ve o aşamaların anısına yılda altı kez düzenlenen özel kutlamaların yapıldığı törenlere verilen isim. Bkz. Yıldırım, 2008, s. 329.

2.2.4. Abdest (Padyab)

Padyab, bir Zerdüşti dini mensubunun gün içinde birkaç kez ritüel olarak uygulaması gereken en basit arınma veya abdest şeklidir. Padyab kelimesi, Pehlevi karşılığı “pādyāv” olan “Avesta paiti-â”nın modern Farsça şeklidir. “Vücudun açıkta kalan kısımlarına (*paiti*) su (*âb*) atmak” anlamına gelir. “Ritüel olarak temiz” anlamına gelen Pehlevice Pādyāb, abdest anlamında da kullanılmaktadır. Kelime, “paiti” karşı zarf ön ekiyle Avesta “*āp*” su kelimesinden “üzerine su dökmek” anlamına gelir. Yeni Farsçada kelime pādyāw, pādyāb olarak ifade edilir (Boyce,1975, s.323).

Zerdüştiler dua öncesi İslam’daki abdeste benzer basit bir temizlenme ibadeti yaparlar. Bunun için öncelikle yüz, sonra eller ve ayaklar yıkanır (Gündüz, 2017, s.519). Zerdüştiler arasında arınma iki açıdan önemlidir:

1-Fiziksel Olarak Sağlık Açısından Arınma: İnsanlar havada, suda ve toprakta dolaşan yabancı maddelerle temas ederler. Bu şekilde temasa geçtiklerini bildiklerinde, kendilerini arındırmaları gerekir. Bu sadece kendi iyiliği için değil, aynı zamanda bazı hastalıkları yayma olasılıkları olan diğer kişilerin iyiliği için de geçerlidir. Dolayısıyla insanlar sadece kendilerini arındırmamalıdır. Aynı zamanda kirlerle temas etmiş olabilecek ev eşyalarını veya kap kacaklarını da arındırmalıdır. Yine gözle görülür bir temasa girmediklerini bildikleri zamanlar ve durumlar vardır. Ancak böyle durumlarda dahi bazı yabancı maddelerle temasa geçmiş olma olasılıkları da vardır. Dolayısıyla “koruyucu” açıdan bakıldığında kendilerini yıkamaları, temizlemeleri veya arındırmaları daha iyidir (Jodi, 1973, s. 73).

2-Sembolik Olarak Ahlaki Açısından Arınma: Akıl, bedeninin temiz olmasından olumlu şekilde etkilendiğinden ve temizliğin etkisi kişinin ahlaki karakterine yayıldığından, bedeninin arınması aklın ve ahlakın saflığının da bir simgesi gibi görünmektedir (Jodi, 1973, s. 73).

Kutsal kordon kuştıyı çözüp yeniden bağlama öncesinde padyab ritüeli gerçekleştirilir. Kuştı ritüelinden önce her Zerdüşti’nün vücudun açıkta kalan kısımlarını suyla yıkaması beklenir. Padyab’ın törensel abdesti şu şekilde gerçekleşir: Kişi önce “Aşam vohu”⁸ duasını okur. Daha sonra iki elini ıslatır. Eller avuç içi ve parmaklar dâhil bileklere kadar kaldırılıp yüzünü yıkar, sonra sağ eli tekrar ıslatır ve sağ ayağı ayak bileğinin altından üç defa yıkar. Sonra tekrar sağ elini ıslatır ve sol ayağını, ayak bileğinin altından itibaren üç defa

⁸ Aşa, doğruluk, paklık, ilahi düzen- kanun ve tabiat düzeni demektir. Vahišta kelimesi ile birlikte kullanıldığında “En iyi Aşa” anlamına gelmektedir. Aşa yaratılışı düzenleyen ve değişim kabul etmeyen İlahi Kanundur. Ahuranın iradesidir. Geniş bilgi için bkz. Tıglı, 2004, s. 141-145.

yıkar. Daha sonra tekrar iki elini bileklere kadar yıkar ve temiz bir bez veya havluyla ellerini ve yüzünü siler. Padyab ritüeli, İslam dininin zorunlu günlük beş vakit namazı kılmadan önce yapılan abdest uygulamasını hatırlatır. Ancak abdest ritüeli padyabdan daha ayrıntılıdır. İslam'ın beş vakit namazından önce gerçekleştirdiği bu ritüeli Zerdüştlüğün daha önce sağladığı görülmektedir (URL.2).

Zerdüştilerde günlük beş defa alınan abdestin yanı sıra gusül abdestini gerektiren cünüplüğün ortaya çıkması halinde Güneş doğma vaktinden önce tüm vücudun su ile yıkanması gerekir (Wahidi, 2016, s.42).

Zerdüştilikte ibadet ritüellerinin gereği su en önemli gereksinim unsurlarından kabul edilmiştir. İran Zerdüştilerin yaşadığı coğrafyada su temini meselesi hayati bir konu olmuştur. Öyle ki edebi eserlerde ve dini metinlerde Zerdüştilik'teki vakit namazlarının dışında kuraklık zamanlarında yağmur duası edildiği ve yağmur namazı kılındığı da rivayet edilmektedir (Razi, 2003 s.17).

2.2.5. Teyemmüm

Zerdüşti inancına göre kişi yolculuk sırasında su bulamadığı bir yerdeyse, Padyab'ı suyun yerine temizleme etkisi olduğuna inanılan saf kum veya toprak ile de yapabilir. Böyle bir durumda kişi bir miktar saf kuru kum veya toprak alıp, eller ve yüz gibi vücudunun açıkta kalan kısımlarına sürmektir (URL-3).

2.3. Namaz Vakitleri

Gece ve gündüz kılınan beş vakit Namaz zerdüştiliğin en önemli ibadetlerindedir. Namaz vakitleri Güneş'in hareketlerine göre belirlenmiştir (Boyce, 2009, s.156).

Mecusiler (Zerdüştiler) günün belli zamanlarında yapılan duaları "namaz" olarak ifade etmektedirler. Zerdüş, yirmi dört zaman dilimini iki bölüme ayırmış ve kendi yolundan gidenlere uygun bir şekilde günlük ibadetin beş vakitte yapılmasını önermiştir. Zerdüştilikte günlük beş vakit ibadet herkes için bağlayıcı bir görevdir. Namaz kişinin Ahuramazda'ya kulluğunun bir parçası ve şeytan karşısındaki mücadelesinde bir silahtır (Oymak, 2021, s.360).

Zerdüştilik inancında asıl önemli olan ibadetler günlük olarak yapılanlardır. Zerdüştiler bu ibadetleri yapmakla yükümlüdürler ve yapılmaması durumu inanç ve bağlılık konusunda eksiklik olarak kabul edilmektedir. Günlük ibadetler vasıtasıyla kişinin gün boyunca Ahuramazda'nın koruması altında olunacağına inanılır (Azizi, 2009, s.83).

Beş vakit dua Zerdüştiler için oldukça önemlidir. Güneş doğarken, öğlen tepedeyken, öğleden sonra, güneş batarken ve gece olmak üzere bu beş vakitte

her Zerdüş, güneşe veya ışığa dönerek dua okur (Gündüz, 2007, s.519). Günlük beş vakit olarak kılınan namazlar aynı değerde görülmez. En faziletli olanı, Uşehingâh Namazı kabul edilir. Bunu, sırasıyla Hâvangâh Namazı ve Eyuheritemgâh Namazı izler. Güneşin batışından ve gecenin ortasından bir saat sonrasına kadarki vakitler ise kerahet vakitleri kabul edilir (Sular, 2019, s.187).

Avesta'da zaman dilimi olarak gün beş vakte ayrılmıştır. Bu beş vaktin her birinde yapılan ibadet namaz olarak adlandırılmıştır. Kış mevsiminde namaz vakitleri dörde iner. Ayrıca bu vakitlerin her birinden sorumlu, övgüye değer ve layık anlamında görevli bir "ized"⁹ vardır (Sular, 2022, s.37). Zerdüşti kaynaklara göre beş vakit namaz, yılın ilk yedi ayı için geçerlidir. Sekizinci ay Âba'nın birinci gününden, on ikinci ay İsfend'in sonuna kadarki beş aylık sürede Rapîven vakit namazı kılınmaz ve günlük namaz vakitleri dörde iner. Rapîven, sıcak günlere has namazdır ve yılın yaz dönemi kabul edilen yedi ayda kılınır. Soğuk ve günlerin kısa olduğu beş aylık kış döneminde bu namaz kılınmaz (Sular, 2019, s.187).

Mitolojiye göre "Rapîven" canlıların vücudundaki sıcaklığın koruyucusu olan "İzed"dir. Kış aylarında, ağaçların köklerinin canlılığını korumak için yer altına iner. İlkbaharla Ferverdîn ayının ilk gününde tekrar yeryüzüne çıkar. Bunun için onun yeryüzünde olmadığı dönemde ortadaki namaz kılınmaz (Sular, 2019, s.187).

Sabah namazının Zerdüştlükte özel bir yeri vardır. Sabah namazına da insanları horoz kaldırdığından bu hayvan kutsal kabul edilir. Sabahları uyanma vaktini haber veren horozun aynı zamanda gecenin vaktinin bittiğinin, güneşin doğmakta olduğunu ve insanların kalkıp ibadet etmelerini haber verir. Muhtemeldir ki bu vasıfları dolayısıyla olacak ki Zerdüşti inanışta horoz kutsal kuşlar arasında sayılır (Yıldırım, 2008, s. 384).

Modern dönem öncesi Zerdüştiler söz konusu olduğunda gündelik ibadetler günün beş vaktinde gerçekleştirilirdi. Ahuramazda'nın dışında tapınılmaya layık varlıklar olarak kabul edilen bazı Tanrısal varlıklara niyaz ve dua anlamına gelen "Niyayış" metinleri okunmaktadır. Günün beş vaktine taksim edilen dua anlarının Zerdüştlerdeki üç ahlaki kural (*iyi söz, iyi düşünce, iyi davranış*) çerçevesinde düzenlenmesi ve kötülüklerden korumayı sağladığına inanılarak yapılmaktadır (Alıcı, 2021, s.266). Günümüzde ise beş vakit namaz genellikle Mobed denilen din adamları tarafından kılınmaktadır. Zerdüştlerin çoğu kendilerini sabah ve akşam dualarını okumakla sınırlandırmaktadır (URL-3).

⁹ Ayrıntılı bilgi için bk. Avesta, 2022, s. 497.

Zerdüştlük inancına göre gece, gündüz, ay ve yılın birer koruyucu gücü bulunmaktadır. Bu bağlamda bir gün beş vakte ayrılır ve bu vakitlerde dua edilir. Beş ayrı vakitte dualar okunduğu için bu duruma “Penç gâh” (beş vakit) denir (Azizi, 2009, s. 83).

Avesta’da belirtilen söz konusu beş ibadet vaktinin isimleri ve zaman dilimleri ise şu şekildedir:

Tablo 1.

Avesta’da belirtilen söz konusu beş ibadet vaktinin isimleri ve zaman dilimleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. (Sular, 2022, s.31):

Günün Vakitleri	İbadetin Adı	Görevli İzed
1. Hâvangâh/Gâh-1 Hâvan (Güneşin doğuşundan gün ortasına kadarki zaman aralığı)	Havangah	Hâvan/Hâvani
2. Rapîsvîngah /Gâh-1 Rapîsvin (Gün ortasından ikinci vaktine kadarki zaman aralığı)	Rapîsvîngah	Rapîsvîn
3. Gâh-1 Uzeyerîngâh (İkinci vaktinden güneş batana kadar)	Uzeyerîngâh	Uzeyerin
4. Evisrevsringah (Güneşin batışından gece yarısına kadar)	Evisrevsringah	Evisrevsrim
5. Uşehingah (Gece yarısından güneş doğana kadar)	Uşehingah	Uşehin

2.4. Kibleye Yönelmek

Dinlerin çoğu Allah’ı zaman ve mekâna dâhil etmezler. Allah’ın her zamanı ve her mekânı bildiğine inanırlar. Tek tanrılı dinlerde toplu veya bireysel yapılan namaz gibi ibadetlerde kutsal saydıkları yöne doğru farklı şekillerde durarak dua eder veya namaz kılarlar. Örneğin, Müslümanlar yüzlerini Allah’ın Evi olan Kâbe’ye, Hıristiyanlar kilisenin doğuya bakan mihrabında bulunan Mesih veya Meryem’in kutsal heykeline, Yahudiler dünyanın neresinde olursa olsun Kudüs’e yönelerek dua ederler (Erdeşirbehi, 2012, s.16).

Zerdüşti inancında asıl kible nurdur. Nurun kaynağı Güneş’tir. Zerdüşti inancında yaratıcı “nurların nuru” dur. Tabiattaki her şey bu nurun tecellisidir. Bu inançtan dolayı Zerdüştilerin kiblesi nurdur. Dünyadaki görünen nurun kaynağı güneştir. Bunun için kible güneştir. Güneşin günlük hareketine göre kiblenin yönü değişir. Gece vakti güneş olmadığı için kible ateş veya aydır. Gündüz vaktinde sabah doğuya doğru, öğleden sonra batıya dönülür (Hurşıdyan, 2007, s.371).

Güneş; ışığı, ısıyı, yararı ve görkemi sebebiyle her daim yöneliş ve yakarış merkezi olmuş, selamlanmış ve huşu ile övülmüştür. Güneşin doğuşu ile Tanrı Ahuramazda'nın yarattığı yeryüzünün, ırmakların, çeşmelerin, denizlerin ve durgun suların temizlendiğine inanılır (Meçin, 2019, s.209).

Zerdüştiler ışığa karşı dua eder ve övgülerini sunarlar. Bu yüzden Zerdüştilerin kiblesi ışıktır. Işığın kaynağı önemli değildir. Ancak daha büyük ve daha güçlü ışık kaynağı önceliklidir. Örneğin Ateşgedede günlük namazını kılan bir kişi, ateş kendisine yakınsa da sırtını ateşe vermeden güneş ışığına yönelerek namaz kılar. Zerdüştiler ışığı ve ateşi, Ahuramazda'nın sembolü hakikatin ve nurun tecellisi olarak kabul ederler (Erdeşirbehi, 2012, s.15).

Zerdüştilerin kiblesi ışık veya aydınlıktır. Onlar gündüzleri güneş ışığına, geceleri ay, lamba veya mum ışığına doğru namaz kılarlar. Zerdüştilerde sadece Ateşgedede güneş olmadığı zamanlarda ateşe doğru namaz kılınır. Ateşgedenin yanında oturanlar bile ateşgedeye yönelerek namaz kılmazlar. Ateşgededeki ateş Zerdüşti inancında "Aşa" olarak kabul edilir. Zerdüştiler, Tanrı için sınır ve yön belirlemenin imkânsız olduğuna inandıkları için ışık bir sembol olarak kullanılır. Çünkü onlar, ışığı hakikatin ve nurun tecellisi olarak görürler. Zerdüş'tün emri ile Ahuramazda'nın yüceliği için namaz kılınır (Erdeşirbehi, 2012, s.21).

Zerdüştiler Ateşgedeye girmeden önce el ve yüzlerini ykar, ayakkabılarını çıkarıp, erkekler başlarına beyaz bir takke takıp, ayakta ellerini açarak ateşe yönelik olarak namaz kılıp dua ederler (Erdeşirbehi, 2012, s.121).

2.5. Elleri Kaldırmak

Zerdüştiler namaza başlarken Avesta'daki "Ey Mazda, şimdi sana doğru yükselen ellerle dua ediyor, senden mutluluk ve sevinç istiyorum..." duası ile başlarlar (Heyderi ve Mihrafêrin, 2015, s.41). Bundan dolayı eller göğüs hizasında havaya kaldırılır ve tam bir teslimiyet ile "Her şeyden önce mutlulukla büyük ve bilge olan sana (Ahuramazda'ya) bağlı bir şekilde namaz kılıyorum" duası ile başlanır. Sonraki zamanlarda bazı Zerdüştiler namaza dururken ellerini göğüs hizasında bağlayarak namaz kılmaktadır. Bu ibadet şekli muhtemelen çevre kültürlerin etkisi ile ortaya çıkmış dini bir gelenektir (Erdeşirbehi, 2012, s.18).

2.6. Çocuklarda Namaza Başlama Yaşı

Zerdüşti inancında çocuklar belli bir yaşa gelinceye kadar masum sayılır. Tanrı Ahuramazda'nın ilahi nuru anlamına gelen Fravaşi çocuklarda daha ağır basmaktadır. Çocuklara ergenlik dönemine varıncaya kadar namaz ve dini ritüeller farz değildir. Ergenlik yaşına gelinceye kadar bütün dini bilgilerin ebeveyn tarafından çocuklara öğretilmesi gerekir. Dine giriş töreninden önce yani dini açıdan sorumlu olmadığı dönemlerde işledikleri günahlar ebeveyn yazılır.

“Sidre Kuşti” töreni ile çocuklar inanç sistemine dâhil olurlar. Çocuklar için dine giriş töreni olduğu gibi aynı zamanda ikinci doğuş zamanı olarak kabul edilmektedir. Bu tarihten sonra çocukların dini açıdan sorumlulukları başlar ve çocuklar Ahuramazda’nın takipçisi ve inanırı olurlar (Erdeşirbehi, 2012, s.22).

2.7. Namaz Engelleri

Normal şartlarda her Zerdüşti kadın-erkek namaz kılmalıdır. Bunun istisna edildiği bazı durumlar vardır. Regl ve lohusa durumunda olan kadının namaz kılması yasaktır. Cünüplük ise hem kadın hem erkek için namaz kılmaya engeldir. Eğer kişi yaralanmışsa, yarasından kan ve irin akıyorsa bu durumda sadece zihnen namaz kılabilir (Sular, 2019, s.189). Namaz ayakta kılınır, ayakta duramayacak derecede hasta, ayaklarından biri eksik veya kemiklerinden biri kırık olan, oturarak hatta yatar vaziyette namazını kılabilir, Avesta okuyabilir (Sular, 2019, s.189).

SONUÇ

Zerdüştilerin namaz ile ilgili bilgilerin temel dayanağı kutsal kitapları Avesta’dır. Avesta’da “namaz” “hürmet”, “şükür”, “hamd” ve “dua” anlamlarına gelmekle beraber fiili ve vakti belli olan bir zaman ibadeti olarak da görülmektedir.

Zerdüştilik inancındaki en önemli ibadetlerden kabul edilen namaz en kutsal ve en değerli değerli ibadetler kategorisinde kabul edilmiştir. Namaz ibadeti yaratıcı veya tanrı ile bağ kurmak zamanı, kurtuluş, arınma ve dua vakti olarak kabul edilmiştir. Kullukta saygı nişanesi olarak kabul edilen namaz yaratıcıdan iyilik ve kurtuluş talep edinilir. Ayrıca kulun aciziyetini kabul ederek belli amaçlar doğrultusunda bir teslimiyetle Tanrı’ya namaz kılması Tanrı’ya da güç katmaktadır. Yani Tanrı’nın tüm varlıkların üzerinde azamet ve kudret sahibi olduğunun ifadesidir.

Zerdüştilikte en önemli ibadet olarak kabul edilen namazın özünü Tanrı’ya karşı dua ve şükür oluşturur. Namaz ibadetinin temel dayanağı kabul edebileceğimiz Avesta’da da namaz kavramı dua anlamında kullanılmıştır. Ayrıca namaz ibadeti belli vakitlerde ve belli kural ve kaideler çerçevesinde eda edildiğinden bir anlamda kulluk bilinci yanında sorumluluk bilinci kazandırmaktadır.

Zerdüştilik genel anlamda ahlaki prensipleri merkeze koyan bir inanç sistemidir. Bu dinde yapılan diğer ibadetler gibi namaz da Tanrı’nın verdiği nimetlere karşılık şükürün ifadesidir. Namaz ibadeti kul ile Tanrı arasındaki rabıttır ve Tanrı’nın yardımını almak için namaz kılınır. Dinlerdeki namaz ibadeti uygulama ve şekil açısından farklı olsa da yüklenilen anlam ve amaç birbirine çok yakındır.

Avesta Bağlamında Zerdüştilikte Namaz İbadeti

Zerdüştlük'te günün beş vakite bölünmesi ve namazın bu vakitlere göre düzenlenmesi, Namazın vakti, ön temizlik için abdest alınması, kibleye yönelme ve kible olarak Güneş'in seçilmesi de yine kutsallar ve semboller açısından dinler arasındaki benzerlikleri çağrıştırmaktadır.

Dinler Tarihi araştırma konularının sadece tarih bağlamında ele alınması ve dinin yaşam alanının göz ardı edilmesi, sonraki dinler ve dinî tecrübelerle etkileşimi konuların yeterince anlaşılmasına neden olmaktadır.

Üç bin yılı aşkın bir tarihi geçmişe sahip olan Zerdüştilik inancının tarihi süreç seyrinde Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslamiyet'ten önce İran'da ortaya çıktığı, Sasaniler döneminde kabul gördüğü ve adını kutsal kitap olan Avesta'ya göre Tanrı Ahurmazda tarafından peygamber olarak görevlendirilen Zerdüş'ten aldığı anlaşılmaktadır.

Avesta'da dua şeklinde geçen fakat vakit ve uygulama biçimi ile namaz ibadeti olarak kabul edilen ibadet Zerdüştilik inancından sonra ortaya çıkan diğer dinlerdeki namaz ibadetine çok benzemektedir.

Günümüzde İslam coğrafyasında "salat" kelimesi yerine kullanılan "Namaz" kelimesinin ilk kullanıldığı dini kaynak Zerdüştilerin kutsal kitabı Avesta'dır.

Türk-İslam dünyasında da "Salat" kelimesinin yerine "Namaz" kelimesinin kullanılmasının sebebi ise; Türk İslam dünyasının İslamiyet ile ilk karşılaştıkları coğrafyada İran ve Fars kültürünün etkili olmasındandır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Alıcı, M. (2021). Zerdüştilik/Mecusilik. B. Adam (Ed.), *Dinler Tarihi* içinde, Grafiker Yayınları.
- Avesta Kohenterin Surudha ve Metinha-yi İrani* (1385). Terc. ve tahk. Celil Dusthah, İntişarat.
- Avesta Zerdüştilerin Kutsal Metinleri* (2022). Hazırlayan ve Notlandıran M. E. Sular, Ankara Okulu Yayınları.
- Azizi, N. Z. (2009). *Zerdüştiliğin Kutsal Kitabı (Avesta) Üzerine Bir Araştırma* Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Boyce, M. (1975). *A History of Zoroastrianism*. Leiden.
- Boyce, M. (1390/2009). *Zoroastrianizm. Its Antiquity and Constant Vigour*. (Fars. Çev. A. Ebulhasan Tahami), İntişarat.

- Caferi, A. E. (1974). *Peyamu Zerdeşt (İntaşarat-ı Sazmanı Zenanı Zerdeşti)*.
- Gündüz, Ş. (2007). Mecusilik. Ş. Gündüz (Ed.), *Yaşayan Dünya Dinleri* içinde. DİB Yayınları.
- Heyderi, M. ve Rıza Mıhrâferin (1394). *Yeşt u Hişt, Ayinha-i Zerdeştıyan- Yezd*. I. Baskı, Şirket-i Çâp-ı Hevâcı.
- Hurşiddabu, D. (1358). *Danistenahayi Ayini Zertoştı* (Reşid Şahmerdan, Çev.). Sazmane Çape Hece.
- Hurşıdyan, E. (1386/2004). *Cihanbini-yi Zertoşt*. I. Baskı. İntişarat-ı Fraveher.
- Jodi, J. J. (1937). *The Religious Ceremonies and Customs of Parsees*.
- Meçin, M. (2019). *Zerdüştiliğin Temel Öğretileri*. Akademisyen Kitabevi.
- Menuçehripur, M. (1377). *Bedanim ve Serbolend Başım, Zerdüş Din Öğretilerinin Bir Özeti*. Müessese-yi İntişarat.
- Mubed Doktor Erdeşirbehi (1391). *Namaz der Din-i Zerdoşt*. Müessese-i Ferhengi.
- Nişanyan. (2023). *Türkçe Sözlük*. Namaz sözcüğün anlamı. [www.https://www.nisanyansozluk.com/](https://www.nisanyansozluk.com/), Erişim tarihi: 30.09.2023.
- Oymak, İ. (2021). Mecûsîlik. M. Ahcı ve S. Turan (Ed.). *Dinler Tarihi I-II* içinde, Lisans Yayıncılık.
- Ramiyar P. K. (2000). Pâdyâb. *Encyclopaedia Iranica*, Online Edition. <https://www.iranicaonline.org/articles/cleansing-i>, Erişim tarihi: 30.09.2023.
- Razi, H. (1382). *Din ü Ferheng-i İnan (Piş ez Asr-i Zerdoşt)*. Kitabhane-yi Milli-yi İnan.
- Sivrioğlu, T. (2015). *Avesta Dili Grameri ve Etimolojik Sözlük*. Avesta Yayınları.
- Sular, M. E. (2019). *Modern İnan'da Zerdüştiler (Tarih, Kültür, İnanç, Ritüel)*. Eski Yeni Yayınları
- Şüktün, Z. (1984). *Gencine-i Güftar Ferheng-i Ziya, Farsça-Türkçe Lügat*. C. 3. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Taraporewala, I. J. (2002). *Zerdüş Dini, Zerdüştin Gathaları Üç Unutulmuş Din: Mitraizm, Maniheizm, Mazdakizm* (Nice Damar, Çev.). Avesta B.Y.
- Tıgılı, A. (2004). *Zerdüş, Hayatı ve Öğretisi*. Beyan Yayınları.

URL 1: Nişanyan, *Türkçe Sözlük*. Türkçede namaz kelimesinin ilk defa kullanılması <https://www.nisanyansozluk.com>. Erişim tarihi: 30.09.2023

URL 2: <http://www.avesta.org>. Padyab ritüeli. Erişim tarihi: 08.10.2023.

URL 3 <https://www.dinebehi.com/>. Namaz der Din-i Zerdoşt. Erişim tarihi: 06.10.2023.

Yaşaroğlu, M. K. (2006). Namaz. *İslam Ansiklopedisi* içinde (Cilt. 32, ss. 350-357). TDV Yayınları.

Wahidi, H. (1359). *Din-i Payei Zerdüšti*. İntişarat Yayınları.

Yıldırım, N. (2008). *Fars Mitolojisi Sözlüğü*. Kabalcı Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: In this study, the Sassanids, which have a historical past of more than three thousand years, appeared in Iran before Judaism, Christianity and Islam, and took their name from Zoroaster, who was appointed as a Prophet by God Ahurmazda according to the holy book of this religion, Avesta. Prayer worship and practices have been tried to be explained according to Avesta, which is the holy book of Zoroastrians, which was the official religion of Iranians during the period and today the majority of its believers live in Iran and India. It has been tried to reveal the meanings attributed to this word in Avesta, which is the first source of the word "Prayer", which is used instead of the word "salat" in the Islamic geography today. It has been explained when the word prayer first started to be used in the Turkish-Islamic world and why it was used instead of the word "Salat". In Zoroastrianism, the system of dividing the day into five periods and arranging the prayer according to these times is explained. The age of prayer, ablution for cleaning beforehand, orientation towards the qibla and why the Sun was chosen as the qibla were explained.

Method: Considering the research subjects of the History of Religions only in the context of history and ignoring the living space of religion, its interaction with subsequent religions and religious experience causes the subjects to be inadequately understood. In this study, first of all, the prayer parts of Avesta, the holy book of Zoroastrians, were examined. Used from primary Persian sources written by Zoroastrian clerics. This study is in the form of a literature study. The obtained materials were processed by the descriptive method. The similarities and differences between the data were analyzed and evaluated. The data obtained were evaluated according to Avesta, which is the primary source of the research.

Findings: The origin of the word prayer is Persian. It is mentioned for the first time in Avesta. "namah" in Avesta; In Pahlavi, it is used as "prayer". The name "namas" (bow of respect) is derived from the Sanskrit verb "namaskarah" (to bow with respect). The origin of the word "namah" in Avesta is the verb to bow. The same word was used instead of the Islamic worship, which is "ṣalā(t) صلاة" in Arabic and passed into Turkish through the Iranians.

Conclusion: Prayer, which has been seen as a worship ritual in most religions throughout history, has survived to the present day, although there are different forms of practice. Prayer is generally accepted as a time of prayer and supplication in most religions. Even though prayer and supplication took different forms, the meaning was the same. Prayer is considered the most important worship in most religions. For this reason, the time, place and qibla of the prayer are generally similar. These similarities between the beliefs and rituals of past societies show that religions were sent through a divine force and the practices were similar to each other. It is also noteworthy that although the word Namaz is not mentioned in Islamic sources, the word "Namaz" is used instead of the word "Salat" in the Turkish-Islamic society.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	30.08.2023	Submitted date: 30-08-2023
Kabul tarihi	15.12.2023	Accepted date 30.12.2023
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Çilğın, S. (2023). Between Heaven and Earth: The Role of The Benedictines in The First Crusade. *Journal of History School*, 67, 3346-3373.

**BETWEEN HEAVEN AND EARTH: THE ROLE OF THE
BENEDICTINES IN THE FIRST CRUSADE****Serpil ÇILĞIN¹****Abstract**

The First Crusade was launched by Pope Urban II, a former Benedictine monk. On this occasion, the Christians would liberate the holy lands in the east from the yoke of Muslims and ensure the salvation of their souls. The ideological foundations of the expedition developed over a century and a half. Benedictine monasteries such as Monte Cassino and Cluny, founded according to the teachings of St. Benedict, played a role in the adoption of Crusader ideology in society and the organization of the campaign. The call for the expedition was extended throughout Europe through these monasteries and their networks. In addition, these monasteries provided the material and moral support they needed during the Crusaders' departure. Although monastic life expressed seclusion and detachment from earthly life and devotion to God, the Benedictines did not stay away from the political developments of their time. They established close relations with both secular and religious authorities. Through rituals and architecture, the cult of saints and pilgrimage spread; they ensured that the holy lands in the East, especially Jerusalem, remained on the agenda of Christians. Founded on the basic principle of St. Benedict 'peace', the Benedictine Monasteries were indirectly adorned with the holy war gilding of the Crusade, laying the foundations for new bloody conflicts that would last for centuries.

Keywords: Benedictines, Crusade, Cluny, Holy War, Monte Cassino Monastery.

Cennetle Dünya Arasında: I. Haçlı Seferi'nde Benediktenlerin Rolü

z

I. Haçlı Seferi eski bir Benedikten keşii olan Papa II. Urbanus tarafından başlatıldı. Bu sefer vesilesiyle Hristiyanlar doğudaki kutsal toprakları Müslümanların elinden kurtararak kendi ruhlarının kurtuluşına ermesini sağlayacaklardı. Seferin ideolojik temelleri bir buçuk yüzyıllık bir süreçte gelişti. Haçlı ideolojisinin toplumda benimsenmesinde ve sefer organizasyonunda Aziz Benedikt'in öğretilerine göre kurulan Monte Cassino ve Kluni gibi Benedikten manastırları rol aldılar. Sefer çağırısı bu manastırlar ve onların iletişim ağı aracılığıyla tüm Avrupa'ya ulaştırıldı. Ayrıca Haçlıların yola çıkış sürecinde ihtiyaç duydukları maddi ve manevi desteği de yine bu manastırlar sağladılar. Manastır yaşamı inzivaya çekilerek dünyevi yaşamdan uzaklaşmayı kendini Tanrı'ya adanmayı ifade etmesine rağmen Benediktenler dönemlerinin siyasi gelişmelerinden uzak kalmadılar. Hem dünyevi hem de dini otoritelerle yakın ilişkiler kurdular. Ayinler ve mimari yoluyla azizler ve hac kültürünün yayılarak; başta Kudüs olmak üzere Doğu'daki kutsal toprakların Hristiyanların gündeminde kalmasını sağladılar. Aziz Benedikt'in temel ilkesi 'barış' üzerine kurulan Benedikten Manastırları dolaylı olarak Haçlı Seferi'nin kutsal savaş yıldızıyla süslenerek, asırlar sürececek yeni kanlı çatışmaların temellerini attılar.

Anahtar Kelimeler: Benediktenler, Haçlı, Kluni, Kutsal Savaş, Monte Cassino Manastırı.

INTRODUCTION

The First Crusade (1096- 1099) was a religious war whose purpose was the liberation of the Holy Land from Muslim rule. The wars on the Iberian Peninsula in the eleventh century, like the Normans wars in Sicily, were fought in the name of faith (Charanis, 1952, p. 123). The campaign was the culmination of a century-long effort to end violence in society (Bull, 1993, p. 357- 358). Participation was voluntary. Of course, people had to be persuaded to participate. The most basic means of persuasion were sermons, and these sermons were given by the clergy (Crawford, 2011, p. 18). The call for a crusade was made by Pope Urban II (1088-1099) who was the former Archbishop of Benedictine Cluny Monastery. Urban stated that the expedition would be instrumental in the salvation of souls (Tudebode, 1974, p. 15-16). This was not the first call for holy war in the East. Pope Gregory VII, who was also a former Benedictine monk, had floated the idea of a holy war on the Muslims in the East (Housley, 1988, p. 1- 2). At the Council of Clermont (1095) where Urbanus called for the expedition, he commissioned

monks and other clergy to spread the news of the expedition (William of Tyre, 1943, p. 93). The Second Crusade also began with the enthusiastic sermons of Bernard Clairvaux, a former Benedictine monk.

During the first hundred years of the movement, the Crusade was closely linked to religious contemplation. The Crusader movement was the first major shift in medieval Western religious thought that marked a departure from the ideal of renunciation of the world (Hamilton, 1995, p. 693). In this study, the influence of the Benedictines on the way leading to this first Crusade; The Benedictine monasteries, founded according to the teachings of St. Benedict, whose basic principle was 'Peace', will be examined by examining their roles in the organization of the expedition, and Benedictines monasteries namely Cluny and Monte Cassino, which were active in the organization of the Crusade, especially in the religious and political events of the eleventh century.

Benedictine Monasteries

The Benedictine Monasteries appeared during critical years when the ancient Roman Empire was collapsing and Europe was shaken by Germanic invasions from the north. Under the pressure of the turmoil, more and more Western Europeans felt the urge to take refuge in religion during this period. (Krey, 1927, p. 217). In the tenth and eleventh centuries, numerous monasteries were founded in line with Benedictine teachings. The major of these monasteries were Cluny, Monte Cassino, and Fonte Avellano. St. Benedict, the founder of the Benedictine order, was born around 480 in Nursia, Italy. He went into seclusion at Subiaco (a commune of Lazio, Rome). Benedict's fame drew others into a reclusive solitude; it caused many people to choose the semi-monastic lifestyle. The increasing complexity of life in Subiaco led the saint to travel further south. Benedict and his friends, south of Rome, on the summit of a hill dedicated to the cult of Apollo, found a place where they could be close to God, away from the turmoil of the world, and they built the very first Monte Cassino Monastery (Gwynn, 1944, p. 1- 2). Benedict put his teachings into practice in his community. The saint made some minor changes to his rule, founding the first two Benedictine monasteries. Benedict's monastery was a community where Christians who devoted themselves to God could live, working together in harmony, with the desire for the salvation of souls and service to humanity (Krey, 1927, p. 218).

The basic principle of the Benedictine was to pray and work in peace (*ora et labora*) (Derwich, 2000, p. 136). To live by the labor of their hands; so that they

aimed to worship God in all things. The Monte Cassino Abbey, founded according to Benedictine teachings, was an important representative of the worldwide tradition of peaceful monastic life. The basic principle of St. Benedict the founder was peace, '*Pax*' (Gwynn, 1944, p. 1). The fame of the monastery reached its peak under the rule of Desiderius II (1058-85), one of the most important abbots who rebuilt the monastery on the summit of the hills of Monte Cassino (Wickstrom, 1998, p. 31). Over time, Monte Cassino became a center of science, art, and culture. At the same time, the chronicles of Monte Cassino became the representative of the historiography of his time. The Monte Cassino chronicles are important in that they reflect the Benedictine view of political events. The way the '*Investiture Contest*' is depicted in the Monte Cassino chronicles (*Chronica Monasterii Casinensis*) is remarkable. This resource has a significant impact on the way the struggle between '*regnum*' power and '*sacerdotium*' holiness is presented. There is a reinterpretation of the struggle within the framework of the monastery's worldview, and even the alteration and adaptation of the narrative to emphasize Monte Cassino's role in the events. This exaggeration of the monastery's intervention is probably part of a strategy to protect the monastery from papal interference. It is striking that this period, from the election of Hildebrand, a former Benedictine monk, as Gregory VII (1073) to his death in 1085, coincides with the years that can be described as the golden age of Monte Cassino (Veneziani, 2018, p. 185- 186).

The dispute between him and Emperor Henry IV over the Appointment Dispute; was the ignition of the power struggle that the church was engaged in with worldly authorities. In the tumultuous climate created by the power struggle between the church and the empire initiated by Gregory, four consecutive Benedictine monks were elected to the papal office: Pope Gregory VII, Victor III, Urban II, and Paschal. After the papacy declared its independence from secular authorities in the mid-eleventh century, the Monastery of Monte Cassino was also affected by the revival of reform that spread from Rome to all over Western Europe. Abbot Desiderius, who ruled the community of Monte Cassino from 1058 to 1087, was a contemporary of Gregory VII (Hildebrand) and was also one of the reformist Roman Cardinals who changed the European religious life within two generations in his monastery, Monte Cassino. The abbot of this great Benedictine monastery played an active role in the social and political events of the tenth and twelfth centuries (Gwynn, 1944, p. 9- 10).

The chronicle of the Monastery of Monte Cassino states that the elevation of the former Abbot of Cluny, Odo Lagery, to the papacy under the name of Urban II was carried out on the recommendation of both popes; Urban presented himself as the heir to his predecessors Gregory VII and Victor III. The role played by its abbot Oderisius at the assembly of Terracina and his prominence as spokesman for the cardinals; strengthened the ties between Monte Cassino and the papacy. These ties had previously been further strengthened after Gregory VII's voyage south in 1084. Desiderius (papal name Victor III), the former abbot of Monte Cassino, had been one of Gregory's foremost defenders against supporters of Guibert of Ravenna (the Anti- pope) Monte Cassino's close relationship with the papacy continued during the reign of Urban. To strengthen the cooperation between Monte Cassino and the papacy, Urban II appointed Abbot Oderisius to the office of cardinal. In time, Monte Cassino supported the papal cause more actively than Gregory VII's term. In addition, the Monastery of Monte Cassino made important contributions to Urbanus in the organization of the Crusade due to its geographical location (Cowdrey, 1983, p. 216- 217).

Besides Monte Cassino, another Benedictine monastery that had a significant impact on important religious and political developments in the tenth and eleventh centuries was Cluny. The Monastery was founded in 910 without recourse to any authority other than the papal charter and, of course, was subject to no authority other than the papacy. The Cluny house strictly followed the ascetic Benedictine rule and founded sister monasteries throughout France. Monastic piety had a wide influence on all classes of society by the end of the tenth century. The nature of the system of private property kept the abbots and monks in constant contact with the secular aristocracy. Kings, emperors, princes, and nobles listened to their words; they saw them as their spiritual advisors (Tellenbach, 1959, p. 78- 83). A paradigm of Benedictine monasticism from the tenth to the twelfth centuries, this monastery established a network of loyalists in Haute-Provence, owing to the privileged relations of the Abbot Maieul (954- 994) with the local aristocracy (Magnani, 1999, p. 12). In time, the influence of Cluny, which started in Burgundy, (France) expanded to the Province. They formed a chain of monasteries near the Rhine. According to Maieul's biographer Syrus, Maieul's father, Fouquier, was a member of the Gallo-Roman Provencal aristocracy, and his mother Raimonde probably came from the family of the viscounts of Narbonne, who would later become Count of Mâcon (Magnani, 1999, p. 25). Maieul's aristocratic origins certainly explain Cluny's close ties and relations with political figures and nobles.

The Cluniac reforms were chosen as a model for monastic reform throughout Western Europe; it was an institution that placed its monks elsewhere as abbots and pioneers. The majority of these men were the younger sons of aristocratic families. This allowed them to forge strong ties with the secular aristocracy (Blumenthal 1988, p. 16). Although the Benedictines sided with the reformers, in the aftermath of the Crusade, they combined the monk's blessed life with knighthood to form military orders such as the Hospitaller and the Knights Templar. During the Middle Ages, several new religious orders developed in Palestine, Spain, and in Latin Europe, the northeastern frontier, for the defense of Christian lands, working in the monastery not with fasting and prayer weapons, but with the sword (Brodman, 2001, p. 383).

The Cluny monks, though Benedictine, did not devote much of their day to manual labor, as St. Benedict advised. Instead, they adopted the principles outlined in the 817 constitution developed by Benedict of Aniane (747–821) for King Loius the Pious (778–840) of Aquitaine. They spent their days in constant prayer (*laus perennis*) for the prosperity of the empire and the salvation of the living and the dead (Baker, 2015, p. 51- 52). For Cluniacs, the rites represented both their worship and their contribution to the Christian community. Within this conceptual and theological framework, the Cluny met a very important social need of their time through prayers. With rituals and prayers that were thought to be conducive to the forgiveness of the sins of the warriors, they assumed a protective and promising role, allowing those who carried weapons (*Bellator*) to fulfill their warrior roles. Cluny thus tended to meet the spiritual needs of society by acquiring wealth and prestige. The Cluniac form of Benedictine monasticism spread to the Christian West (Baker, 2015, p. 52- 53). Under the rule of Abbot Hugh (1049-1109), Cluny reached the pinnacle of its history with numerous houses (monasteries) directly or indirectly connected (Lekai, 1969, p. 7). In 1088, the monks at Cluny under Hugh expanded the monastery and church (now Cluny III) at great cost. The monastery experienced rapid expansion in terms of affiliated houses, especially towards the end of the tenth and early eleventh centuries (Baker, 2015, p. 54).

The influence of Cluniac monasticism quickly spread to other parts of Europe. The abbots and bishops of Cluny believed that their monks had reached out to God through incessant prayers to restore Benedictine monastic life. In 931, Pope John XI granted Odo, the Abbot of Cluny, the right to rehabilitate the monasteries that had been placed in the possession of Cluny and transferred the necessary

financial resources for this reclamation activity. These sister monastic houses were also reformed in the Cluniac style, again in line with the teachings of St. Benedict (Pearce, 2017, p. 9). Thus Cluny founded dozens of sister houses throughout France and beyond by the end of the tenth century, and monastic piety permeated all classes of society (Hall, 1997, p. 609).

Cluny was considered the architect of the religious revival of his age. Chivalry turned into a specialist in war and finance (as can be seen in the monasteries and Gregorian reforms), a tendency that had hitherto represented the church as a spiritual society, but which now organised itself as a legal and political entity; the monastic institution followed the same trend. Cluny, under the pressure of circumstances and the need to meet various demands, became increasingly interested in worldly affairs (Delaruelle, 1971, p. 191-192). Although Cluny was a religious community, he did not stay away from the world in due course of the political developments of his era. It can be said that Cluny indirectly contributed to the maturation of Crusader ideology. During his tour of France, Pope Urban visited the Cluny houses and sanctified them. Since the founding of the Cluny, the successful application of the teachings of St. Benedict has been praised. But the manipulation of these teachings paved the way for holy wars. Cluny Monastery contributed to the establishment of the Christian military '*Milites Christi*' in society. While earlier on the monks condemned worldly wars by associating military service (*militia*) with evil (*malitia*) with a play on words: the writers of the Cluny praised the courage and worldly achievements of the knight who used his sword in the service of the church (Delaruelle, 1971, p. 193- 194). Cluny played a role in this astonishing evolution of minds and spiritual outlook, which made earthly wars acceptable to the clergy and monks who had hitherto devoted themselves to peace. He even went so far as to describe war as a sacred enterprise rooted in the *Old Testament* and the warrior as the heir to the first Christian martyr and the hermits of the early Middle Ages (Delaruelle, 1971, p. 195).

Pilgrimage and Benedictines

Pope Urban described the Crusade as an armed pilgrimage whose purpose was to liberate the Holy Land (primarily Jerusalem) However, he forbade the monks from the same pilgrimage. In a letter to Hildebert du Mans, he echoed the words of St. Jerome, writing that it would be better for a monk to lead a pure Christian life in his monastery than to go to Jerusalem. Those who deserved to receive the Jerusalem of heaven (Jerusalem) would not be everyone who saw earthly

Jerusalem, but people who did good. A similar contrast between the virtues of monasticism and the virtues of pilgrimage is found on a page of Mortemer's foundation, which tells the story of a knight who wanted to follow the footsteps of Christ and see his tomb: "*He had stapled the Lord's cross over his shoulders*" and was about to leave. But seeing this man, both devout and inspired by God, the abbot wanted to show him the way to heavenly Jerusalem. So instead of sewing the cross on his clothes, he persuaded him to crucify himself and follow the example of the prophet Abraham as a monk (Constable, 1977, p. 19).

The monastery has a long tradition of being interpreted as a sacred or semi-sacred site in earthly life. The monastery is a kind of military camp for Jesus' soldiers fighting demons; whether it is described as a dwelling place of God on earth; it was a combination of textual and verbal metaphors that created and protected the sanctity of physical space. Since the sanctuary marked the assault of earthly power into the mundane sphere, this aggressive act of violence necessitated mediation and the establishment of boundaries between the transformed earthly space of the sacred and the permanent space (Baker, 2015, p. 57- 58). The increased importance given to the sanctuary by the monasteries led to the beginning of the pilgrimage. Monasticism and pilgrimage are two of the Middle Ages' most familiar but seemingly incompatible institutions. Because while the monastic idea insists on having to stay in the same place; the other means travel. However, they have some things in common. Many monasteries were centers of pilgrimage or were built around the tombs of saints and on pilgrimage routes. Its members devoted themselves to certain saints. They helped the pilgrims and lived on their gifts. Many monks, despite their profession of stability and obedience, wandered around like homeless exiles. They left their monasteries to visit the holy places associated with the life of Christ and the saints. Some of them went off to escape the routine discipline of monastic life; others were sent by their superiors on pilgrimage to atone for their sins (Constable, 1977, p. 3).

In the Middle Ages, the cult of saints was on the rise. Many monasteries were dedicated to a saint and housed or built on the remains of the saint, such as bones, who were considered the patrons of the monastery. The cult of the saints increased the interest in holy relics. Both cults supported pilgrimage and the spatial concentration of the sacred. In the eleventh century, the impulses and forms of worship of the seculars were important for the formation of Crusader ideology. Since religious education in this period was based on oral and visual sources of information rather than written information, In due course local churches were

important communication centers (Bull, 1993, p. 365). The development and spread of the pilgrimage culture resulted in the expansion of monasteries such as Cluny, Hirsau, Cîteaux, and Premontre and the construction of many new religious buildings. Cathedrals and monasteries were built on the model of the holy churches in Jerusalem (Conant, 1971, p. 79). Gradually, monasteries became more deeply involved in manipulating holy relics and the lower classes (Hunt, 1971, p. 8).

The power that medieval people attributed to the relics was a concrete, visible, collective mood through which they dealt with matters of religious belief. A sign of the instinct of abstraction, and therefore localization, was the attempt by some clergy during the First Crusade to seize property and secondary relics belonging to Jesus and the Virgin Mary. A more comprehensive sign was the growing popularity of the pilgrimage. In the eleventh century, there was a significant increase in pilgrimages. During this period, churches and monasteries were built in larger size. The development of hospices, the collection of miracles in the shrines of saints, and the elaboration of legends about biblical stories in some religious houses; the spread of the cult of saints and holy relics through official inventions fed the pilgrimage (Bull, 1993, p. 365- 366).

As a place of pilgrimage, Jerusalem became even more important in the Middle Ages when monasteries developed and emphasized pilgrimage and the cult of saints. One of the most important Benedictine monasteries in the eleventh century, the Cluny Monastery was rebuilt on the model of the Church of the Holy Sepulchre in Jerusalem. The writings of the pilgrim nun Egeria, dating from the end of the fourth century, contain physical descriptions of the pilgrimage routes to Jerusalem; in the narratives written by pilgrims starting from late antiquity, the biblical meaning of the city was interpreted through its context. This gave the pilgrimage a new context and originality. Some pilgrims returned with relics and tried to change the characteristics of the physical environment in which they lived to physically mimic parts of Jerusalem. This tendency is exemplified when Conrad the Bishop of Constance (b. 975) had his church rebuilt on the model of the Church of the Holy Sepulchre after his third pilgrimage to Jerusalem. Similarly, from the tenth to the twelfth centuries, numerous churches and shrines were built throughout Europe, which were blessed with heavenly Jerusalem as a model (e.g., the Abbey Church of Monte Cassino in 1075 and the Cluny Abbey in 1095 (Upton, 2017, p. 45). Jerusalem became an important symbol in the way monastic orders characterized themselves and their missions. Cluny, the spread

of the Cult of St. Mary; also revealed a devotion to Jerusalem, which included respect for neighboring holy sites such as Bethlehem and Nazareth. The preaching writers were aware of the special place of all these places in the hearts of ordinary Christians (Upton, 2017, p. 42- 43).

Proximity to Jerusalem took various forms: from the tenth century onwards, German, French, and English monasteries took a liturgical form with the re-enactment of the resurrection at Easter in constructed copies of the Holy Sepulchre. Jerusalem was the source of salvation, but it was also the center of a living church. Writing in the 1090s, Hugh Flavigny stated the participation of Benedictine Abbot Richard of Saint Vanne in the Easter Mass in Jerusalem during the Norman pilgrimage of 1027. Odilo, son of the Count of Rouerge, founded a monastery dedicated to the Holy Sepulchre on his return from the Holy Land in 1053 and undertook to pay an annual donation for the incense burned in Christ's tomb (Jotischky, 2012, p. 62).

On the one hand, the Cluniacs built and renovated their surroundings to resemble important places in the Holy Land with the artwork and architecture of their monasteries; their ritual and liturgical language combined the physical space of the monastery with Rome and Jerusalem to represent Cluny as a sacred site. On the other hand, art and architecture functioned as a means for monks to bring the sanctity of Jerusalem home. Even if the Cluny liturgy described the surrounding area as 'Jerusalem', it went beyond the language of equivalence. Cluny was Jerusalem as it was a bridge between heaven and earth rather than a monastery. As a result of this complex relationship between Cluny and Jerusalem, it is not surprising that the Cluny monks also had reservations against the Crusade attempt (Baker, 2015, p. 83- 84). In Cluny, there was a clear effort to simulate one (Cluny) to the other (Jerusalem) through architectural and artistic metonymy. Elements of the constructed and landscaped space were used to create a sacred universe of sanctuaries connected to the walls of the monastery and its church. At Cluny, the monks sought to construct a kind of extreme conception of the sanctity inherent in the historical and eschatological narratives of the city of Jerusalem. By combining these magnificent architectural structures with sacred relics for the apostolic community, Cluny represented Jerusalem as a physical entity in a place where Jerusalem did not exist (Baker, 2015, p. 126- 127).

With the Crusader call emphasizing liberating Jerusalem as one of the goals, the city of Jerusalem offered the Crusaders both a material and a spiritual purpose (Baker, 2015, p. 81). Proximity to Jerusalem was one of the key features of the

eleventh-century monastic reform, and pilgrimage to Jerusalem was a distinctly Benedictine practice. Nowhere was the practice more firmly established than in Normandy. Ralph, the abbot of the Benedictine Mont St. Michel Abbey, resigned his post in 1054 to go on a pilgrimage to the Holy Land in 1055/6. Thierry Mathinville, Abbot of the Benedictine Saint-Evroult Abbey in Normandy, did the same in 1057 and died in Cyprus on his way back. Likewise, Nicholas of Saint-Ouen in Rouen died when he returned from a pilgrimage to Jerusalem (1092). William Caen, then the first abbot of Benedictine Saint-Etienne, made a pilgrimage to Jerusalem as Archdeacon of Rouen before 1070. The enthusiasm for the pilgrimage to Jerusalem was very intense in the Norman Benedictine monasteries. Monastic pilgrimages to Jerusalem gave rise to contacts with monasteries and monastic communities in the Holy Land. Troarn, another Norman monastery that had relations with the Holy Land through pilgrimages, was founded in 1050. Moreover, much of the new impetus for Norman Benedictinism continued to come from outside Normandy and northern France (Jotischky, 2012, p. 62- 63).

The Benedictine presence in Jerusalem predates the First Crusade. In the ninth century, a Western monastic community already existed in Jerusalem. The Monastery of St. Mary, the Latins, standing just south of the Holy Sepulchre, was probably founded in the 1060s, along with Monte Cassino. The community was known for the hospitality offered to pilgrims from the West and survived on their financial aid. Increased pilgrimages led to the establishment of the Convent of St. Mary the Great Convent around 1080, and possibly the establishment of the structure, which was initially established as a sister monastery and later transformed into St. John's Hospital (Riley-Smith, 1988, p. 545).

The supreme expression of the religious life desired by Western Christians in the Crusading era was monastic life. This life was regarded as the exalted, most apostolic form of Christian life; Abandoning worldly pleasures and devoting oneself to prayer was conceived as the way to live a messianic life. According to Peter Damian of Benedictine of Fonte Avellana Monastery, it was the duty of the monks in the monasteries to defend the walls of the city of God against the forces of evil (St. Peter Damian, *Liber qui appellatur 'Dominus uobiscum'*, 19, PL, cxlv. 248) (Hamilton, 1995, p. 693). The rituals and commentaries focusing on the 'return' to apostolical life (*Vita Apostolica*), the '*kingdom of God*', was an obvious departure from the structure of the Carolingians, a hierarchical state regulated by a secular king inspired by God. Conflicts over appointments to religious offices

and other religious matters, common in the settlement of lay and religious authorities, led to a general reluctance to emphasize the 'kingdom of God as an expression of divinely chosen and divinely directed leadership. Moreover, the idea of the Crusade provided access to salvation without entering the monastery by providing a large pilgrimage project approved by the religious authority; It allowed warfare and bloodshed to end the bloody debts of the belligerents. Instead of a kingdom based on the *Old Testament* model, the religious enthusiasm of the Reformation found a new outlet by combining the idea of '*the kingdom of God*' with elements of the '*New Testament*' as an expected eschatological event (Baker, 2015, p. 87).

The Role of Benedictine Monasteries in the Organization of the Expedition

The network of monasteries played an important role in the organization of the Crusade and the spread of the news of the expedition. Those who participated in the expedition called themselves the knights of Christ (*Milites Christi*), who were devoted to the Crusading ideal. All sins of the participants would be forgiven by papal authority; The Crusaders were to assume the role of soldiers in a divine war of liberation to free the Holy Land from Muslim rule. Urban gave the good news that those who died during the campaign would be considered martyrs and would gain eternal life in heaven alongside the saints and Jesus Christ (Hall, 1997, p. 605). Thus, the era of the Crusades would be a new era of martyrs, followed by the early Middle Ages, referred to as the era of the monks. Odilo of Cluny spoke of three important ages in Christianity: the first was the age of apostles and evangelists, the second was the age of martyrs, and the third was the age of monks. As the age of the previous martyrs came to an end, the priest's job was to reap the fruits of their sacrifices; it was to celebrate their victory. Thus to the eloquence of the heroic bloodshed was now added the power of the word of prophecy. Odilo did not despise the virtue of Christian martyrdom but made him the essence of Christian preaching in his own time and the condition of its effectiveness. However, he testified that the epoque of epic, blood-soaked testimony of heroes was over, and other virtues were then needed. The church still had to contend with separatists, pagans, and heathens. Odilo emphasized the importance of men praying in humility and innocence rather than an army of knights equipped with swords in holy war (Delaruelle, 1971, p. 207- 208). However, during the Crusading call, a large number of monks and clergy who wanted to participate in the holy war left their monasteries and churches to make their way to Jerusalem.

Pope Urban summoned numerous bishops from France and Spain to a council in Clermont (France). The council was attended by the laity, as well as thirteen bishops and numerous abbots (Vitalis, 1985, p. 11). In addition, the clergy, monks, ordinary people, and noble participants, who were too numerous to include within the walls of the church, attended the council (Mackinney, 1929, p. 580-581). After calling for expeditions at the Council of Clermont, Urbanus instructed the bishops to preach the cross. Following the council, he made an eight-month tour to the French-speaking southern and western countries, where he worked to spread the news of the expedition and its organization. The Pope and his entourage had a very busy schedule. By participating in rites and consecration ceremonies; they met with the magnates of the community. The Pope thus made a strong impression on the communities he visited. During this period, the Crusade was also preached in Limoges, Angers, Tours, Saintes, and elsewhere. But recruitment was not limited to the areas Urban visited. (Bull, 1993, p. 362). The call for expeditions spread throughout Europe, largely via a network of Benedictine monasteries (Sweetenham, 2017, p. 133- 134).

The tour of France of 1095-6 and the organization of the Crusade were carried out largely with the support of monasteries. Even when reduced to the pope's dealings with the French clergy, there is plenty of material provided by studies of his papal journey. To defend one's own interests against the abuses of worldly power; to calm certain conflicts or to obtain material assistance in exchange for substantial favors, negotiating with the clergy and the monks, he made his call to the barons through the priests; through their appeals to their Christian conscience and indirectly through family ties in anticipation of a final reward. It is also known from the letter written by the Archbishop of Reims (Rheims) to Lambert, Bishop of Arras that the bishops summoned to Clermont had the duty to bring with them the princes and lords of their dioceses. This letter specifically quotes the Flemish Count Baudouin. Letters forwarded to other bishops contain similar details. For this reason, the negotiations between Urban II and the clergy in France in 1095-1096 were an important stage in the preparation for the Crusade (Crozet, 1937, p. 274).

Communication networks were of great importance in delivering the expedition call to all segments. Various catalysts for long-distance communication were available in the Middle Ages. Monastic charters and records provide valuable information about how this communication was carried out. Letters, in particular, are an invaluable resource for tracing methods of communicating with target

audiences to unite community leaders against a common enemy (Jasper, 2012, p. 16). All of the Benedictine monasteries in Italy had access to communication centers in the region, including markets and other small settlements, due to their proximity to major roads. This gave them a strategic feature (Jasper, 2012: 20). Monasteries are important in terms of recording the events of the period. For this reason, the records of the monastic edicts and statutes included information about the Crusade. In these edicts, the names of the Crusaders and the events experienced by some of the Crusaders during their departure are written. Many Crusaders sought aid from religious communities for both material and spiritual support before leaving for the East. There is information about the Crusaders in the statutes and charters of many monasteries that have survived. It is possible to say that religious institutions played a role in spreading the news of the expedition and sometimes helping the Crusaders who set out. Churches and monasteries owned large tracts of land and money. Many institutions were familiar with the pilgrimage, either they were cult centers themselves or they were accustomed to promoting pilgrimages elsewhere. Most importantly, religious communities played a formative role in shaping the impulses of devotion and repentance that could carry over into the Crusade (Bull, 1993, p. 370).

The monastic statutes (Monte Cassino and Cluny) speak of the preparation and organization of the Crusade. After returning south, leaving Touraine and Poitou in the spring of 1096, Urbanus visited the well-organized sphere of influence of the great monastery of St. Victor (also a Benedictine Abbey) in Marseille. A charter of St. Victor, dated August 24, 1096, mentions the intention of two Crusader brothers to go on an expedition, as do the statutes of Cluny. They were going to Jerusalem and there were two reasons for this: to perform a pilgrimage and to aid in saving the Christians in the East from Muslim persecution. A similar combination of motives appears in a charter of Saint-Père, Chartres, although undated, clearly illustrates the excitement for the First Crusade (Cowdrey, 1970, p. 182). In the chronicle of the Monastery of Monte Cassino which records the important events of the period, it is mentioned that large crowds in all regions of the world wanted to participate in the holy pilgrimage: "*The father did not dare to prevent his son, his wife her husband*" (Kostick, 2008, p. 106- 107).

The monks at Vallombrosa, a Benedictine Monastery, were excited to join the expedition. On 7 October 1096, Urbanus wrote from Cremona to the Bolognans (Cardini, 1997, p. 222) and the Vallombrosians (1096) forbidding the clergy and monks to go to Jerusalem without the permission of their bishops (Cowdrey,

1970, p. 187). That only warriors and knights should go on the expedition. He wrote that this expedition was not the work of those who gave up the world and devoted themselves to spiritual warfare (Demirkent, 1997, p. 5): "But neither the clergy nor the monks are allowed to leave unless they have permission from their bishops and abbots. Bishops should also be careful not to allow people within their congregations to leave without the advice and prior knowledge of the clergy." As a result, the Pope reiterated the military nature of the expedition, which excluded the participation of the clergy and other social classes: We heard that some of you wanted to set out with knights on their way to Jerusalem. This is a right sacrifice, but it was planned by the wrong kind of people. Since they can tame the savagery of the Saracen with their weapons and restore the Christians to their former freedom, we only encourage the minds of the knights to go on this expedition (Cowdrey, 1970, p. 187).

Urbanus specifically emphasized in his letters that monks should not participate in the Crusade without the consent of their bishops and abbots. He also reaffirmed his intention for the Crusade: this war would be essentially the sacrifice (oblation) of the knights who set out for Jerusalem to liberate the Christians and the Holy Land living under Muslim rule. However, despite the pope's special emphasis in his appeal, the idea of participating in this war of freedom and liberation stirred the hearts of many Christians, including monks in monasteries (Cowdrey, 1970, p. 187), filled with enthusiasm (Tudebode, 1974, p. 15). Nevertheless, if they followed Urbanus' instructions, the Benedictine monks, with the approval of their abbots, could also join the Crusade. Although the monks were somewhat removed from the ecstasy of holy warfare in this way, they were in an excellent position to understand Urbanus' expedition plan (Cowdrey, 1970, p. 182).

In the First Crusade, many nobles probably wanted to consider options to see if greater opportunities would arise in the East than they had at home. In April 1096, Achard of Burgundy Montmerle mortgaged part of his estate to the Cluny Abbey. While the charter of the monastery sets out the conditions for reclaiming its lands; it is written that if he dies during the pilgrimage or remains in the holy land, all his possessions will remain to Cluny (Kjær, 2019, p. 25). In the monastic records, it is written that Achard, by joining the Christian army, went to Jerusalem, to fight for God against the pagans. For this sacred journey, he received two thousand shillings and four mules from the Cluny monks in exchange for a mortgage. The two brothers, who went on an expedition with the Crusaders to Jerusalem for the forgiveness of their sins, mortgaged Busart's mansus to the Cluny and received a

hundred shillings in return. If they return and take back the property by paying the pledge price, they would keep the mansus for as long as they live; then it would be left to Cluny. They stated that: "*it will belong to Cluny for the salvation of ourselves and all our relatives, alive and inanimate, and as the place of our graves.*" The deaths of both brothers are recorded in the records and are mentioned in another source that Busart passed into the possession of Cluny before 1100 (Constable, 1997, p. 180). Such arrangements were common. Cluny and many other monasteries gave money, gold, and cattle in exchange for mortgages that could be considered loans. In the records of the Cluny Monastery, there are a large number of documents related to loans given indefinitely or periodically, starting from the tenth century. Some of them are connected with pilgrimages. In 1037, Count Archimbald of Mâcon pledged part of his property to Cluny in exchange for money. During Hugh's abbotship, Ilius of Cray received three ounces of gold in exchange for a vineyard from the Cluny Monastery for a visit to Jerusalem (Constable, 1997, p. 181).

Crusade and Christian Holy War

In the eleventh century, four consecutive Benedictine monks were elected to the papal office: Pope Gregory VII, Victor III, Urban II, and Paschal II (Gwynn, 1944, p. 10). In the formation of the warrior climate that created the First Crusade, Benedictine monasteries such as Cluny and Monte Cassino played an important role with their reformist ideas they spread indirectly, if not directly. Under Desiderius of Monte Cassino's (1057–86) rule, the Benedictine main house produced important works in law, literature, and rhetoric. The dispute between Pope Gregory VII and King Henry IV over the '*Investiture Contest*' appointment dispute was mediated by Hugh the Abbot of Cluny (d. 1109). An older generation of Benedictine figures, such as Lanfranc (d. 1089) and Anselm of Becli (d. 1109), who established the abbot and theology, influenced the social culture of the late eleventh century (Van Engen, 1986, p. 282). The papacy supported the Mahdia campaign (1087) during the reign of Pope Victor III, the former abbot of Monte Cassino (Cowdrey, 1977, p. 19). Thus, in the attacks against the Muslims, which were embellished with the rhetoric of holy war, the clergy from the Benedictine discipline had a guiding role in the society.

With the reforms of Pope Gregory VII, the papacy seized power in the face of worldly authorities. Gregory's '*Dictatus Papae*' laws gave the pope the power to dismiss even kings. Thus, the Catholic Church, which had won the power struggle against the secular authority under Gregory, took the leadership of Western

Christianity. On the other hand, Urban started the Crusade by taking an important step towards carrying the war with demons performed in monasteries with prayer to the earthly plane. The common goal that inspired the Crusaders and monks to fight against the enemies of the faith, the Christian holy war, had its origin in the writings of St. Paul (Hamilton, 1995, p. 693). St. Augustine of Hippo (d. 430), in a letter to Bishop Boniface I of Rome (418-422) 418, quoted the twelfth chapter of Paul's Epistle to the Romans to reassure him that material war was not necessary: "*The clergy says, 'As you fight against enemies who are not visible in prayer for you; you, who fight on their behalf, are fighting against the visible barbarians'*". However, the supremacy of prayer over weapons remained tacit. Paradoxically, in the years when Crusader ideology matured, war was prestigious. Contemporary commentators of the eleventh century have seen war as a miraculous gift from God: God had given the Christian warriors an opportunity for salvation that they could gain in the exercise of their profession. This opportunity found expression in Pope Urban II's call to the Crusade: To save Jerusalem through an armed pilgrimage, to cleanse the holy city from the pollution of sin by killing pagans. It was believed that bloodshed cleansed Christian warriors from their sins rather than stained them with sin. In this first Crusade, the warriors became warriors of Christ, hitherto monopolized by the monastic monks (Buc, 2023, p. 125).

Urban II's speech at the Council of Clermont (1095) was in line with the reforms of his predecessor Gregory VII and his plan for a holy war in the East. Gregory's aims reinforce the religious connection between war and liberation; the holy war planned by both Gregory VII and Urban II was effectively manipulated in the service of the political interests of the papacy in Europe. Urban hoped that the Crusade would make the Western church the leader of the entire Christian world; it was to make the papal office the ruler of both the earthly and spiritual realms. Now the pope would take a messianic position over the anointed kings of Christendom, who were Holy Roman Emperors at their head (Menache, 2022, p. 3).

The contribution of supporters of the Benedictine ideal to the Christian holy war was not new. In 1034, when the balance of power in the western and central Mediterranean was weighing heavily on the Christians' side, the Pisans sacked a Muslim base in North Africa and eventually expanded their counterattack across the Mediterranean. They also launched attacks against Sicily in 1062-63. In 1087, a large-scale allied Italian force, in a campaign jointly supported by Pope Victor

III and the Countess of Tuscany (Matilda), sacked Mahdia, which was located within the borders of present-day Tunisia. Thus, the power superiority passed to the Italian Christians (Crawford, 2011, p. 15). Pope Victor III was the former abbot of the Benedictine monastery of Monte Cassino. In early 1087, the merchants of Bari seized the body of St. Nicholas in Lycian Myra from the Byzantine guards and brought it to their homeland. The papacy had no role in planning this work. *Chronica monasterii Cassinensis* did not rule out the coincidence that the relics of St. Nicholas, which quickly became one of the most famous relics in Western Christianity, were brought to Bari on May 9, B.C.87, the day Pope Victor III was consecrated at St. Peter in Rome (Cowdrey, 1977, p. 19). This chapter of the *Chronica monasterii Cassinensis*, which represented Pope Victor III as the sponsor of the Mahdia Campaign, probably contains a shred of truth (Cowdrey, 1977, p. 6).

Pope Urban II convened a council at Clermont in the French province of Auvergne (27 November 1095) (Fulcher of Chartres, 1941, p. 10-11) to call for the First Crusade. He listed the ideological bases of this overseas military pilgrimage, the process of enlistment, and the goals of the expedition. But the current historical record was written about a decade after the council (Menache, 2022, p. 1-2). Pope Urban II, who called for the Crusade, was born into an aristocratic family in Champagne. He joined the church as a canon in Rheims and later became a monk in Cluny. He was promoted to the position of abbacy and became the head of the most prestigious monastery in Christendom. He was therefore familiar with both the aristocracy and Benedictine monasticism. In Cluny, he encountered ordinary philanthropists, men and women living in a culture of kin and land-centered piety, motivated by a marked fear of the consequences of sinfulness in a naturally violent environment. These experiences are likely to have had a significant impact on the ideas of the Crusade. He embellished his call for the expedition with the ingenious idea of '*pilgrimage, liberty and repentance*'. Urbanus' dominance over the Crusade was due to the ability of scriptures, and patristic and canonical authorities to move between different segments of society in search of the material they needed to justify religious warfare. Urban's knowledge of the Gregorian reforms was impeccable. He served as Cardinal Bishop of Ostia in 1080 during the reign of Pope Gregory VII and was appointed as papal envoy to Germany in 1084. He also stood out as a pro-reform cleric. Urban's career occurred in environments where the priorities of the church and its relationship to the secular world were finely framed (Bull, 1993, p. 371).

Pope Urban II (elected and consecrated on 2 March 1088), who launched the First Crusade, enjoyed the benefits of Victor's brief papacy. As Cardinal, Odo of Ostia, he was summoned to the presence of Victor in March 1087 and consecrated as pope in May. However, Victor, who praised him as his successor to the cardinals, was on his deathbed. In his early years as pope, he followed Victor as much as Gregory VII. This shows that throughout his life he was close to Victor's ideas and therefore could not have been unaware of the Mahdia campaign or the coup in Bari. Bari and Mahdia help both to understand Odo's meeting with Victor III in the spring of 1087 and to explain Victor's willingness to take an active role as pope, as well as to explain papal acts (Cowdrey, 1977, p. 19-20). The new trend in Pisa and Genoa was the result of social development and the formation of a Gregorian-minded clergyman and secularism, both accelerated by the Mahdia campaign (Cowdrey, 1977, p. 20-21). By blending maritime adventure with a religious fervor rooted in the idea of '*Militia Christi*', the Mahdia campaign has shown that Italian cities also had the potential to be manipulated and managed. Before the Crusades, Urban approved the Pisans' attacks on the Saracens in 1087 and 1092. Urban did not lose sight of the dual character of the Mahdia Expedition, both as a pilgrimage and a holy war. It was a natural consequence that these aspects, which were discrete in 1087, were united in 1095 and that Urbanus himself made the connection (Cowdrey, 1977, p. 22-23).

Urban II had many important connections. For him, it was important to establish good relations with the nobility. He had the support of Countess Matilda, an influential noblewoman (Fulcher of Chartres, 1941, p. 20). The countess long-sided with the pope as his protector (Fournier, 1915, p. 293). The pope had a close relationship with Adhemar de Monteil, Bishop of Puy, the son of a noble Valentnois family. Perhaps because of his family ties, the bishop of Puy was chosen to lead the Crusader army (Crozet, 1937, p. 275). The framework within which Urban shaped the Crusade, the inclusion of clergy and other non-warriors, was not only his commitment to the tradition of pilgrimage; it is also proof of his belief that the Holy Land cannot be won by force of arms alone. Urbanus was aware that the power of the word was far more effective than the power of the sword. He presented the vindication of the Crusader idea as evidence of God's divine guidance and leadership. As the spiritual heir of his predecessor Gregory VII, he could neither rely solely on earthly weapons nor allow his project to become fully secularized. He therefore planned the Crusade as an essentially Christian undertaking, in which the clergy would play an important role from beginning to end. The official goal of the Crusade was religious: to liberate the

Church of the East. The warriors of the West were called upon by the clergy to take the cross. They consulted the priests of their church before taking the Crusader oath; their spiritual rewards would be great (Porges, 1946, p. 4).

A large number of clergy participated in the First Crusade. Pilgrimages to the Holy Land had always attracted the clergy. Among the Western clergy were monks who felt oppressed under the increasing burden of the Cluny reform and hoped that the Crusade would offer them a way out. It was impossible for bishops to supervise all the clergy in their diocese. For their retinue, some bishops and leaders, especially those under Cluny's influence, sought to elect clergy of good character. Some of the clergy accompanied their masters on the expedition. The Earl of Toulouse had several priests with him (Porges, 1946, p. 6-7). The clergy did not only design and plan the Crusade; they also helped organize the expedition. While Urbanus was touring France, papal letters and delegates quickly traveled to England, Normandy, the Flemish, Geneva, and Bologna on a tour of persuasion. The clergy who participated in the expedition, subject to the papal representative Adhemar Le Puy, obeyed his commandments concerning preaching, fasting, processions, and the care of the poor. However, both the upper and lower clergy tended to group around the leaders they accompanied in the Crusade (Porges, 1946, p. 8). A group of Benedictine monks are said to have accompanied Duke Godfrey of Lorraine on the First Crusade and assumed responsibility for the Church of the Virgin Mary in the Yeshofat (Yehosaphat) Valley (Hamilton, 1995, p. 697- 698).

The Benedictine contribution to the Crusader movement was not limited to the organization of this first campaign. After the campaign, the Latin chronicles, which were influential in the formation of the new Crusader wave, were also written by them. In the first and second decade of the twelfth century, three Benedictine monks in northern France, Guibert Nogent, Baldric (Baudry) Dol, and Robert the Monk and Orderic Vitalis (Rubenstein, 2011, p. 22), based on what was described in the *Gesta Francorum*, they began work on the First Crusade (Dźwigała, 2018, p. 16-17). According to above mentioned Benedictine chroniclers the work of the eyewitnesses was insufficient to draw the necessary theological lessons. Therefore, these three authors read the *Gesta Francorum*; afterward, they wrote their own chronicles in accordance with their purposes. In doing so, they provided important evidence for how contemporary northern French Benedictine interpreted the actions of the Crusaders (Kostick, 2013, p. 35).

Latin Crusade chronicle writers, all Benedictine, had received a quality monastic education known for their literary activities. Not all of them participated in the Council of Clermont or the Jerusalem expedition, so they used their written sources and oral tradition to relay the events (Pelech, 2021, p. 75-76). Robert, Abbot of St. Rheims Abbey (Robert the Monk as he is known in the chronicles), stated that he was personally present at the Council of Clermont (Asbridge, 2020, p. 726- 727). Chapter XI of Book IV of *Chronica Monasterii Casinensis* contains an interesting passage about the origins and early stages of the expedition, covering the period from Pope Urban II's tour of France in 1095-6 to the arrival of pilgrims outside the walls of Antioch (October 1097). There are links between various texts and records of the events that led to the conquest of Jerusalem. In this context, the similarities that emerge from a comparison between the anonymous *Gesta Francoforum* and the Monte Cassino Chronicle are indicative of the existence of a common source (Russo, 2014, p. 57).

Latin chronicler Guibert Nogent was likely inspired by the biblical tradition and Christian theology. The biblical discourses are close to the intellectual background of this Benedictine monk. Nogent presented the Crusaders as followers of Christ (*Imitatio Christi*) (Pelech, 2021, p. 85). In the chronicles of the Crusade, both an apocalyptic purge and plural spiritual struggles stand out. So these narratives are not only historical but also theological. It can be argued that these theological understandings existed before 1095-1096. This suggests that the Crusaders' interpretation of theology during their march may have tested the applicability of the Bible and apocalyptic scenarios to their experience. Components of this understanding existed before Pope Urban II's sermon at the Council of Clermont. Moreover, rather than being disparate and disconnected elements that the Crusaders haphazardly brought together at a later stage of the campaign, they formed a system before 1095. What was written in the first generation of chronicles was a predictable combination. The chivalry was probably familiar with some of these ideas (Buc, 2017, p. 315).

“For, like hermit monks, they renounce their wives, children, possessions, and possessions; For God's sake, he agreed to be voluntary exiles; they had followed the path of the cross, which could have ended in martyrdom” (Riley-Smith 1986, p. 150-151,155). For the laity, the Crusade was the new equivalent of monastic life. The Crusade became a sometimes blurred line of demarcation between the monastery and earthly life (Dickson, 1999, p. 279). In the Crusader army, which the chroniclers called the army of Christ, asceticism, similar to life in the

monastery, was practiced more brutally and, in some cases, more strictly. On the march to Jerusalem, each member of the Crusader army was expected to be both a hermit monk and a warrior. The Crusaders were expected to behave like monks, especially avoiding greed and sexuality (outside of marriage) (Buc, 2023, p. 126). *"They were armies of heaven, consisting of 144,000 saints whom Christ, returning on his white horse, had taken to Jerusalem, and who would fill the New Jerusalem mentioned in the same scripture"* (Deuteronomy, 23: 9–14). The New Israelites Crusaders, who were on their way to the Promised Land, were to be holy and pure according to the model commanded by *Jesus Christ, the lord of armies*. No one should deceive anyone in shopping, and sinful deeds such as theft, adultery, or prostitution should be avoided (Raymond d'Aguliers 1969, p. 66).

CONCLUSION

Resembling a bustling monastic community on the move, the Crusaders' expedition was promoted as an equivalent to living in a monastery to be cleansed of sins. The Benedictine monasteries served as stepping stones on the road to the First Crusade, supporting holy war cries in a climate of eleventh-century warrior rhetoric. It was Pope Gregory VII who had a Benedictine background, first voiced the idea of a holy war on Muslims in the East. Desiderius, abbot of the Benedictine Monte Cassino Monastery, who then became Pope Victor III supported the Mahdia war against the Muslims, in which the components of pilgrimage and holy war were intellectually combined. He was also a follower of the reforms of his predecessor Gregory. Urban II, who was elected to the post following the papacy of two former Benedictine monks, was the former abbot of the Benedictine Cluny Monastery, which, like Desiderius, was of aristocratic knightly origin. Furthering the path laid down by his predecessors, he launched the First Crusade against Muslims in the East.

The formation of Crusader ideology was a process that spanned a century and a half. In this process, directing social events; The Benedictine Monasteries played an important role in shaping the beliefs of Western Christians, were established in the settlement of cults of saints, holy relics; The lands and relics described in the Bible, where Jesus and other holy people lived, which were considered sacred by Christians in Palestine, especially in Jerusalem, were more on the agenda of people through rituals, prayers and architecture. This situation emphasizes the importance of the pilgrimage; more Christian Westerners traveled to the East to

visit holy sites. These developments formed the basis of Urban II's call for a crusade, which he expressed as his aim to liberate the holy lands of the East from the Muslim yoke.

The contribution of the Benedictine monasteries was not limited to the points described above. Monasteries also played an important role in the organization of the expedition. The call for expeditions was extended to all corners of Western Europe with the aid of a network of monasteries. During the preparations of the Crusaders, material and moral support again came from the monasteries. They gave temporary and indefinite loans to those who would go on the expedition in exchange for mortgages on the property. The main Latin Crusader chronicles recounting the expedition were the Benedictine monks. The language they used in their chronicles, the connection they established with the verses of the Bible, and the belief that the expedition was a divine initiative. This situation prepared the intellectual basis for the new Crusades with the success of the first Crusade for Christians. This fundamental Western world led to the fact that in the following centuries under the sacred banners it sailed towards new wars and new massacres, accompanied by prayers.

REFERENCES

- Asbridge, T. (2020). An experiment in extremity: The portrayal of violence in Robert the Monk's narrative of the first crusade. *History*, 105(368), 719-750.
- Baker, T. M. (2015). *Be You as Living Stones Built Up, a Spiritual House, a Holy Priesthood: Cistercian Exegesis, Reform, and the Construction of Holy Architectures*. Doctoral dissertation, Harvard University.
- Blumenthal, U. R. (1988). *The Investiture Controversy: Church and Monarchy from the Ninth to the Twelfth Century*. University of Pennsylvania Press.
- Brodman, J. W. (2001). Rule and identity: The case of the military orders. *The Catholic Historical Review*, 87(3), 383-400.
- Buc, P. (2017). Crusade and eschatology: Holy war fostered and inhibited. *Mitteilungen des Instituts für österreichische Geschichtsforschung*, 125(2), 304-339.
- Buc, P. (2023). Christianity's stamp: Of hybrids, traitors, false peace, massacres and other horrors. *History and Anthropology*, 34(1), 123-144.

- Bull, M. (1993). The roots of lay enthusiasm for the First Crusade. *History*, 78(254) 353-372.
- Charanis, P. (1952). Aims of the Medieval crusades and how they were viewed by Byzantium. *Church History*, 21(2), 123-134. Cambridge University Press.
- Conant, K. J. (1971). Observations on the practical talents and technology of the medieval benedictines. In *Cluniac Monasticism in the Central Middle Ages* (pp. 77-84). Palgrave Macmillan.
- Constable, G. (1977). Monachisme et pèlerinage au Moyen Age. *Revue historique* 258, 1(523), 3-27.
- Constable, G. (1997). Cluny and the first crusade. *Publications de l'École Française de Rome*, 236(1), 179-193.
- Dickson, G. (1999). Encounters in medieval revivalism: Monks, friars, and popular enthusiasts. *Church History*, 68(2), 265-293. Cambridge University Press.
- Kostick, C. (2013). Courage and cowardice on the First Crusade, 1096–1099. *War in History*, 20(1), 32-49.
- Cowdrey, H.E.J. (1970). Pope urban II's preaching of the first crusade. *History*, 55(184), 177-188.
- Cowdrey, H. E. J. (1977). The Mahdia campaign of 1087. *The English Historical Review*, 92(362), 1-29. Oxford University Press.
- Cowdrey, H. E. J. & Cowdrey, H. E. J. (1983). *The Age of Abbot Desiderius: Montecassino, the Papacy, and the Normans in the Eleventh and Early Twelfth Centuries*. Clarendon Press.
- Crawford, P. F. (2011). Four myths about the Crusades. *The Intercollegiate Review*, 46(1).
- Crozet, R. (1937). Le voyage d'Urbain II et ses négociations avec le clergé de France (1095-1096). *Revue historique*, 179(2), 271-310.
- D'Aguilers, R. (1969). Le «liber» de Raymond d'Aguilers, ed. J. Hugh and LL Hill. *Documents des Recueils des Historiens des Croisades*, 9. 1st edition: Academie Des Inscriptions Et Belles Lettres.
- Delaruelle, E. (1971). The crusading idea in Cluniac literature of the eleventh century. In *Cluniac Monasticism in the Central Middle Ages* (pp. 191-216). Palgrave Macmillan.

- Derwich, M. (2000). Benedictines: General or male. *Encyclopedia of Monasticism*, 1, 136-143. Fitzroy Dearborn Publishers.
- Dźwigala, B. (2018). Evolution of the account of Duke Godfrey's deed of hewing the enemy through the middle with a single blow during the siege of Antioch by the First Crusade. A source study. *Przegląd Nauk Historycznych*, 17(3), 5-28.
- Fulcher of Chartres (1941). *Chronicle of the First Crusade*. Translated by Martha Evelyn McGinty. Humphrey Milford Oxford University Press.
- Gwynn, A. (1944). Monte Cassino and the European Tradition. *Studies: An Irish Quarterly Review*, 1-11.
- Fournier, P. (1915). Bonizo De Sutri Urbain II Et La Comtesse Mathilde D'après Le Liber De Vita Christiana De Bonizo. *Bibliothèque de l'École Des Chartes*, 76, 265–298.
- Hall, R. B. (1997). Moral authority as a power resource. *International Organization*, 51(4), 591-622. The MIT Press.
- Hamilton, B. (1995). Ideals of holiness: Crusaders, contemplatives, and mendicants. *The International History Review*, 17(4), 693-712. <https://www.jstor.org/stable/40107439193.255.75.26> Access date: 04.07.2023
- Hunt, N. (1971). Cluniac monasticism. In *Cluniac Monasticism in the Central Middle Ages* (pp. 1-10). Palgrave Macmillan.
- Jasper, K. L. (2012). *Mapping a Monastic Network: Peter Damian and Fonte Avellana in the Eleventh Century*. Doctoral dissertation, UC Berkeley.
- Jotischky, A. (2012). Monastic reform and the geography of Christendom: experience, observation, and influence. *Transactions of the Royal Historical Society*, 22, 57-74.
- Kjær, L. (2019). Conquests, family traditions, and the First Crusade. *Journal of Medieval History*, 45(5), 553-579.
- Kostick, C. (2008). *The Social Structure of the First Crusade*. Brill.
- Krey, A. C. (1927). Monte Cassino, Metten, and Minnesota. *Minnesota History*, 8(3), 217- 231.
- Lekai, L. J. (1969). Motives and Ideals of the Eleventh-Century Monastic Renewal. *Cistercian Studies Quarterly*, 4, 3-20.

- Mackinney, L. C. (1929). The Laity in French Church Councils of the Eleventh Century. *The Journal of Religion*, 9(4), 568-588.
- Magnani, E. (2015). *Monasteres Et Aristocratie En Provence -Milieu Xe -Debut XIIIe Siecle*. Hal Open Science. <https://shs.hal.science/halshs-01172143/document>, Access date: 20.12.2023.
- Menache, S. (2022). Communication Challenges in the Crusade Period: A Survey. *Religions*, 13(10), 930.
- Pearce, C. P. (2017). *Monasticism Without Frontiers: The extended monastic community of the Abbot of Cluny in England and Wales*. University of Wales Trinity Saint David.
- Pelech, T. (2021). Death on the altar: The rhetoric of otherness in sources from the early period of the Crusades. *Journal of the Australian Early Medieval Association*, 17(1), 67-89.
- Porges, W. (1946). The Clergy, the Poor, and the Non-combatants on the First Crusade. *Speculum*, 21(1), 1- 23.
- Riley-Smith, J. (1988). The Latin clergy and the settlement in Palestine and Syria, 1098-1100. *The Catholic Historical Review*, 74(4), 539-557.
- Rubenstein, J. (2011). *Armies of Heaven: The First Crusade and the Quest for Apocalypse*. Basic Books.
- Russo, L. (2014). The Monte Cassino tradition of the first crusade: From the chronica monasterii casinensis to the hystoria de via et recuperatione antiochiaie atque Ierusalemum. In *Writing the Early Crusades. Texts, Transmission and Memory* (pp. 53-62). Boydell.
- Sweetenham, C. (2017). 6 'Hoc enim non fuit humanum opus, sed divinum': Robert the Monk's Use of the Bible in the Historia Iherosolimitana. In *The Uses of the Bible in Crusader Sources* (pp. 133-151). Brill.
- Tellenbach, G. (1959). *Church and State at the Time of the Investiture Contest*. Translated by R.F. Bennett. Studies in Mediaeval History. Blackwell Publishing.
- Tudebode, P. (1974). *Historia de Hierosolymitano Itinere*. Translated by John Hugh Hill and Laurita L. Hill. The American Philosophical Society.
- Tyre, W. (1943). *A History Deeds Done Beyond The Sea Volume One*. Translated and Annotated by Emily Atwater Babcock, and A. C. Krey. Columbia University Press.

- Upton, T. P. (2017). Dwellers in Shadows & Abbatial Jerusalem: Reformed Monastic Ideas by the Third Crusade in the Sermons of Garnerius of Rochefort and Adam the Scot. *Quidditas*, 38(1), 5.
- Veneziani, E. (2018). Between Rome and Montecassino. Re-thinking the Investiture Controversy in the First Half of the 12th Century. *Quaestiones Medii Aevi Novae*, (23), 185-211.
- Vitalis, O. (1985). Oxford Medieval Texts. *Orderici Vitalis Historia Ecclesiastica, The Ecclesiastical History of Orderic Vitalis, Volume V Books IX and X* Edited and Translated by Marjorie Chibnall, The Library of the School of Theology at Claremont, Oxford University Press.
- Wickstrom, J. B. (1998). Gregory The Great's Life Of St. Benedict And The Illustrations Of Abbot Desiderius II. *Studies in Iconography*, 19, 31– 73. <http://www.jstor.org/stable/23923608>. Access date: 02.07.2023.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: This study aims to reveal the role of the monasteries established by St. Benedict and the monks raised in these monasteries in the call and organization of the First Crusade, which was the beginning of centuries of conflicts between Christians and Muslims.

Methodology: The article was written as a literature review by researching and examining the charters and monastic records of the period, the Crusader chronicles as well as the studies of today's historians.

Findings: In both the initiation and organization of the First Crusade, the Benedictine monasteries and the clergy who grew up in these monasteries played an important role. Pope Urban II, a former Benedictine monk, personally launched the expedition. Two of the most important of these monasteries were Monte Cassino and Cluny. Due to their strong ties with the wealthy aristocracy, through grants and donations, the Benedictine monasteries, especially Cluny and Monte Cassino, gradually undertook the mission of meeting the community's spiritual needs by acquiring wealth and prestige. Those who carry weapons (Bellator) with rituals and prayers for the forgiveness of the sins of the warriors both continue the war and make them feel close to the religion spiritually; during the preparations for the expedition, they supported it financially by giving loans against mortgages. Urban had already been raised in Cluny and even served as abbot of Cluny Abbey in France. Pope Gregory VII, who had previously been raised in a Benedictine monastery, had previously planned a holy war on the

Muslims in the East but was unable to do so due to his conflict with the Holy Roman Emperor Henry IV. Then Desiderius, the former abbot of the Benedictine Monte Cassino Abbey, was elected pope under the name Victor III. Victor III supported the Mahdia war against the Muslims. After Desiderius' short one-year papal term, Urban II was elected pope. Upon Urban's death during the First Crusade, Pope Paschal II, who succeeded him, was also a Benedictine monk.

Conclusion: While the monasticism that St. Benedict founded in Western Europe meant being a voluntary exile away from the world, the Benedictines were never far from the political and religious developments in the world. The children of many noble families became monks in these monasteries and even rose to the rank of abbot. They forged close ties with both the papacy and the aristocracy and royalty. They supported violence, albeit indirectly, by supporting and even sanctifying the fighters. The Mahdia Expedition on Muslims was personally approved by Pope Victor III. Four popes who came one after another on the way to the Crusades grew up in these monasteries. Ignoring St. Benedict's principle of 'Peace', they set out on a path that contrasted monasticism by establishing *the kingdom of Heaven* on earth and taking part in the organization of bloody wars. However, the idea of establishing *the kingdom of Heaven* on earth and establishing peace was distorted in Pope Urban II's call for a campaign and turned into the ideal of establishing God's rule over earthly Jerusalem by shedding the blood of Muslims through war. The Crusaders chose to become voluntary exiles, which was one of their monastic ideals. The monasteries used the pilgrimage to Jerusalem as the main theme in rituals and sermons during the formation of a century and a half of Crusading ideology and formed the basis of the Crusaders' mission to establish *the kingdom of God* in the Holy Land, which was already the discourse of Urban II. The network of monasteries played an important role in delivering the news of the expedition to the farthest corners of Europe and in providing material and moral support to the Crusaders for their preparations. At the call of the Crusade, in a final battle between good and evil, the Crusaders were transformed into instruments of God on earth as armed pilgrims. In this context, the Benedictine Monasteries went back and forth on the swing between heaven and earth, endorsing war instead of peace, which was their main goal when they founded St. Benedict's monastery. Thus, the Benedictine Monasteries were indirectly adorned with the holy war gilding of the Crusade, contributing to laying the foundations for new bloody conflicts that would last for centuries.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	15.10.2023	Submitted date
Kabul tarihi	17.12.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Banaz, E. (2023). Türkçe Öğretmenlerinin Ders Sürecinde Kullandıkları Web 2.0 Araçlarına Yönelik Bir Değerlendirme. *Journal of History School*, 67, 3374-3390.

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DERS SÜRECİNDE KULLANDIKLARI WEB 2.0 ARAÇLARINA YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME¹

Emrullah BANAZ²

Öz

Öğretmen, eğitim sisteminin akışını sağlamak durumundadır. Toplumda teknolojik materyallerin üretimi ve kullanımı giderek artmaya devam ederken öğretmenlerin de bu dijital teknolojileri sınıf içerisinde aktarabilmeleri, sınıflarını ve kendilerini bu teknolojilere göre hazırlamaları önem arz etmektedir. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin ders verme sürecinde kullandıkları Web 2.0 araçlarına yönelik değerlendirme yapmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan kesitsel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 398 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Google Formlarda hazırlanan *Öğretmenlerin Web 2.0 Araçları Tercih Formu* ile toplanmış olup veriler çeşitli istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularından hareketle Türkçe öğretmenlerinin kavram/zihin haritası oluşturmak için en fazla Mindmeister'i, sanal duvar/pano oluşturmak için en fazla Padlet'i, poster ve karikatür oluşturmak için en fazla Word Art'ı, kitap/dijital hikâye oluşturmak için en fazla Wattpad'i, test, bulmaca veya anket oluşturmak için en fazla Kahoot'u, sunum oluşturmak için en fazla Prezi'yi, sanal sınıf oluşturmak için en fazla Zoom'u tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmenleri, Türkçe dersleri, Web 2.0 araçları

¹ Etik kurul onayı Bayburt Üniversitesi'nde, 04.10.2023 tarih, E82795991-020-159332 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

²Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, emrullahbanaz@hotmail.com Orcid: 0000-0002-5804-9339

An Evaluation of Web 2.0 Tools Used By Turkish Teachers in The Lesson Process

Abstract

Integrate these digital technologies into the classroom and prepare their classrooms and themselves for these technologies. The aim of the study was to evaluate the Web 2.0 tools used by Turkish teachers in the teaching process. For this purpose, cross-sectional survey design, which is one of the quantitative research methods, was used in the study. The sample of the study consists of 398 Turkish teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education. The data of the study were collected with the *Teachers' Web 2.0 Tools Preference* Form prepared in Google Forms and the data were analyzed with various statistical methods. From the findings of the study, it was concluded that teachers used Mindmeister the most to create concept/mind maps, Padlet the most to create virtual walls/boards, Word Art the most to create posters and cartoons, Wappad the most to create books/digital stories, Kahoot the most to create tests, puzzles or surveys, Prezi the most to create presentations, and Zoom the most to create virtual classrooms.

Keywords: Turkish teachers, Turkish lessons, Web 2.0 tools

GİRİŞ

Eğitim-öğretim faaliyetlerini sahada uygulayan ve ülkenin gelecek nesillerini yetiştiren öğretmendir. Yeterlilik: “Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi; ehliyet, yeterlik” (TDK, 2023). Öğretmenin bazı bilgi, beceri ve tecrübelere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri, MEB’e (2017) göre “Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlardır” şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretmen yeterlik alanları; Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri ve Tutum ve Değerler olmak üzere 3 alan etrafında şekillenmektedir. Mesleki Bilgi yeterlik alanında, Alan Bilgisi, Alan Eğitimi Bilgisi ve Mevzuat Bilgisi; Mesleki Beceri alanında, Eğitim Öğretimi Planlama, Öğrenme Ortamları Oluşturma, Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme ve Ölçme ve Değerlendirme; Tutum ve Değerler alanında, Millî, Manevi ve Evrensel Değerler, Öğrenciye Yaklaşım, İletişim ve İş Birliği ve Kişisel ve Meslekî Gelişim yeterlikleri yer almaktadır (MEB, 2017). Her öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikler MEB tarafından belirlenmiştir. Yeterlilikler, bireyin yetenekleri ve aktif katılımıyla belirlenen bilgi ve becerilerin tümü, bireylerin tutumlarını, yeterlilik düzeylerini önemli ölçüde etkileyebilir (Visković & Višnjić Jevtić, 2017).

Türkçe öğretmeni, meslekî anlamda Türkçe dersinin eğitimi ve öğretimi sürecini yürüten, alanda gerekli olan bilgi, tutum ve becerilere hâkim ve sahip olan

kişidir. MEB'e (2017) göre Türkçe öğretmenliği, Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme, Dil Becerilerini Geliştirme, Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme, Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma ve Türkçe Alanında Meslekî Gelişimini Sağlama olmak üzere 5 yeterlik alanı, 25 alt yeterlik alanı ve 169 performans göstergesinden oluşmaktadır.

21. yüzyıl becerileri, “Bireylerin yaşamlarını sürdükları yüzyılın beklentilerine cevap vermeleri için gerekli olan bilgi ve donanıma sahip olma durumlarına verilen addır” (Boyacı & Özer, 2019, s. 710) şeklinde tanımlanmaktadır. 21. yüzyıl becerileri, önceliğini içerik bilgisine vermediğinden geleneksel becerilerden farklıdır. Bu beceriler, Öğrenme ve yenilik becerileri, dijital okuryazarlık becerileri ve kişisel ve mesleki yaşam becerileri şeklinde ayrılır (González-Salamanca, Agudelo & Salinas, 2020). Her geçen gün değişen ve gelişen teknoloji bütün alanları etkilemektedir. Teknolojinin etkilediği alanlardan biri de eğitimidir. Bundan dolayı öğretmenler, çağa ayak uydurarak bulunduğumuz yüzyılın beklentilerini karşılamak durumundadırlar. Öğrencileri yeni teknolojik ortamlarla tanıştırmak, öğrencileri geliştirebilecek dijital ortam ve fırsatlar oluşturmak öğretmenlerin sorumluluğundadır (Caena & Redecker, 2019). Zira 21. yüzyıl becerilerine sahip olmayan, bu becerileri bilmeyen ve kendisini yenilemeyecek yeniliğe kapalı olan bir öğretmenin kendisinden farklı veya çağın gerekliliğine sahip öğrenciler yetiştirmesi pek de mümkün değildir (Çiftçi, Sağlam & Yayla, 2021). Bundan dolayı öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretmen becerilerine hâkim olmaları gerekmektedir.

Web 2.0, web sayfalarının tasarım ve işlevsel özelliklerinin gruplandırılması kavramını açıklamak için O'Reilly tarafından 2004 yılında ortaya atılan bir terimdir (Hew & Cheung, 2013). Web 2.0 kavramı her türlü sosyal, bilgi erişimi ve paylaşımı, iletişimi ve etkileşimi kapsamaktadır (Zdravkova, Ivanović & Putnik, 2012). Gelişen teknolojinin etkisiyle yeni öğrenme ortamları oluşmuş ve bu ortamların öğrenme ile birlikte eğlenmeyi de sunması, öğrencilerin ilgisini çekmesine neden olmuştur. Mete & Batıbay (2019) da Web 2.0 araçları öğrencinin ilgisini çekiyor, ders esnasında öğrenciyi mutlu ediyorsa bu araçlardan yararlanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bireysel öğrenmelerini destekleyen, derste aktif rol almalarını sağlayan bu araçları öğrenciye tanıttacak ve uygulayıcısı olacak kişiler de hiç şüphesiz öğretmenlerdir.

Literatür tarandığında, Horzum (2010) Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarını incelemiş ve Podcast'in varlığından haberdar olmadıklarını tespit etmiştir. Elmas ve Geban (2012) Web 2.0 araçlarını öğretmenler için 8 kategoride sınıflandırmışlardır. Timur ve arkadaşları (2020) Fen bilimleri öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarına yönelik

görüşlerini incelemiş ve öğretmenlerin derslerde Web 2.0 araçlarını kullanma konusunda istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Çetin & Aktay (2021) ilkokulda Web 2.0 araçlarından biri olan Google Formlar uygulamasının etkililiğini tespit etmek amacıyla öğretmen ve öğrencilerden görüş almışlar ve öğrencilerin Web 2.0 uygulamayı eğlenceli bulduklarını, öğretmenin ise kullanımının yaygınlaşması gerektiğini ifade ettiğini aktarmışlardır. Karaca & Aktaş (2019) Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin Web 2.0 uygulamalarını ne sıklıkta ve öğretim süreçlerinde hangi amaçlar doğrultusunda kullandıklarını tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada öğretmenlerin bu araçları en çok iletişim ve derslerle ilgili araştırma yapmak için kullandıklarını bulmuşlardır. Şenyurt & Şahin (2022) Covid-19 salgınında uzaktan eğitimde kullanılan Web 2.0 araçları hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuş ve öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını avantajlı ve bu araçların yapılandırmacı yaklaşıma uygun bulduklarını aktarmışlardır. Eyüp (2022) ise Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik yetkinliklerini incelediği çalışmada Türkçe öğretmenlerine Web 2.0 araçlarına yönelik hizmet içi kursların hızlı bir şekilde verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Günümüzde teknolojinin eğitim ortamlarında kullanımının günden güne arttığı düşünüldüğünde Web 2.0 araçlarının yerinin önem arz ettiği fark edilmektedir. Yukarıda ifade edilenlerden hareketle çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullanmayı tercih ettikleri Web 2.0 araçlarına yönelik bir değerlendirme yapmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmenlerin derslerinde kullanmak için tercih ettikleri zihin/kavram haritası oluşturma aracı hangisidir?
2. Öğretmenlerin derslerinde kullanmak için tercih ettikleri sanal duvar/ pano oluşturma aracı hangisidir?
3. Öğretmenlerin derslerinde kullanmak için tercih ettikleri poster/karikatür oluşturma aracı hangisidir?
4. Öğretmenlerin derslerinde kullanmak için tercih ettikleri kitap / dijital hikâye oluşturma aracı hangisidir?
5. Öğretmenlerin derslerinde kullanmak için tercih ettikleri test, bulmaca veya anket oluşturma aracı hangisidir?
6. Öğretmenlerin derslerinde kullanmak için tercih ettikleri sunum oluşturma aracı hangisidir?
7. Öğretmenlerin derslerinde kullanmak için tercih ettikleri sanal sınıf oluşturma aracı hangisidir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel yöntemlerden olan kesitsel tarama deseni üzerine yapılandırılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımdır (Karasar, 2009). “Kesitsel tarama araştırmaları, araştırmanın gerçekleştirildiği zaman noktasında araştırılan özellikle ilgili evrenin var olan durumunu ortaya koyar” (Karadavut, 2022, s.186).

Araştırmanın Evreni

Bu araştırmanın evrenini Türkiye genelinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 398 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Evren araştırmacının çalışma yapamayacağı kadar büyük olduğundan, evrenden tesadüfi örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Google Formlarda hazırlanan Öğretmenlerin Web 2.0 Tercih Formu aracılığı ile toplanmıştır. Form öncelikle araştırmacının kendisi tarafından literatür taraması yapılarak hazırlanmış ve Türkçe eğitimi alanında uzman iki kişiden görüş alınarak son şekli verilerek yedi soru hâlinde uygulanmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla Miles ve Huberman’ın (1994) geliştirmiş olduğu görüş birliği ve görüş ayrılığı formülü kullanılmıştır. Görüşleri alınan iki Türkçe eğitimi uzmanının ifadeleri çerçevesinde Miles ve Huberman’a (1994) göre yapılan hesaplama sonucunda sonucun %98 olduğu görülmüştür. Bu da %70’in üzerinde bir sonuç olduğu için araştırmanın güvenilir olduğu söylenebilir.

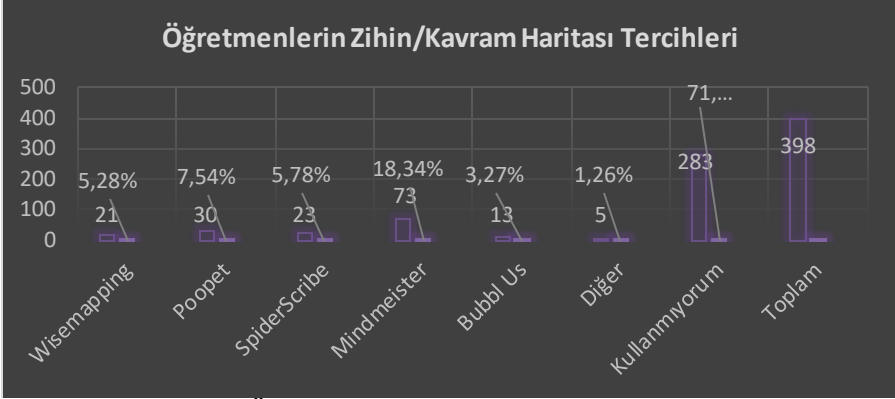
Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde yüzde ve frekans gibi betimsel istatistikler kullanılmış olup veriler öğretmenlerin Web 2.0 aracı tercihlerine göre grafik ve şekillerle bulgular hâlinde ifade edilmiştir.

BULGULAR

1. Öğretmenlerin zihin/kavram haritası oluşturmak için tercih ettikleri web 2.0 aracına yönelik bulgular

Öğretmenlerin derslerinde zihin/kavram haritası oluşturmak için tercih ettikleri web 2.0 araçlarına yönelik dağılım Grafik 1’de görselleştirilmiştir:

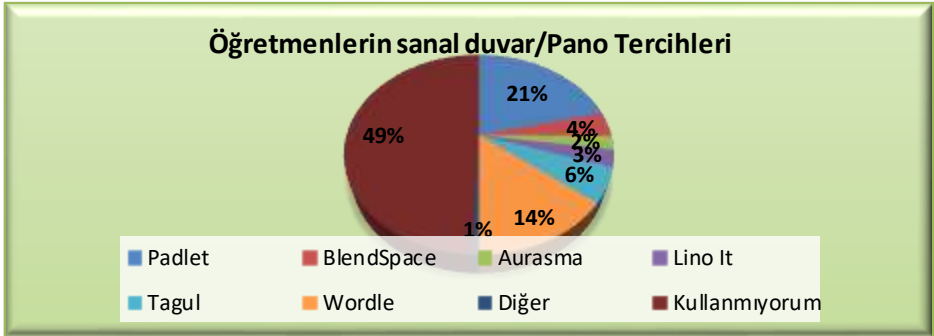


Grafik 1: Öğretmenlerin zihin/kavram haritası tercihleri

Grafik 1'den hareketle, öğretmenlerin derslerinde zihin/kavram haritası oluşturmak için web 2.0 araçlarından en fazla Mindmeister (f=73) uygulamasını tercih ettikleri belirlenmiştir. Bunu sırasıyla Poopet (f=30), SpiderScribe (f=23), Wisemapping (f=21), Bubbl Us (f=13) uygulamaları takip etmektedir. Öğretmenlerin 283'ünün (%71,11) ise derslerinde zihin veya kavram haritası oluşturmak için herhangi bir web 2.0 aracını kullanmadıkları, dikkat çekici diğer bulgular arasındadır.

2. Öğretmenlerin sanal duvar/pano oluşturmak için tercih ettikleri web 2.0 aracına yönelik bulgular

Öğretmenlerin derslerinde sanal duvar/pano oluşturmak için tercih ettikleri web 2.0 araçlarına yönelik dağılım Grafik 2'de görselleştirilmiştir:



Grafik 2: Öğretmenlerin sanal duvar/pano tercihleri

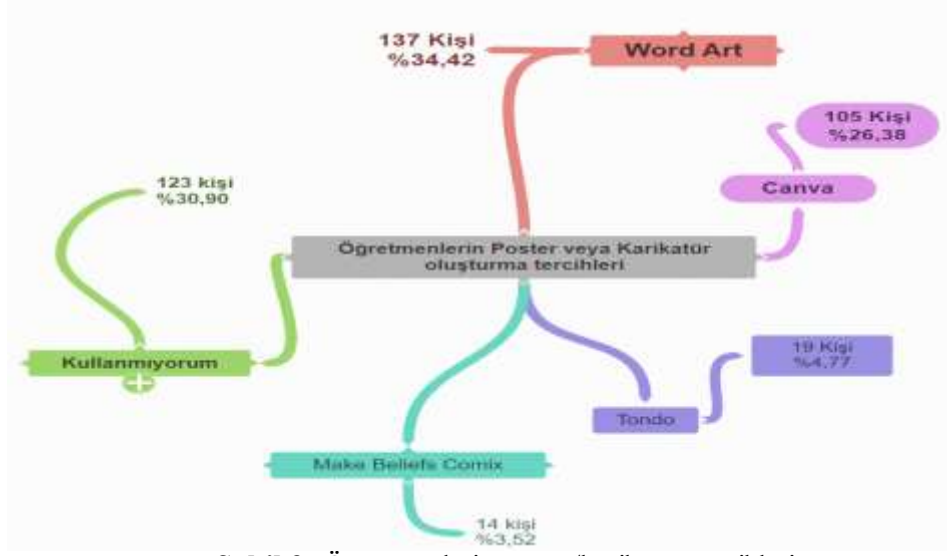
Grafik 2'den hareketle, öğretmenlerin derslerinde sanal duvar/pano oluşturmak için web 2.0 araçlarından en fazla Padlet (%21) uygulamasını tercih ettikleri belirlenmiştir. Bunu sırasıyla Wordle (%14), Tagul (%6), BlendSpace (%4), Lino

Türkçe Öğretmenlerinin Ders Sürecinde Kullandıkları Web 2.0 Araçlarına Yönelik...

It (%3), Aurasma (%2) uygulamaları takip etmektedir. Öğretmenlerin %49'unun ise derslerinde sanal duvar veya pano oluşturmak için herhangi bir web 2.0 aracını kullanmadıkları görülmüştür.

3. Öğretmenlerin poster/karikatür oluşturmak için tercih ettikleri web 2.0 aracına yönelik bulgular

Öğretmenlerin derslerinde poster/karikatür oluşturmak için tercih ettikleri web 2.0 araçlarına yönelik dağılım Şekil 3'te görselleştirilmiştir:

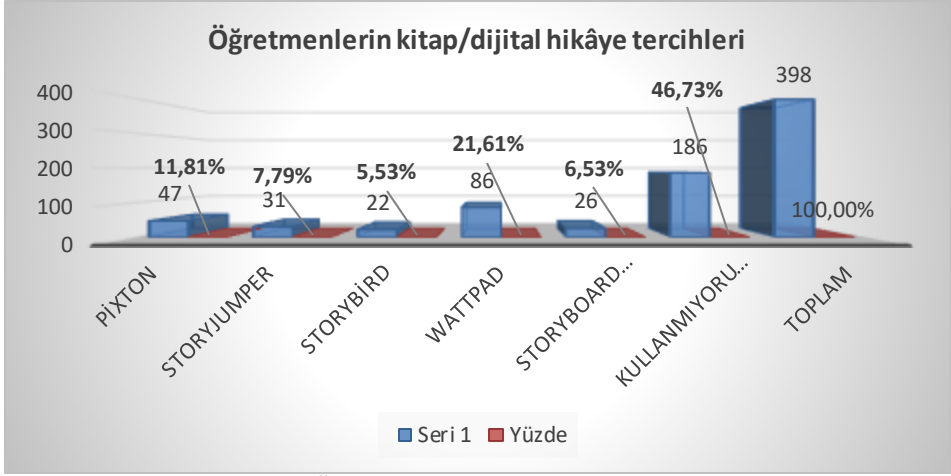


Şekil 3: Öğretmenlerin poster/karikatür tercihleri

Şekil 3'ten hareketle, öğretmenlerin derslerinde poster veya karikatür oluşturmak için web 2.0 araçlarından en fazla Word Art (f=137) uygulamasını tercih ettikleri belirlenmiştir. Bunu sırasıyla Canva (f=105), Tondo (f=19), Make Beliefs Comix (f=14) uygulamaları takip etmektedir. Öğretmenlerin 123'ünün (%30,90) ise derslerinde poster veya karikatür oluşturmak için herhangi bir web 2.0 aracını kullanmadıkları görülmüştür.

4. Öğretmenlerin kitap/dijital hikâye oluşturmak için tercih ettikleri web 2.0 aracına yönelik bulgular

Öğretmenlerin derslerinde kitap/dijital hikâye oluşturmak için tercih ettikleri web 2.0 araçlarına yönelik dağılım Grafik 4'te görselleştirilmiştir:

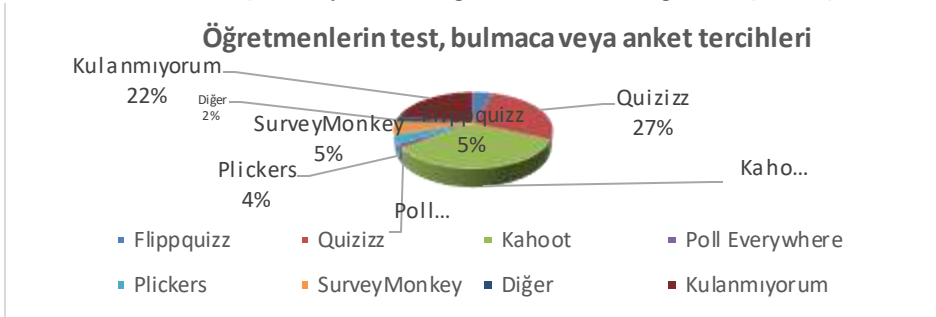


Grafik 4: Öğretmenlerin kitap/dijital hikâye tercihleri

Grafik 4'ten hareketle, öğretmenlerin derslerinde kitap/dijital hikâye oluşturmak için web 2.0 araçlarından en fazla Mindmeister (f=86) uygulamasını tercih ettikleri belirlenmiştir. Bunu sırasıyla Pixton (f=47), Storyjumper (f=31), Storyboard That (f=26), Storybird (f=22) uygulamaları takip etmektedir. Öğretmenlerin 186'sının (%46,73) ise derslerinde kitap veya dijital hikâye oluşturmak için herhangi bir web 2.0 aracını kullanmadıkları, dikkat çekici diğer bulgular arasındadır.

5. Öğretmenlerin test, bulmaca veya anket oluşturmak için tercih ettikleri web 2.0 aracına yönelik bulgular

Öğretmenlerin derslerinde test, bulmaca veya anket oluşturmak için tercih ettikleri web 2.0 araçlarına yönelik dağılım Grafik 5'te görselleştirilmiştir:



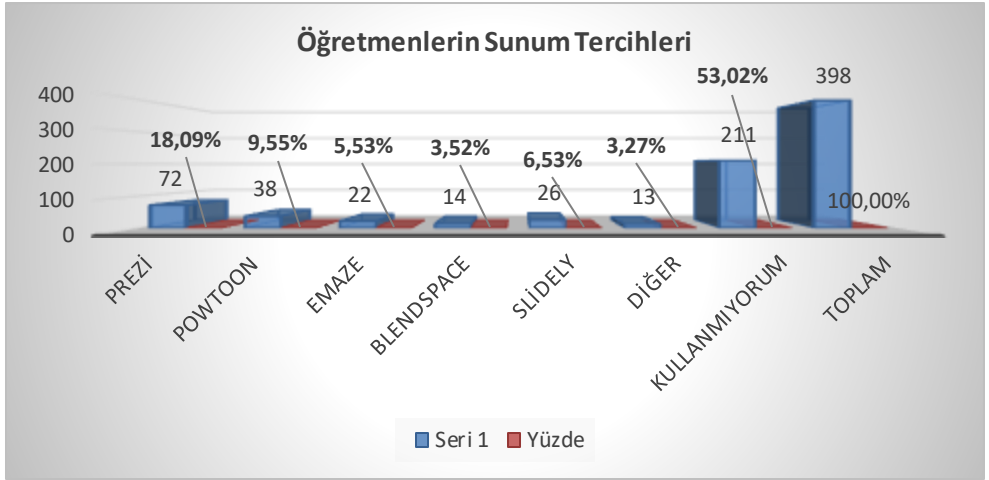
Grafik 5: Öğretmenlerin test, bulmaca veya anket tercihleri

Türkçe Öğretmenlerinin Ders Sürecinde Kullandıkları Web 2.0 Araçlarına Yönelik...

Grafik 5'ten hareketle, öğretmenlerin derslerinde test, bulmaca veya anket oluşturmak için web 2.0 araçlarından en fazla Kahoot (%33) uygulamasını tercih ettikleri belirlenmiştir. Bunu sırasıyla Quizizz (%27), SurveyMonkey (%5), Plickers (%4), Poll Everywhere (%2) uygulamaları takip etmektedir. Öğretmenlerin %22'sinin ise derslerinde test, bulmaca veya anket oluşturmak için herhangi bir web 2.0 aracını kullanmadıkları görülmektedir.

6. Öğretmenlerin sunum oluşturmak için tercih ettikleri web 2.0 aracına yönelik bulgular

Öğretmenlerin derslerinde sunum oluşturmak için tercih ettikleri web 2.0 araçlarına yönelik dağılım Grafik 6'da görselleştirilmiştir:

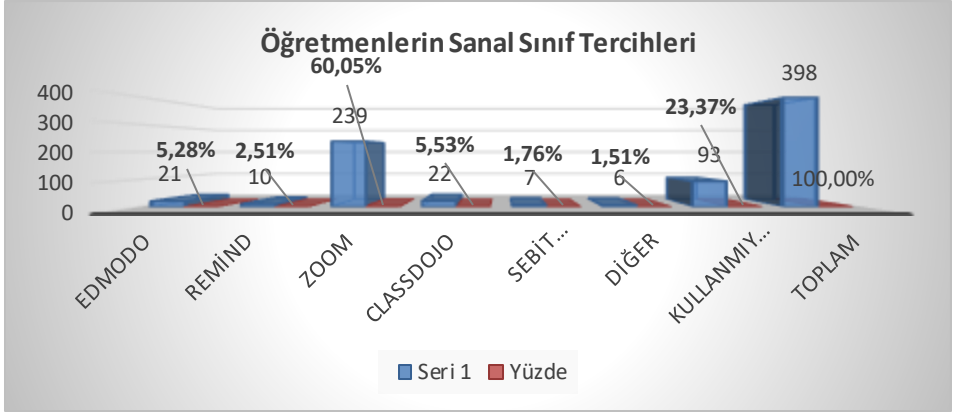


Grafik 6: Öğretmenlerin sunum tercihleri

Grafik 6'dan hareketle, öğretmenlerin derslerinde sunum oluşturmak için web 2.0 araçlarından en fazla Prezi (f=72) uygulamasını tercih ettikleri belirlenmiştir. Bunu sırasıyla Powtoon (f=38), SpiderScribe (f=23), Wisemapping (f=21), Bubbl Us (f=13) uygulamaları takip etmektedir. Öğretmenlerin 283'ünün (%71,11) ise derslerinde zihin veya kavram haritası oluşturmak için herhangi bir web 2.0 aracını kullanmadıkları, dikkat çekici diğer bulgular arasındadır.

7. Öğretmenlerin sanal sınıf oluşturmak için tercih ettikleri web 2.0 aracına yönelik bulgular

Öğretmenlerin derslerinde sanal sınıf oluşturmak için tercih ettikleri web 2.0 araçlarına yönelik dağılım Grafik 7'de görselleştirilmiştir:



Grafik 7: Öğretmenlerin sanal sınıf tercihleri

Grafik 7’den hareketle, öğretmenlerin derslerinde sanal sınıf oluşturmak için web 2.0 araçlarından en fazla Zoom (f=239) uygulamasını tercih ettikleri belirlenmiştir. Bunu sırasıyla Classdojo(f=22), Edmodo (f=21), Remind (f=10), Sebit Bcloud (f=7) uygulamaları takip etmektedir. Öğretmenlerin 93’ünün (%23,37) ise derslerinde sanal sınıf oluşturmak için herhangi bir web 2.0 aracı kullanmadıkları görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullanmayı tercih ettikleri Web 2.0 araçlarına yönelik bir değerlendirme yapmanın amaçlandığı araştırmanın bulgularından hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Öğretmenlerin derslerinde zihin/kavram haritası oluşturmak için web 2.0 araçlarından en fazla Mindmeister (f=73) uygulamasını tercih ettikleri belirlenmiştir. Bununla beraber öğretmenlerin 283’ünün (%71,11) ise derslerinde zihin veya kavram haritası oluşturmak için herhangi bir web 2.0 aracı kullanmadıkları görülmüştür. Teknoloji çağı olarak adlandırılan günümüzde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun derslerinde web 2.0 teknolojilerini kullanmaması dikkat çekici bir bulgu olarak ön plana çıkmaktadır. Yeşilyurt (2019) hazırlamış olduğu bir çalışmada, Türkiye’deki farklı üniversitelerde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi veren öğretim elemanlarının web 2.0 konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin derslerinde sanal duvar/pano oluşturmak için web 2.0 araçlarından en fazla Padlet (%21) uygulamasını tercih ettikleri belirlenmiştir. Majid (2014) öğrencilerin Web 2.0 araçları kullanımına yönelik motivasyonlarını artırmayı

amaçladığı araştırmasında, eğitim sürecinde Padlet uygulamasını da kullandığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Özipek (2019) Türkçe dersinde akademik başarının artırılmasına yönelik Padlet uygulamasını kullanmış ve derslerde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak yukarıda ifade edilen bilgilerin aksine öğretmenlerin %49'unun derslerinde sanal duvar veya pano oluşturmak için herhangi bir web 2.0 aracını kullanmadıkları görülmüştür. Yeni nesil öğrencilerin dijital yerliler olarak adlandırıldığı 21. yüzyıl dünyasında, öğrencilerin hazırbulunuşluklarının daha fazla dikkate alınması gerektiği, bunun bir boyutunun da eğitimde teknoloji entegrasyonu ile olabileceği ön görülmektedir.

Öğretmenlerin derslerinde poster veya karikatür oluşturmak için web 2.0 araçlarından en fazla Word Art (f=137) uygulamasını tercih ettikleri belirlenmiştir. Bunu sırasıyla Canva (f=105), Tondo (f=19), Make Beliefs Comix (f=14) uygulamaları takip etmektedir. Benzer şekilde Kayacı (2023) dil öğretiminde Canva uygulamasını kullanmış ve öğrencilerde kalıcılığın daha fazla olduğunu gözlemlemiştir. Salman & Akay (2022) ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerini incelemek amacıyla Wordwall uygulamasını kullanmışlar ve uygulamanın öğrenci başarıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Word Art, Canva gibi uygulamaların eğitim ortamlarında daha çok kullanılmasının nedenlerinden biri de bu uygulamaların ücretsiz olmasından kaynaklandığı tahmin edilmektedir.

Öğretmenlerin derslerinde kitap/dijital hikâye oluşturmak için web 2.0 araçlarından en fazla Mindmeister (f=86) uygulamasını tercih ettikleri belirlenmiştir. Bunu sırasıyla Pixton (f=47), Storyjumper (f=31), Storyboard That (f=26), Storybird (f=22) uygulamaları takip etmektedir. Hew & Cheung'tan (2013) hareketle, Web 2.0 araçları ve çeşitli sosyal medya platformları öğretmen ve öğrenci ilişkisi noktasında kişilerarasında bağlantı kurulmasını sağlamakta ve öğretme-öğrenme deneyimlerini artırmaktadır. Karadağ (2018) çalışmasında öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek amacıyla Storybird uygulamasını kullanmış, uygulamanın öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine katkıları olduğunu ifade etmiştir. Bilgi (enformasyon) çağı olarak adlandırılan günümüzde dijital okuryazarlık kavramı ön plana çıkmaktadır. Bu minvalde öğrencilerin dijital yazma, e-yazma, yaratıcı yazma gibi becerilerinin geliştirilmesinde belirtilen uygulamaları kullanmaları faydalı bir durum olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin derslerinde test, bulmaca veya anket oluşturmak için web 2.0 araçlarından en fazla Kahoot (%33) uygulamasını tercih ettikleri belirlenmiştir. Bunu sırasıyla Quizizz (%27), SurveyMonkey (%5), Plickers (%4), Poll Everywhere (%2) uygulamaları takip etmektedir. Tetik ve Korkmaz (2018) örgün

ve uzaktan öğretim sürecinde kullandıkları Kahoot uygulamasına yönelik öğrencilerin memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Polat (2019) ise yükseköğretimde Kahoot uygulamasını kullanmış ve öğretmen adaylarının Kahoot ile öğretime yönelik olumlu görüşler ifade ettiklerini belirtmiştir. Web 2.0 teknolojileri görsellik, etkileşim, güncel, grup çalışmasına uygun araçlar olduğundan eğitim ortamlarında öğrencilerin dikkatini daha fazla çektiği bilinmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin derslerinde bu tür Web 2.0 araçlarına başvurmaları bireylerin öğrenmelerine daha fazla katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin derslerinde sunum oluşturmak için web 2.0 araçlarından en fazla Prezi (f=72) uygulamasını tercih ettikleri belirlenmiştir. Bunu sırasıyla Powtoon (f=38), SpiderScribe (f=23), Wisemapping (f=21), Bubbl Us (f=13) uygulamaları takip etmektedir. Ustun (2020) ders anlatımında Prezi uygulamasını kullanmanın öğrencilerin başarısına anlamlı bir katkı sağlama da sunum tarzının dikkat çektiği ifade etmiştir. Duffy vd. (2015) Prezi gibi uygulamaları, amacına uygun bir şekilde doğru olarak kullanabilen eğitimcilerin varlığında bu tür sunum araçlarının diğer klasik PowerPoint ders sunumlarına göre daha ilgi çekici olabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin derslerinde sanal sınıf oluşturmak için web 2.0 araçlarından en fazla Zoom (f=239) uygulamasını tercih ettikleri belirlenmiştir. Çok & Günbatar (2022) COVID-19 Pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik öz-yeterliliklerini incelemişler ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun uzaktan eğitim sürecinde Zoom uygulamasını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle COVID-19 Pandemisi ile beraber ülkemizde çeşitli sanal sınıf uygulamalarının arttığı görülmektedir. Bunların başında Zoom'un gelmesinin nedeni kullanımının daha kolay, ara yüzünün daha basit ve anlaşılır olmasının yanı sıra ücretsiz olarak kullanılmaya imkân sağlamasıdır.

Öneri

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin birçok konuda Web 2.0 aracı kullanmayı tercih etmedikleri de görülmüştür. Konuyla ilgili olarak hizmetiçi eğitimler artırılarak öğretmenlerin derslerinde öğretim teknolojilerini kullanmalarını teşvik edilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Boyacı, Ş. D. & Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Education Sciences International*, 9(2), 708-738.
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356-369.
- Çetin, H. S. & Aktay, S. (2021). Web 2.0 değerlendirme araçlarının ilköğretimde etkililiğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 36-48. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mead/issue/63456/845340>
- Çiftçi, S., Sağlam, A., & Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734.
- Çok, C. & Günbatar, S. M. (2022). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz-yeterlik algıları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 12(1), 57-81.
- Duffy, R. M., Guerandel, A., Casey, P., Malone, K., & Kelly, B. D. (2015). Experiences of using Prezi in psychiatry teaching. *Academic Psychiatry*, 39(6), 615-619.
- Elmas, R. & Geban, Ö. (2012). 21. Yüzyıl öğretmenleri için Web 2.0 araçları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1). 243-254.
- Eyüp, B. (2022). Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 307-323.
- González-Salamanca, J. C., Agudelo, O. L., & Salinas, J. (2020). Key competences, education for sustainable development and strategies for the development of 21st century skills. A systematic literature review. *Sustainability*, 12(24), 10366.
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2013). Use of Web 2.0 technologies in K-12 and higher education: The search for evidence-based practice. *Educational Research Review*, 9, 47-64.

- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- Karaca, F. & Aktaş, N. (2019). Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin Web 2.0 uygulamaları için haberdarlıklarının, yeterlilik düzeylerinin, kullanım sıklıklarının ve eğitsel amaçlı kullanım biçimlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 212-230.
- Karadağ, K. (2018). *Öğretim teknolojilerinden Storybird uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadavut, T. (2022). Nicel araştırma yöntemleri, Hasan Tabak, Beyza Aksu Dünya & Fatih Şahin (Ed.) *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 183-213). Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Kayacı, M. M. (2023). *Web 2.0 Araçlarından Canva ve Kahoot'un İkinci Yabancı Dil Almanca Dersin Kelime Öğretimine Katkısı*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Majid, A. A. N. (2014). Integration of web 2.0 tools in learning a programming course. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(4), 88-94.
- MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı) (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. MEB Yayınları.
- MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı) (2017). *Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri*. MEB Yayınları.
- Mete, F. & Batıbay, E., F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
- Özipek, K. (2019). *Padlet Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarıları ile Teknolojiye ve Türkçe Dersine Karşı Tutumlarına Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Polat, M. (2019). Yükseköğretimde Kahoot kullanmak ya da kullanmamak: Öğretmen adaylarının Kahoot'la öğretime yönelik görüşleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(2), 139-157.

Türkçe Öğretmenlerinin Ders Sürecinde Kullandıkları Web 2.0 Araçlarına Yönelik...

- Salman, M. & Akay, C. (2022). Web 2.0 araçlarının ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerine ve başarılarına etkisinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *EDUCATIONE*, 1(2), 362-388.
- Şenyurt, Y. S. & Şahin, Ç. (2022): Covid-19 salgınında uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçlarının kullanımı ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi* 5(1), 34-49.
- TDK (2023). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Tetik, A. & Korkmaz, Ö. (2018). Örgün ve uzaktan eğitim öğrencilerinin derslerde Kahoot ile oyunlaştırmaya dönük görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 7 (2), 46-55.
- Timur, S., Timur, B., Arcagök, S. ve Öztürk, G. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1). 63-109.
- Ustun, A. B. (2020). Prezi kullanımının akademik başarıya ve bilgi kalıcılığına etkisi. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(1), 31-43.
- Visković, I., & Višnjić Jevtić, A. (2017). Development of professional teacher competences for cooperation with parents. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1569-1582.
- Yaşar Sağlık, Z. & Yıldız, M. (2021). Türkiye’de dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 418-442.
- Yeşilyurt, Ş. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimde Web 2.0 araçları. *XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, 16-19 Ekim, Samsun.
- Zdravkova, K., Ivanović, M. & Putnik, Z. (2012). Experience of integrating web 2.0 technologies. *Educational Technology Research and Development*, 60, 361-381.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose of the Research: In this study, it is aimed to make an evaluation of the Web 2.0 tools that Turkish teachers prefer to use in their lessons. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. Which is the mind/concept mapping tool that teachers prefer to use in their lessons?

2. Which is the virtual wall/board creation tool that teachers prefer to use in their lessons?
3. Which is the poster/cartoon creation tool that teachers prefer to use in their lessons?
4. What is the book/digital story creation tool that teachers prefer to use in their lessons?
5. What is teachers' preferred tool for creating tests, puzzles or questionnaires to use in their lessons?
6. What is teachers' preferred presentation creation tool to use in their lessons?
7. Which is the virtual classroom creation tool that teachers prefer to use in their lessons?

Research Model

This research is structured on cross-sectional survey design, which is one of the quantitative methods. The survey model is an approach that aims to describe a past or current situation as it is (Karasar, 2009). "Cross-sectional survey researches reveal the existing situation of the universe related to the feature investigated at the point of time when the research was conducted" (Karadavut, 2022:186).

Population of the Research

The population of this study consists of 398 Turkish teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education throughout Turkey. Since the population was too large for the researcher to conduct a study, random sampling was used.

Data Collection Tool

In the study, data were collected through the Teachers' Web 2.0 Preference Form prepared on Google Forms as a data collection tool. The form was firstly prepared by the researcher himself by reviewing the literature and finalized by taking the opinions of two experts in the field of Turkish education and applied as seven questions.

Data Analysis

Descriptive statistics were used in the analysis of the data obtained and the data were expressed as findings with graphs and figures according to the teachers' Web 2.0 tool preferences.

Discussion, Conclusion and Recommendations

It was determined that teachers mostly preferred Mindmeister (f=73) application among web 2.0 tools to create mind/concept maps in their lessons. However, 283 (71.11%) of the teachers did not use any web 2.0 tool to create mind or concept maps in their lessons. It stands out as a remarkable finding that the majority of teachers do not use web 2.0 technologies in their lessons in today's so-called technology age. Yeşilyurt (2019) concluded in a study that instructors teaching Turkish as a foreign language in different universities in Turkey do not have sufficient knowledge about web 2.0.

It was determined that teachers preferred Mindmeister (f=86) application the most among web 2.0 tools to create books/digital stories in their lessons. This is followed by Pixton (f=47), Storyjumper (f=31), Storyboard That (f=26), Storybird (f=22) applications respectively. Based on Hew & Cheung (2013), Web 2.0 tools and various social media platforms provide a connection between teachers and students and increase teaching-learning experiences. Karadağ (2018) used the Storybird application to improve students' creative writing skills in his study and stated that the application contributed to students' creative writing skills. Today, which is called the information age, the concept of digital literacy comes to the fore. In this respect, it is seen as a useful situation for students to use the mentioned applications in developing their skills such as digital writing, e-writing and creative writing.

It was determined that teachers mostly preferred Zoom (f=239) application among web 2.0 tools to create a virtual classroom in their lessons. Çok and Günbatar (2022) examined the self-efficacy of teachers towards distance education during the COVID-19 Pandemic and stated that the majority of teachers used Zoom application in the distance education process. Especially with the COVID-19 Pandemic, it is seen that various virtual classroom applications have increased in our country. The reason why Zoom is at the top of these is that it is easier to use, its interface is simpler and more understandable, and it allows free use.

Recommendations

According to the results of the research, it was also seen that teachers did not prefer to use Web 2.0 tools in many subjects. In-service trainings on the subject can be increased and teachers can be encouraged to use instructional technologies in their lessons.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	01.11.2023	Submitted date
Kabul tarihi	25.12.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Murathan, T. & Karaaslan, H. (2023). Dijital Oyunlarda Toplumsal Cinsiyetsizlik Kavramı ve Lgbti+ İçerikleri. *Journal of History School*, 67, 3391-3423.

DİJİTAL OYUNLARDA TOPLUMSAL CİNSİYETSİZLİK KAVRAMI VE LGBTI+ İÇERİKLERİ¹

Talha MURATHAN² & Hediye KARAASLAN³

Öz

Toplumlar da cinsiyetlere atfedilen roller; toplumsal cinsiyet eşitliği ve eşitsizliği kavramlarının yanı sıra toplumsal cinsiyetsizlik söylemlerini de beraberinde getirmiştir. Araştırmamızda elektronik dijital oyunlarda toplumsal cinsiyet unsurları ve lgbti içeriklerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak dijital oyunlar incelenmiş; toplumsal cinsiyetsizlik ve lgbti özelinde değerlendirilmiştir.

Toplumsal cinsiyetsizlik kavramının dijital oyun karakterlerine yansması daha çok kadın oyun karakterleri üzerinde fark edilmeye başlanmıştır. Daha önce üretilen içeriklerde erkek bakışına hitap eden (male gaze) kadın karakterlerin fiziki görüntüsü ve cinselliği ön plana çıkarken, toplumsal cinsiyetsizlik kavramının dijital oyunlara yansması ile birlikte kadın karakterlerin cinsel yönleri ve fiziki özellikleri geri plana atılmaya başlanmıştır. Oyunlarda; erkeksi ve kadınsı özellikleri bir arada taşıyabilen ya da bakıldığında kadın ya da erkek olduğu anlaşılamayan oyun karakterleri oluşturulmaya başlanmıştır. İncelenen oyunlarda oyuncunun duygusal sahne seçimleriyle isteğe bağlı olarak erkek karakterlerin erkek karakterlerle, kadın karakterlerin kadın karakterlerle duygusal sahneler yaşayabildiği izlenmiştir.

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50.

²Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Bölümü, talha.murathan@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9837-3707.

³Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, BES Anabilim Dalı, hediye.krslan@gmail.com, Orcid: 0000-0003-1232-6158.

Dijital oyunlar içeriğinde çocukları psikososyal olarak olumsuz etkileyecek cinsiyetsizlik ve lgbti içeriklerine yer verilmemesi gerekmektedir. Oyun sitelerine erişimde oyunlar hakkında içerik bilgilendirmesi yapılmalı ve ebeveynlerin kontrol sağlayabilecekleri bölümlere yer verilmelidir. Erişime açılacak olan oyunlar için gerekli kontroller ve filtrelemeler yapılmalıdır, aksi takdirde seçim özgürlüğü adı altında yapılmak istenen toplumsal tahribatın önüne geçilmesi mümkün olmayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Dijital Oyunlar, E-spor, Lgbt, Cinsiyetsizlik, Cinsel Kimlik.

The Concept of Genderlessness and LGBTI+ Content in Digital Games

Abstract

The roles attributed to genders in societies has brought along the concepts of gender equality and inequality as well as genderlessness discourses. In our research, it is aimed to reveal the gender elements and lgbti contents in electronic digital games. In the study, digital games were examined using the document analysis method, one of the qualitative research methods, and evaluated in terms of genderlessness and lgbti.

The reflection of the concept of genderlessness on digital game characters has started to be noticed more on female game characters. While the physical appearance and sexuality of female characters that appeal to the male gaze in previously produced content came to the fore, with the reflection of the concept of genderlessness on digital games, the sexual aspects and physical characteristics of female characters began to be pushed to the background. In games; Game characters that can carry masculine and feminine characteristics together or that cannot be understood whether they are female or male when looked at have started to be created. In the examined games, it was observed that the player could experience emotional scenes with male characters with male characters and female characters with female characters depending on their emotional scene choices. Psychosocially negative genderless and LGBT content should not be included in digital game content. Content information about the games should be provided in accessing the game sites and sections where parents can control should be included. Necessary controls and filtering should be done for the games to be opened to access, otherwise it will not be possible to prevent the social destruction that is intended to be done under the name of freedom of choice.

Keywords: Digital Games, E-sport, Lgbt, Genderlessness, Sexual Identity.

GİRİŞ

Oyun kavramı psikososyal olarak çocuklar açısından çok önemli sayılabilecek bir olgudur. Oyunlar çocukların öğrenmelerinde en etkili yöntemdir. Oyunlar bilim

ve teknolojik gelişmelerden etkilenmektedir. Teknolojinin gün geçtikçe gelişerek geniş kitlelere ulaşması, bireylere yaşamlarında farklı çeşitlilikler sunmaktadır. Teknolojideki bu gelişim ve değişimler oyunlar üzerinde de etkisini göstermiştir. Dünyada geleneksel bir şekilde oynanan birçok oyun yerini dijital olarak oynanan oyunlara bırakmıştır.

Dijital oyunlar ilgi çekici görsel temalarıyla yazılımsal olarak kodlanmış programlar olarak tanımlanmaktadır (Çetin, 2013). Metin ve görsellik üzerine kurgulanan, mobil cihaz, bilgisayar, konsol, fiziksel veya çevrimiçi ağlarla bir ya da birçok kişinin birlikte kullanabildiği rekreatif bir yazılım olarak da tanımlanmıştır (Frasca,2001). 1975 yılında Atari Firması ilk ev tipi oyun konsolu olan “Atari Pong” adlı makınayı piyasaya çıkardı. Magnavox Odyssey’e ait tenise benzeyen oyunun geliştirilmiş hali olduğu söylenebilirdi. Oyun salonlarında Arcade tipi cihazlarda oynanan atari, böylece evlerde ailelerin oynayabileceği şekilde evlere girmiş oldu (Sayın, 2014). Tabletler, bilgisayarlar, akıllı telefonlar ve internet, dijital teknolojilerin gelişmesiyle insanların hayatında yer almaya başlamıştır. Bir kültür haline gelen bu teknolojik ürünlerle birlikte, insanlık tarihide farklılaşarak tekrardan şekillenmeye başlamıştır (Ögel 2012; Çamsarı 2016). Bu bağlamda bireylerin, interneti kullanırken, kullanım yeri, zamanı ve amacı, web siteleri, oyun türü tercihleri, internet’te karşılaştıkları olumsuz içeriklere göre saldırganlık tutumlarında değişimler gözlenmiştir (Erdemir ve Özkamalı, 2021). Bilgisayar ve internet gibi teknolojiler birçok alanda yaşamı kolaylaştırırsa da olumsuz etkilerinin arttığı gözlemlenmektedir. Dijital oyun platformları insanların eğlenmesi ve zamanlarının değerlendirilmesi maksadıyla oluşturulmaya başlandığı günden bugüne, var olduğu toplumun insan ve insani değerlerinden farklı yansımalar içerdiği gözlemlenmiştir. Oyunların tasvir edildiği oyun alanlarından, içerdikleri hikâyelere kadar mesajsal nitelik taşıyabilen birçok dijital oyun üretilmiştir. Kimi zaman üretilen dijital oyun içerikleriyle çocukların eğitimine katkı sağlanmış, kimi zaman gündemdeki savaş, siyaset gibi konularla ilgili mesajlar içerebilen içerikler üretilmiş, kimi zaman da toplumlarda vücut bulan kadın ve erkek cinsiyet kimlikleri dijital oyun mecralarında dönemi yansıtır şekilde tasvir edilmiştir. Toplum bilincinde var olan ya da olması istenen kadın ve erkek tasviri dijital oyun içeriklerinin üretilmeye başladığı günden günümüze kadar farklılıklar göstermiştir. Bu bağlamda elektronik oyun içeriklerindeki cinsiyet unsurları ele alınarak toplumsal değer yargılarına ters düşen gayri ahlaki ve cinsiyetsizleştirmeye yönelik yapılan faaliyetler irdelenerek, bireylerin bilinçlenmesi ve doğabilecek olumsuzlukların önüne geçilmesi hedeflenmiştir.

Dijital oyunlarda yapılan cinsiyet tasvirlerine değinmeden önce literatürde yer alan cinsiyetle ilgili biyolojik ve toplumsal tanımlamalara yer verilmesi konun kavranması açısından uygun olacaktır.

Toplumsal Cinsiyet, Cinsiyet Eşitliği ve Eşitsizliği ile Devamında Gelen Toplumsal Cinsiyetsizlik Kavramları

Kişinin varoluşsal olarak sahip olduğu fizyolojik, biyolojik ve genetik özelliklerini ifade etmek için cinsiyet veya biyolojik cinsiyet kavramı kullanılır. Bireyin kadın erkek olarak adlandırılışı, vücudun hormonal özellik ve üremeye dair fonksiyonları cinsiyet ya da biyolojik cinsiyet kavramı çerçevesinde açıklanır (Ersoy, 2009).

Cinsiyet, canlıların cinsiyet kromozomları tarafından belirlenen yapı, işlev ve davranışsal özelliklerini içerir (Torgrimson ve Minson, 2005). Cinsiyet kavramı literatürde genel olarak doğuştan gelen biyolojik özellikler ile kadın ve erkek kavramının temel adı olarak tanımlanırken toplumsal cinsiyet kavramı; doğuştan gelen bu biyolojik cinsiyet kavramlarına toplumda atfedilen roller, beklentiler ve görevler şeklinde tanımlanmaktadır.

Toplumsal cinsiyet kavramı ilk olarak Robert Stoller'in 1968'de kaleme aldığı "Sex and Gender" kitabında yer almıştır (Avşar, 2017). Dünya Sağlık Örgütü (WHO)'ya göre toplumsal cinsiyet, kadın ve erkeğe atfedilmiş toplumsal roller, normlar ve kadın, erkek grupları arasındaki ilişkilerin sosyal olarak yapılandırılmasıdır (WHO, 2023).

Toplum birey olarak kadın ve erkeği, kendi içerisinde nasıl konumlandığı, hangi rolleri biçtiği ile ilgili değer ve beklentiler, yargılar toplumsal cinsiyet kavramının anlamını oluşturmaktadır (Dökmen, 2004). Toplumsal cinsiyet rolleri tutumu, cinsiyet ve anne eğitim düzeyine göre farklılaşırken, babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır (Sumbas ve Erdemir, 2021). Bilton sosyal olarak kurulmuş erkeklik ve kadınlık kategorilerinin ve her iki kategorik gruba atfedilen sosyal olarak empoze edilmiş sorumluluk ve davranış biçimlerini farklı kültürlerde farklı biçimlerde tanımlanan toplumsal cinsiyet olarak tanımlamıştır (Bilton, 2008). İlkel çağlara bakıldığında kadının biyolojik olarak doğuştan getirdiği cinsiyeti ve doğurganlık özelliği ile yaşam alanında daha çok vakit geçiren, çocukların bakımını ve yaşam alanının düzeni ile ilgili sorumluluk rollerini üstlendiği erkeğin ise dışarıdan yaşam alanına gıda kaynağı taşımak, anatomik olarak doğuştan getirdiği güç ve kuvvet ile yaşam alanının güvenliğini sağlama rolünü üstlendiği görülmektedir.

İlerleyen dönemlerde kişinin doğuştan getirdiği biyolojik erkek-kadın cinsiyet özelliğine atfedilen roller yaşadığı toplumun gelenek görenek, inanç ve

değerlerine göre belirlenirken kadın ve erkeğe atfedilen roller de toplumdan topluma değişmekle beraber ana belirleyici kavramlar toplumlararası benzerlik göstermiştir. Kadın genel olarak bütün toplumlarda duygusal yönü baskın, kırılğan ve narin kimliğini üstlenirken erkek daha güçlü, mantıksal yönü baskın cesareti ile ön plana çıkmaktadır.

Yapılan toplumsal cinsiyet tanımları toplumsal cinsiyet eşitliği ve cinsiyet eşitsizliği kavramlarını da beraberinde getirmiştir.

Cinsiyet eşitliği, kadın ya da erkek olmaları sebebiyle bir ayrıma maruz kalmamaları ve bütün bireylere eşit şekilde davranılması gerektiği görüşü olarak ifade edilir (Aktaş vd., 2019).

Toplumsal cinsiyet eşitliliği kişinin doğuştan getirdiği biyolojik cinsiyeti ile bağlantısız bir şekilde kaynaklara erişimde sıkıntı yaşamaması, iş dünyasında fırsatlar oluşturabilmesi, devlet hizmet ve imkânlarının tamamına erişiminin biyolojik cinsiyeti dolayısıyla ihtimal hiç bir ayrımcılığa maruz kalmamasıdır (Akın ve Demirel, 2003).

Cinsiyet eşitsizliği tanımları ise genellikle kadınlar üzerinden kurgulanmış ve erkeğe göre negatif bir ayrımcılığa maruz kaldığı düşünülmüştür.

Berktaş'a göre cinsler arasındaki eşitsizliğin tarihsel süreçte süregelmesine neden olan fikir erkeğin, kadın ve kadının bedenini kontrol altında tutma düşüncesidir. Bedenler eril ve dişil olarak adlandırılmasıyla meydana gelen cinsel farklar ve farklılıklar, adaletin karşısında konumlanmış; farklılıklar eşitsizliğe dönüştürülmüştür. Kadının kendine ait olması gereken varlığı kendisi dışındakilerin kontrol edip sorumluluk alabileceği bir duruma gelmiştir (Berktaş, 2009).

Kadının eğitim ve iş dünyasındaki yerini, maddi gelirini olumsuz etkilemiş olan toplumsal cinsiyet eşitsizliği toplumsal baskı ile kadının sağlık sorunları ve daha birçok sorun yaşamasına neden olmuştur (Demirgöz, 2014).

Cinsiyet, toplumsal cinsiyet, toplumsal cinsiyet eşitliği ve toplumsal cinsiyet eşitsizliği tanımları ile toplumların kadın erkek cinsiyetleri ve bu cinsiyetlerin toplumdaki konumlandırılmaları ve üstlendikleri rollerin nasıl olması ve olmaması gerektiği betimlenmeye çalışılmıştır.

Günümüz dünyasında kadın ve erkek arasındaki biyolojik cinsiyet farklarının toplumca ve inanç değerleri ile belirlenen cinsel rol ve kimliklerin sınırlayıcı olduğu ve bu sınırlar dışında cinsel kimlik seçimi ve cinsel yönelimlerin olabileceği konusu çokça tartışılır hale gelmiş, süregelen tarih boyunca

toplumların cinsiyetlere atfettiği roller, kıyafetler, bedensel ve yaşamsal tarz ve biçimler, oluşturulan yapılanmalarla her alanda tenkit edilmeye başlanmıştır.

Toplumsal kabullerin dışındaki cinsel yönelimlerin tarihi aslında çok eskilere dayanmaktadır. Örneğin Mısırlı arkeolog Greg Reeder tarihe geçen ilk eşcinsel çifti eski Mısır kraliyetinin hizmetlisi olan Niankhknum ve Khnumhotep'in o dönemde aralarında duygusal bir ilişkinin olduğuna dair tasvirlerde bulunmuş ve aynı mezara gömüldüklerini açıklamıştır. Greg Reeder çiftin farklı kadınlarla evli ve çocukları olduğunu aynı zamanda aralarında da duygusal bir ilişki olduğunu gözlemlendiğini belirtmiştir. Greg Reeder aile kavramının günümüzde tanımlandığı ölçülerle sınırlandırılmaması gerektiğini çeşitlilik olduğunu belirtmiştir (Reeder, 2007).

Lgbti kavramı lezbiyen, gey, biseksüel, transgender ve intersex gibi kimlikleri temsil eden ve farklı cinsel yönelimleri olan insanların haklarını korumak için oluşturulmuş bir hareket olarak tanımlanmıştır. Bu platform örgütlü şekilde çalışmalar yapmaktadır. Platformu temsil eden bayrak gökkuşağından ilham alınarak oluşturulmuştur. Gökkuşağı 7 renk içermekte iken bu bayrakta 6 renk bulunmaktadır.

Kadına ve erkeğe atfedilen roller her platformda olduğu gibi dijital oyun platformlarında da sorgulanmaya başlamıştır. Hikayeli oyunlarda süregelen kadın ve erkek tasviri yıllar içinde değişiklik göstermeye başlamıştır. Lgbti bireylerin dijital oyun platformlarında görünürlüğü son yıllarda artsa da bu bireylerin dijital oyun platformlarındaki varlığının dijital oyunların en eski tarihine dayandığına dair çalışmalar literatürde yerini almıştır.

Shaw ve Friesem 1985-2016 yılları arasında üretilmiş 351 dijital oyun içeriğini inceledikleri araştırmalarında oyunların içeriğinde 500'den fazla lgbti unsurlarının yer aldığını belirtmiştir (Shaw ve Friesem, 2016).

YÖNTEM

Araştırmamızda nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi kayıtlı verilerin sistematik bir şekilde analiz edilerek kullanılmasını sağlayan bir araştırma biçimidir (Wach ve Ward, 2013). Doküman analizi yöntemi basılı ve elektronik belgeleri gözden geçirmek ve değerlendirmek için sistemli bir yapıdır (Bowen, 2009). Nitel araştırmalarda doğrudan görüşme ve gözlemin mümkün olmadığı durumlarda veya araştırma geçerliğinin artırılmaya çalışıldığı durumlarda, araştırmanın problem durumuyla ilgili görsel ve yazılı materyaller araştırma için kullanılabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, diğer nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı durumlarda

ek bilgi kaynağı olarak kullanılmasının yanı sıra tek başına bir araştırma yöntemi olarak ta kullanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Haritalar, dergiler, resimler, mektuplar, günlükler, anılar, kitaplar, yasal metinler, raporlar, istatistikler, okul kayıtları ve sağlık bilgileri, devlete ait kayıtlar, faturalar, video ve fotoğraflar doküman olarak kullanılabilmektedir (Labuschagne, 2003). Bu bağlamda çalışma evrenini dijital oyunlar oluştururken örneklem grubunu 18 dijital oyun ve bu oyunların farklı zamanlarda piyasaya sürülen versiyonları oluşturmuştur. Dijital oyunlar cinsiyet unsurları ve lgbti içerikleri açısından incelenerek çalışma hedefine uygun verilerin ekran görüntülerinden alıntılama yapılarak oluşturulan dökümanlar ile alan yazına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde toplumsal cinsiyetsizlik söylemleri ile birlikte dijital oyun ve karakterlere yansıyan kadın erkek tasvirlerindeki değişimler ve lgbti içeriklerinin yer aldığı bazı dijital oyunlar incelenmiştir.

Öncelikle toplumsal cinsiyet, cinsiyet eşitliği ve eşitsizliği tanımları ile toplumsal kabuller ışığında yıllar içinde dijital oyunlardaki kadın ve erkek tasvirinin değişimi ile ilgili gözlemlenen durumda oyunlar erkek bakış açısıyla üretilirken oyunlarda yer alan kadın karakterler ilgi uyandırıcı, daha çok güzelliği, fiziki yapısı ve vücut hatları ile ön plana çıkarıldığı ayrıca kadının cinselliğinin bir ürün olarak kullanıldığı gözlemlenmiştir. Böylelikle oyunların görünürlüklerinin ve mali getirilerinin bu gibi unsurlarla artırılmak istendiği varsayılmaktadır.



Şekil 1. Justice League Task Force Oyununa Ait Ekran Görüntüsü

Şekil 1'deki oyunda kadın karakterin üzerindeki giysi karakterin fiziki ve cinsel özelliklerini ön plana çıkaracak şekilde tasarlanmıştır.



Şekil 2. Justice League Heroes Oyununa Ait Ekran Görüntüsü

Şekil 2'de yer alan Justice League Heroes oyunu Şekil 1'deki oyundan on bir yıl sonra 2006'da piyasaya sürülen bir üst versiyon olup, cinsellik bakış açısıyla üretilen içerikte kadın karakterlerin fiziksel yapısının ön plana çıkarılmaya devam ettiği gözlenmiştir.



Şekil 3. Justice League Earth's Final Defense Oyununa Ait Ekran Görüntüsü

Şekil 3'deki oyun aynı oyunun bir başka versiyonudur ve erkek karakterlerin giysileri vücutlarını örterken serinin diğer versiyonlarında olduğu gibi bu versiyonda da kadın karakterin erkek bakış açısına hitap edecek ilgi çekici bir şekilde giydirildiği gözlenmektedir.



Şekil 4. Soul Calibur 6 Oyununa Ait Ekran Görüntüsü



Şekil 5. Soul Calibur 6 Oyununa Ait Ekran Görüntüsü

Şekil 4 ve Şekil 5'te Soul Calibur 6 oyunu E3 2018 versiyonunda kadın karakterlerin giysi ve fiziki özellikleri ilgi çekiciliği ile ön plana çıkarılmıştır.



Şekil 6. Black Desert Oyununa Ait Ekran Görüntüsü

Şekil 6'daki Black Desert oyununda kadın savaşçı karakterlerin zırhlarının fiziksel özelliklerini ve cinselliğini ön plana çıkaracak şekilde tasarlandığı gözlemlenmişken Şekil 6'da aynı oyundaki erkek karakterler için aynı durum söz konusu olmamıştır.



Şekil 7. Black Desert Oyununa Ait Ekran Görüntüsü

Şekil 7'de Black Desert Oyununa ait ekran görüntüsünde görüldüğü üzere şekil 6'daki kadın karaktere giydirilen zırhın zıttı olarak erkek karaktere giydirilebilen zırh tasarımlarının oyuncu karakterin cinselliğini vurgulayıcı herhangi bir durum içermediği gözlemlenmektedir.



Şekil 8. Metal Gear Solid Oyununa Ait Ekran Resmi

Şekil 8'deki kadın oyuncu karakterinin cinsiyeti ön plana çıkarılarak giydirildiği ve kadın karakterin fiziksel özelliğinin bir ürün haline getirildiği gözlemlenmektedir.



Şekil 9. Tomb Raider Legend (2006) Oyununa Ait Ekran Görüntüsü

Erkek bakış açısı ön plana alınarak hazırlanan, kadın vücut ve fiziksel özelliklerini ürün haline getiren oyunların bir kısmı yıllar içerisinde değişime uğramış ve kadın karakterlerin cinselliği kısmen veya tamamen geri planda bırakılmıştır. Bu bağlamda Şekil 9 ve 10'da Tomb Raider oyununun kadın karakter tasvirinin yıllar içinde uğradığı değişim açıkça gözlemlenmektedir. Tomb Raider oyununun 2006 serisinde kadın oyun karakterinin fiziksel ve cinsel kimliğinin ön plana çıkarıldığı gözlemlenirken 2018 yapımı Tomb Raider serisinde oyunun ana karakterinin cinsel kimliği ve fiziki özellikleri geri planda bırakılırken erkeksi bir görüntü imajı gözlemlenmektedir.



Şekil 10. Shadow of the Tomb Raider (2018) Oyununa Ait Ekran Görüntüsü



Şekil 11. Final Fantasy (1997) Oyununa Ait Ekran Görüntüsü



Şekil 12. Final Fantasy 7 Remake (2020) Oyununa Ait Ekran Görüntüsü

Şekil 11 ve 12’de Final Fantasy oyunundaki kadın karakterin yıllar içindeki değişimi gözlemlenmekte olup kadın karakterin cinselliğinin bir ürün niteliği taşıyacak şekilde kullanılmasına neden olan erkek bakış açısından (male gaze) çıkarılmaya çalışıldığı gözlemlenmektedir.



Şekil 13. Mortal Kombat Oyununa Ait Ekran Görüntüsü (2015)



Şekil 14. Mortal Kombat Oyununa ait Ekran Görüntüsü (2019)

Şekil 13 ve 14'te görüldüğü üzere aynı oyun karakterinin yıllar içerisinde geçirdiği değişim dijital oyun içeriklerinin erkek bakış açısından çıkarılmaya çalışıldığını göstermektedir. Yıllar içerisinde cinsiyetlere atfedilen fiziksel görünümde de değişmeye başlamış ve bu değişimler dijital oyunlarda da yer bulmuştur. Kadın ya da erkek oluşu görünümünden kolayca ayrt edilemeyen oyun karakter tasvirleri yapılırken erkeksi görünüme sahip kadın kadınsı görünüme sahip erkek karakter tasarımları yapılmıştır.



Şekil 15. The Last of Us 2 Oyununa Ait Ekran Görüntüsü

Şekil 15'de The Last of Us oyununda kadın karakter tasviri önceki incelenen oyunlarda olduğu gibi kadının cinsel kimliğini ön plana çıkarmamaktadır ancak kadın karakter erkeksi bir görüntü çizmekte hatta görüntü itibariyle erkek mi acaba sorusunu akıllara getirmektedir.



Şekil 16. Assassin's Creed Valhalla Oyununa Ait Ekran Görüntüsü

Şekil 16'de Assassin's Creed Valhalla oyununa ait ekran görüntüsünde erkeksi bir imaj çizen kadın karakter tasviri gözlemlenmektedir.



Şekil 17. Final Fantasy 7 Remake Oyununa Ait Ekran Görüntüsü

Şekil 17'de Final Fantasy 7 Remake oyununa ait ekran görüntüsünde sarı saçlı karakter erkek olmasına rağmen yüz hatlarının kadın görüntüsüne yakın bir imaj sergilediği gözlemlenmektedir.



Şekil 18. Final Fantasy 14 Oyununa Ait Ekran Görüntüsü

Şekil 18’de Final Fantasy 14 Oyununa ait ekran görüntüsünde androjen bir görüntü sergileyen ancak oyun içinde erkek olarak tasvir edilen karakter gözlemlenmektedir.

Dijital oyunlarda önce toplumsal hayat ve imajların bir yansıması olarak kadına fiziksel, cinsel özelliklerini ön plana çıkaran cinsel obje ve oyunlara bağlılığı artıran bir ürün imajı çizilmiş sonrasında ise kadını çizilen bu imajdan ve bakış açısından çıkarmak için oyunlardaki kadın görünüm ve kıyafetleri farklılaştırılmaya başlanmış ancak bu durumda da yine toplumda oluşturulmak istenen toplumsal cinsiyetsizlik ideolojisinin yansımaları dijital oyunlardaki yerini almıştır.

İncelenen oyunlarda toplumsal cinsiyetsizlik söylemlerinin beraberinde getirdiği toplumsal cinsiyet rol tanımlamalarında kadına ve erkeğe atfedilen rollerde anlamını kaybederken cinsel tercihlerde oluşturulmak istenilen farklılaşmalar ve seçimler yine dijital oyunlara yansyarak yerini almıştır.



Şekil 19. Horizon Forbidden Oyun Karakteri (www.dbltap.com, ifunny.co)

Şekil 19’da Horizon Forbidden oyununda kadın karakterinin yüzünde tüylenmeler oluşturularak oyun severlere yansıtılması aslında yıllar içinde dijital oyunlardaki kadın imajının değiştirilmek istendiğini göstermektedir.



Şekil 20. Elden Ring Oyununa Ait Ekran Görüntüsü



Şekil 21. Elden Ring Oyununa Ait Ekran Görüntüsü

Şekil 20 ve 21’de Elden Ring oyununa ait ekran görüntüsünde karakter oluşturma olarak adlandırılan bölüm ve kadın karakterlerin yanı sıra erkek karakterler için de seçilebilecek saç kesim stilleri gözlemlenmektedir.



Şekil 22. Cyberpunk 2077 Oyununa Ait Ekran Görüntüsü

Şekil 22'de Cyberpunk 2077 oyununa ait ekran görüntüsünde karakter oluşturma adlı bölümde erkek tasvirindeki karakterin cinsel bölgesinin oyunu oynayan kişi tarafından tasarlanabildiği, isteğe bağlı olarak kadın veya erkek cinsel bölge düzenlemesi yapılabildiği gözlemlenmiştir.

Karakter oluşturma bölümleri ile oyunu oynayan kişi oluşturduğu karakterin saç stilinden özel bölgelerinin dizaynına, vücut kaslarından bölgesel tüylere kadar karakteri baştan aşağı kendisi oluşturmakta ve isterse kadına özel cinsel bölgeyi erkek karakter seçiminde kullanarak makyajlı uzun saçlı erkek, kahramanını oluşturabilmektedir. Böylelikle kendi oyun kahramanını bir nevi kendisinin yarattığı hissi oluşturulmak istendiği düşünülmektedir.

İncelenen oyunlarda toplumsal cinsiyetsizlik söylemleriyle birlikte kadına ve erkeğe atfedilen toplumsal cinsiyet rol tanımlamaları anlamını kaybederken cinsel tercihlerde oluşturulmak istenilen farklılaşmalar ve seçimler dijital oyunların kitlelere ulaşım gücünün etkisiyle oyunlardaki yerini almıştır.



Şekil 23. Horizon Forbidden Oyununa Ait Ekran Görüntüsü

Şekil 23'de Horizon Forbidden oyununa ait ekran görüntüsünde kadın karakterin başka bir kadın karakterle cinsel yaklaşma sahnesi gözlemlenmektedir. Şekil 18'de, bu oyun karakterinin yüzündeki tüylenmelere atıfta bulunarak geçmişteki oyun karakterlerine nazaran daha erkeksi bir görüntü çizilmek istendiği belirtilmişti. Aynı oyuncu karakterin, oyun içinde duygusal sahne seçimleriyle bu türden kendisi gibi kadın karakterlerle duygusal birliktelik yaşayabileceği seçenekler sunulduğu gözlemlenmektedir.



Şekil 24. Mass Effect 3 Oyununa Ait Ekran Görüntüsü



Şekil 25. Life is Strange 2 Oyununa Ait Ekran Görüntüsü



Şekil 26. Tell Me Why Oyununa Ait Ekran Görüntüsü



Şekil 27. The Last of Us Oyununa Ait Ekran Görüntüsü



Şekil 28. Assassin's Creed:Odyssey Oyununa Ait Ekran Görüntüsü



Şekil 29: Assassin's Creed Valhalla Oyununa Ait Ekran Görüntüsü

Şekil 24 ve Şekil 29 arasındaki oyunlar incelendiğinde oyunlarda duygusal sahne seçimlerinin bulunduğu ve bu seçimlerle oyun karakterlerinin kendi biyolojik cinsiyetinden olan farklı oyun karakterleriyle duygusal birliktelik tercih edebildikleri ayrıca karşı cinsten karakterlerle de duygusal sahneler yaşayabildikleri gözlemlenmektedir. Bu şekilde cinsel yakınlaşmaların

olabileceği ve bu yaklaşımların oyunu oynayan kişilerin seçimlerine bağlı oluşu dijital platformlara toplumun bir yansıması olarak aktarılmak istenmektedir.



Şekil 30. Recontact Istanbul: Eyes Of Sky Oyununa Ait Ekran Görüntüsü

Şekil 30'daki Eyes of Sky oyununa ait ekran görüntüsünde lgbti temsili bayrak oyun karakteri tarafından kısa bir süre oyun içinde yer aldığı gözlemlenmektedir.

Yukarıda incelediğimiz oyunlar aslında toplumda oluşturulmak istenen toplumsal cinsiyetsizlik kavramının ve Lgbti unsurlarının oyunlara nasıl yansıdığını göstermektedir. Aşağıda ele aldığımız bulgular ise aslında dijital oyunlarda oluşan yansımanın toplumda oluşturulmak istenen görüntülerine aittir.



Şekil 31. Bir Moda Firmasının Düzenlediği Defileye Ait Görüntü (gelinlik.co)

Şekil 31’de toplumsal cinsiyetsizlik söyleminin moda sektörüne yansması dikkat çekmektedir. Asıl itibariyle toplumsal veya bireysel alanlarda kullanılan kıyafetler bir anlamda cinsiyetlerin temsili halini almıştır. Üretilen giysiler kadın veya erkek şeklinde gruplanarak kendi pazarında tüketicilerine hitap etmektedir. Geline nokta toplumlarda kalıplaşmış erkek ve kadın giysilerine veya giysilerin kimliklerine bir karşı duruş sergilenmektedir. Dijital oyunlarda kullanılan özellikle kadın karakter giysilerindeki değişim toplumsal cinsiyetsizlik söylemlerinin oyunlara yansmasının bir göstergesidir.



Şekil 32. Lgbti Topluluklarının Onur Yürüyüşü Olarak Adlandırdıkları Yürüyüşe Ait Görüntü (www.detaykibris.com)

Şekil 32’de Lgbt+ toplulukları her yıl düzenledikleri ve onur yürüyüşü olarak adlandırdıkları yürüyüşte cinsiyetsiz dünya söylemlerini açtıkları pankartla dile getirdikleri gözlemlenmektedir.

TARTIŞMA

Dijital oyunların, ilk olarak tüketici popülasyon açısından bakıldığında boş vakitlerini doldurmak için rekreatif amaçla üretilmeye başlandığı, üretici popülasyon açısından bakıldığında da maddi kazanım sağlayarak getirisini artırmak amaçlı öncelikle kadın oyun karakterlerini cinselliğinin ön plana çıkarıldığı, ileri gelen süreçte ise bu imajdan kurtarıırken doğuştan getirdiği cinsiyet rollerinin de dışına çıkarılabildiği gözlemlenmiştir. Teknolojik gelişmeler ve ulaşılan ağlarla aynı anda büyük kitlelere erişimin kolaylaşmasının dijital oyunlarda; birtakım siyasi ve sosyal mesajların da yer almasına neden olduğu, toplumlardaki marjinal grup ve bu grupların cinsel tercihlerinin sıradanlaştırılarak dijital oyunlara yansıtıldığı, bu nedenle de oyunlarda birtakım lgbti içeriklerinin ortaya çıktığı, dijital oyunların kitlesel yönlendirmelere açık bir mecra haline geldiği düşünülmektedir.

Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda dijital oyunlarda lgbti unsurlarının varlığı ortaya konulurken bazı çalışmalar (Bayraktar, 2021) dijital oyunlarda lgbti+ içeriklerinin görünürlüğünün düşük olduğuna dikkat çekmiş bazı çalışmalar (Shaw ve Friesem, 2016) ise lgbti+ içeriklerini dijital oyunların üretilmeye başlandığı yıllara kadar dayandırmıştır.

1985-2016 yılları arasında üretilmiş 351 dijital oyun içeriğini listeleyen Shaw ve Friesem, araştırmalarında oyunların içeriğinde 500'den fazla lgbti unsurunun yer aldığını belirtmiştir (Shaw ve Friesem, 2016).

Bayraktar, 2016-2020 yılları arasında üretilen oyunlara ait çalışmada incelediği 500 dijital oyun arasında yalnızca 17 tane ana akım dijital oyunda Lgbti+ temsilleri bulunduğunu belirterek sayısal olarak %3,4 oranına denk gelen bu görünürlük düzeyinin son derece düşük olduğu şeklinde görüş bildirmiştir (Bayraktar, 2021).

Zaman içinde video oyunlarında lgbti+ topluluğunun temsillerinde kesin bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Son kırk yılda, lgbti+ karakterlerin neredeyse hiç var olmadığı bir konumdan, topluluğun iyi temsil edildiği büyüyen bir oyun grubuna yükseliş olduğu özellikle, 2014 yılından bu zamana, oyun tasarımcılarının lgbti topluluklarının temsilinde artış görülmüştür (greenmangaming.com). İlgili yayıncı bu haberi güzel bir gelişme olarak yayınlamıştır. Bu çalışmanın aksine Yeni Şafak Gazetesi 28/09/2022 tarihinde “Küçük çocuklar için hazırlanan dijital oyunlar ve çizgi filmler, içeriğinde bulundukları karakter ve söylemler ile çarpık ilişkileri bilinçaltlarına işlerken asıl tehlikeyi ise “oyun güncellemeleri” barındırıyor. Uygulama marketlerindeki oyunlar kitlesi ‘+13’ görülürken bir gecede ‘+3’ dönüşebiliyor. Dijital mağazalarda yer alan oyunlarda erkek ve kız dışında öneriler sunuluyor. Üstü örtülü olarak LGBT ilişkileri ön plana çıkarılıyor” (<https://www.yenisafak.com>) şeklinde haber yapmıştır. Bu bağlamda güvenli olarak Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, Dijital Oyunlar ve Mobil Uygulamalar Koordinatörlüğü tarafından internet ve dijital platformlardaki artan mahremiyet sorunlarına çözüm olarak hazırlanan Dijital Oyunlarda Mahremiyet Rehberi ebeveynlere rehberlik etmektedir ([güvenlioyuna.org.tr](https://www.guvenlioyuna.org.tr)).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dijital oyunlarda kadın ve erkek karakterlerin yıllar içinde nasıl bir değişim geçirdiği ve bu değişim yansıtılırken toplumsal cinsiyetsizlik kavramının ve lgbti unsurlarının kadın ve erkek karakterlere atfedilen rollere nasıl uyarlandığı oyunlardan alınan ekran görüntüleriyle yansıtılmıştır.

Bireylerde cinsel kimlik oluşumu çocukluk döneminde başlayarak ergenlik döneminin sonuna kadar şekillenmektedir. Çocuklar aile ve çevrelerindeki etkilerle cinsel kimliklerini benimserler. Bu süreçte henüz cinsel kimlik oluşumunu tamamlamamış olan bu bireyler dijital oyunlarla subliminal olarak dayatılan yönlendirmelerden etkilenebilirler.

İncelenen dijital oyunlarda özellikle kadın karakterler değişimde baş figür olarak yer almış, male gaze (erkek bakışı) den ve cinsel obje görüntüsünden çıkarılmış ancak doğuştan getirdiği biyolojik cinsiyet ve onunla birlikte gelen toplumsal cinsiyet rolünün de dışında bir imaj çizilmeye çalışılmıştır. Kadın karakterlerin kullanılan giysilerle cinsel kimliği ya da görselliğinin geri planda bırakıldığı düşündürülmek istenirken asıl itibariyle biyolojik olarak doğuştan getirdiği cinsiyet özelliklerinin içten içe tahrip edildiği düşünülmektedir. Bu duruma oyunların romantik sahne seçimlerinde yaşanabilen kadın kadına duygusal sahneleri örnek gösterebiliriz.

Kadın karakterlerle birlikte erkek karakterlerinde değişim geçirerek androjen bir kimliğe bürünebildiği ve romance scene (romantik sahne) seçimleriyle lgbti unsurlarının dijital oyunlara yansıyabildiğine dikkat çekilmek istenmiştir.

Üretilmeye başlandıkları erken tarihlerden itibaren toplumsal ve siyasi birtakım görüşlerin dijital oyunlara yansıdığı gözlemlenirken (11 Eylül ikiz kulelerin yıkılmasıyla dijital oyunlara yansıyan islamofobik unsurlar gibi) bu yansımalar içinde yer alan toplumsal cinsiyetsizlik ve lgbti içeriklerinin var olduğu belirlenmiştir.

Toplumsal cinsiyetsizlik kavramının ve lgbti içeriklerinin dijital oyun içeriklerine yansımalarının toplumsal kabullerde normalleşme çabası olduğu düşünüldüğünden bu tarz içerik üretimlerinde daha dikkatli ve sınırlayıcı olunması gerektiği düşünülmektedir. Erişime açılarak piyasaya sürülen dijital oyunların gerekli kontrolleri ve filtrelemeleri ilgili kurumlar tarafından yapılmalıdır. Oyun sitelerine erişimde aile kontrolünü sağlayabilecek oyunlar hakkında içerik bilgilendirici bölümler oluşturulması gerektiği düşünülmektedir. Oyunlar erişime açılırken oluşturulabilecek yöntemler ile seçim özgürlüğü adı altında yapılmak istenen toplumsal tahribatın önüne geçilmesi gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES (11 punto)

Akın, A., & Demirel, S. (2003). Toplumsal cinsiyet kavramı ve sağlığa etkileri. *CÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 73-82.

- Aktaş, S. G., Kumtepe, E. G., Kantar, Y. M., Ulukan, I. C., Aydin, S., Aksoy, T., & Er, F. (2019). Improving gender equality in higher education in Turkey. *Applied Spatial Analysis and Policy*, 12, 167-189.
- Avşar, S. (2017). Toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında tarihsel rollerini yitiren erkekliğin çöküşü: Küllerinden “yeni erkek” liğin doğuşu. *Kadem Kadın Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 224-241.
- Bayraktar, E. (2021). Popüler Kültür ve Yeni Medyada Toplumsal Cinsiyet ve Temsil: Dijital Oyunlarda Lgbti+ Görünürlüğü (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeni Medya ve İletişim Yönetimi Bilim Dalı.
- Berktaş, F. (2009). Feminist Teorinin Önemli Bir Alanı: Cinsellik. *Cogito*, 58, 58-72.
- Bilton, T. (2008). Sosyoloji. Çeviren, K. İnal. İstanbul: Siyasal Kitapevi.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Çamsarı UM, 2016. Teknoloji, toplum ve bağımlılık. *İTÜ Vakfı Dergisi*, 73, 35-37.
- Çetin, E. (2013). Tanımlar ve temel kavramlar, Eğitsel dijital oyunlar. Ocak, M.A. (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Demirgöz Bal M. (2014) Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine genel bakış. *Kadın Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 1(1), 15–28.
- Dokmen, Z. Y. (2004). Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar [Gender: Social psychological explanations]. *İstanbul: Sistem Publishing*.
- Erdemir, N. & Özkamalı, E. (2021). Farklı tür liselerde öğrenim gören öğrencilerin internet kullanım durumları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep İli Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2407-2430. <http://dx.doi.org/10.17679/inuefd.1000104>
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 209-230.
- Exploring LGBTQ+ Representation in Video Games <https://www.greenmangaming.com/tr/games-hub/game-guides/pride-run/gayme-pride/11.8.2023>

- Frasca, G., (2001) Rethinking Agency and Immersion: Video Games as a Means of Consciousness-Raising. *Digital Creativity*, 167-174. <https://doi.org/10.1076/digc.12.3.167.3225>
- <http://www.detaykibris.com/homofobi-ve-transfobi-karsitligi-gunu-etkinlikleri-duzenlendi-122954h.htm> 25.08.2023
- <https://ifunny.co/picture/tails-i-redd-it-aloy-has-facial-hair-in-horizon-x5rfmf9K9> 25.08.2023
- <https://www.dbltap.com/posts/horizon-forbidden-west-aloy-face-model-was-it-changed-01f71efqtf98> 25.08.2023
- <https://www.guvenlioyuna.org.tr/haber-detay/btk-dijital-oyunlarda-mahremiyet-rehberini-yayinladi> 09.09.2023
- <https://www.gelinlik.co/tag/erkek-gelinlik-modelleri/> 24.07.2023
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental? *The Qualitative Report*, 8(1), 16-23.
- Ögel, K. (2012). *İnternet Bağımlılığı*. İstanbul. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Reeder, G. (2007). Dan Vera Speaks with Gay Egyptologist Greg Reeder. (D. Vera, Röportaj Yapan) www.whitecraineinstute.org
- Shaw, A., & Friesem, E. (2016). Where is the queerness in games?: Types of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer content in digital games. *International Journal of Communication*, 10, 13.
- Sayın, A., (2014). Geçmişten Günümüze Oyun Konsolları: <https://shiftdelete.net/gecmisten-gunumuze-oyun-konsollari-50213> 09/09/2023
- Sumbas, E., & Erdemir, N. (2021). Toplumsal cinsiyet rolleri tutumu ile duygu düzenleme arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 117–125. <https://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.170>
- Torgrimson, B. N., & Minson, C. T. (2005). Sex and gender: what is the difference?. *Journal of Applied Physiology*, 99(3), 785-787.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*.
- WHO. (Online) https://www.who.int/health-topics/gender#tab=tab_1 13.6.2023

<https://www.yenisafak.com/hayat/dijital-oyun-ve-cizgi-filmlerde-oyun-icinde-oyun-3-gorunumlu-18-tuzagi-3860937> 09.09.2023

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

The roles attributed to genders in societies has brought along the concepts of gender equality and inequality as well as genderlessness discourses. Along with this, changes have been observed in the biological gender that is inherent in the female and male identity and the social gender roles attributed to it. In our research, it is aimed to reveal the gender elements and lgbti contents in electronic digital games. In addition, it is aimed to emphasize that digital games can be used to direct the masses beyond their purpose by addressing how the change or desire for change in the social roles attributed to women and men is reflected in the female and male depictions in digital games and the appearance of the lgbti concept, which is on the agenda of the society, in digital games. In the study, digital games were examined using the document analysis method, one of the qualitative research methods, and evaluated in terms of genderlessness and lgbti.

The genderlessness discourse created by groups that oppose the role attribution of societies to genders has taken its place as a reflection of society in digital game platforms as well as in every medium. The reflection of the concept of genderlessness on digital game characters has started to be noticed more on female game characters. While the physical appearance and sexuality of female characters that appeal to the male gaze in previously produced content came to the fore, with the reflection of the concept of genderlessness on digital games, the sexual aspects and physical characteristics of female characters began to be pushed to the background. In games; Game characters that can carry masculine and feminine characteristics together or that cannot be understood whether they are female or male when looked at have started to be created. In addition, the emotional scene choices added to digital games also brought lgbti content along with them. In the examined games, it was observed that the player could experience emotional scenes with male characters with male characters and female characters with female characters depending on their emotional scene choices. Genderlessness and lgbti content should not be included in digital games. Individuals of child age also play these games. These individuals can be influenced by sexual orientations as they have not yet completed their sexual development. Content information about the games should be provided in

Dijital Oyunlarda Toplumsal Cinsiyetsizlik Kavramı ve Lgbti+ İçerikleri

accessing the game sites and sections where parents can control should be included. Necessary controls and filtering should be done for the games to be opened to access, otherwise it will not be possible to prevent the social destruction that is intended to be done under the name of freedom of choice.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	13.01.2023	Submitted date
Kabul tarihi	13.09.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Seçil-Karamuklu, E., & Karakoç, B. (2023). Pandemi Sonrası Yüz Yüze Eğitime Geçiş Sürecinde Öğretmenlerin Gözünden Kaynaştırma Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Sosyal Uyum Becerileri. *Journal of History School*, 67, 3424-3450.

PANDEMİ SONRASI YÜZ YÜZE EĞİTİME GEÇİŞ SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN GÖZÜNDEN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARI VE SOSYAL UYUM BECERİLERİ¹

Emine SEÇİL KARAMUKLU² & Burhanettin KARAKOÇ³

Öz

Eğitim-öğretim sürecinde yaşanan herhangi bir boşluk öğrenciler üzerinde kalıcı izli sorunlara sebebiyet verebilmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri büyük ölçüde bu süreçten etkilenmektedir. Bu çalışmada, Sivas ili merkezinde bulunan ilkokullarda sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin, koronavirüs pandemisi sonrası kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya ilkokul kademesinde görev yapan toplam 12 öğretmen katılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmış ve bulgular içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; kaynaştırma öğrencilerinin pandemi sürecinde derslere yönelik ilgilerinin azaldığı ve akademik başarılarının düştüğü öte yandan pandemi sonrası süreçte ise; iletişim ve uyum problemleri yaşandığı, akademik başarı sorunları gözlemlendiği, derse karşı isteksizlikler yaşandığı bu bağlamda pandeminin kaynaştırma öğrencilerinin eğitim hayatını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği bulgularına ulaşılmıştır.

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nde, 05.05.2022 tarih, 2022-05-35 sayı ve 27 toplantı numarası ile alınmıştır.

²Dr. Öğretim Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Özel Yeteneklilerin Eğitimi Anabilim Dalı, emine.secil58@gmail.com, Orcid: 0000-0002-6010-8406

³Özel Eğitim Doktora Öğrencisi, Milli Eğitim Bakanlığı, burhankarakoc2958@gmail.com, Orcid: 0000-0001-8213-7809

Araştırmanın katılımcıları, kaynaştırma öğrencilerine yönelik materyal eksikliği yaşandığını ve alanda uzman eğitimcilerle kaynaştırma uygulamalarının desteklenmesinin bu öğrencilerin başarılarının artırılması amacıyla gerekli olduğunu dile getirmiştir. Genel olarak, kaynaştırma öğrencilerinin bu süreçte derse karşı ilgi ve akademik başarı konularında güçlük yaşadığı, uygun eğitim ortamları ve imkânlar sağlanması durumunda ise eğitimden daha çok fayda görebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, Pandemi, Uzaktan eğitim, Akademik başarı, Sosyal uyum

Academic Success and Social Adaptation Skills of Inclusive Students in the Process of Transition to Face-to-face Education after the Pandemic

Abstract

Any gap in the education-teaching process can cause permanent problems on students. Academic, social and emotional development of mainstreaming students can be greatly affected by this process. In this study, it was aimed to determine the opinions and suggestions of the teachers who have inclusive students in their classes in primary schools in the city center of Sivas, regarding inclusive education after the coronavirus pandemic. A total of 12 teachers working at the primary school level participated in the research. In the research, case study, one of the qualitative research methods, was used and the findings were analyzed with the content analysis technique. As a result of the research on the other hand, in the post-pandemic process; In this context, it was found that the pandemic directly or indirectly affected the education life of mainstreaming students, in which communication and adaptation problems were experienced, academic success problems were observed, and reluctance towards the course was experienced. The participants of the study stated that there is a lack of materials for inclusion students and that it is necessary to support inclusion practices with expert educators in order to increase the success of these students. In general, it has been concluded that inclusive students have difficulties in terms of interest in the course and academic success in this process, and that they can benefit more from education if appropriate educational environments and opportunities are provided.

Keywords: Inclusion, Pandemic, Distance learning, Academic success, Social cohesion

GİRİŞ

Tüm dünya ile birlikte ülkemizi de kısa sürede etkisi altına alan Covid-19 pandemisinin özellikle ekonomik, sosyal, kültürel ve eğitim alanlarında oldukça geniş bir kitleyi etkilediği düşünülmektedir. Pandemi sürecinden en yoğun şekilde etkilendiği düşünülen alanlardan biri olan eğitim alanında alınan önlemler

arasında okulların kısa süreli olarak kapatılması ve uzaktan eğitim sürecine geçilmesi sayılabilir. UNESCO'nun yayımladığı raporda Türkiye'de okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve yükseköğretim düzeyinde eğitim alan 24.901.925 öğrencinin pandemi sürecinden etkilendiği belirtilmiştir (Bozkurt, 2020). İlk vaka ile birlikte eğitim faaliyetlerine ara verilmesi öğrencilerin okuldaki fiziki sosyal çevrelerinden yoksun kalmasına sebebiyet vermiştir (Gençoğlu ve Çiftçi, 2020). Bu süreçte ülkemizde uzaktan eğitim iki şekilde faaliyetini sürdürmüştür: a) altyapısı önceki süreçte oluşturulan ve içeriklerin güncellenerek yeni içeriklerin eklendiği ulusal uzaktan eğitim platformu olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA), b) sınıf seviyelerine göre programlanan video derslerin yayımlandığı TV kanalları (Çelikkdemir, 2020). Dolayısıyla ilgili süreçte öğrenciler daha önce pek de alışık olmadıkları uzaktan eğitim ile tanışmışlardır.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde yaşanan aksaklıklar öğrenciler üzerinde kalıcı izli sorunlara neden olabilmektedir. Özellikle de özel gereksinimli olan öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri bu durumdan olumsuz olarak etkilenebilmektedir. Bilinmektedir ki; bireysel farklılıklar, yaşamın olduğu her alanda var olan ve insanları birbirinden ayıran en temel özelliklerden bir tanesidir. Şüphesiz ki; bireysel farklılıkları olan bir öğrencinin ise kendi özelliklerine göre eğitim alma hakkı vardır. Eğitimin, hayatın tüm alanlarında çocukların gelişimine destek olmayı amaçladığı bilinmektedir (National Council for Special Education [NCSE], 2014). Bireysel farklılıkları olan öğrencilerin değişen dünya düzenine uyum sağlayabilmeleri için bu durumu önemseyen bir eğitim ortamında yer almaları gerekmektedir (Ersoy ve Avcı, 2001). Bu eğitim süreci ise ancak özel eğitim ile mümkün kılınabilmektedir. Turnbull, Turnbull, Wehmeyer ve Park (2003)'a göre özel eğitim; öğrencinin kendine has ihtiyaçlarını gidermek için eğitimin öğrenci için bireyselleştirilmesi olarak ifade edilmektedir. Ayrı eğitim ortamlarında özel gereksinimli bireylerin gelişimi birçok açıdan sekteye uğrayabilmektedir. Bu durum ise "kaynaştırma eğitimi" kavramını gündeme taşımıştır (Yıkılmış, 2006). Bireysel farklılıkları dikkate alan bir uygulama olan kaynaştırma, ulusal ve uluslararası alanda en çok tercih edilen eğitsel uygulamalar arasında bulunmaktadır (Diken ve Batu, 2010). En az kısıtlı ortam kavramı Amerika'da Tüm Engelli Çocukların Eğitim Yasası [PL 94-142 Education of All Handicapped Children Act] ile gündeme gelirken, ÖEHY'de "en az sınırlanmış eğitim ortamı" olarak söz edildiği görülmüştür (Yazıcıoğlu, 2018). Bahsi geçen yönetmeliğe göre, "Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan

en uygun eğitim ortamı” olarak ifade edilmektedir (MEB, 2006). Sucuoğlu (2006)’nun yaptığı tanıma göre, kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların akranları ile birlikte aynı eğitim ortamlarında eğitim faaliyetlerini sürdürmeleri olarak ifade edilmiştir. Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi adına okulda bulunan tüm öğrencilerin ailelerinin, okulda bulunan tüm personelin işbirliği içinde faaliyetlerini yürütmeleri gerekmektedir (Batu, 2000; Kargın, 2006). Kargın, Güldenöğlü ve Şahin (2010)’ın belirttiği üzere, kaynaştırma eğitimi, yetersizlik türüne bakılmaksızın tüm öğrencilerin fiziksel birliklikleri ile beraberinde bazı ek uyarlamalar da zorunlu kılmaktadır. Bu uyarlamaları; destek özel eğitim hizmetleri, fiziki düzenlemeler ve araç-gereç desteği şeklinde sıralamak mümkün olabilmektedir.

Kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçlarına yönelik bireysel olarak tasarlanmış bir eğitim ortamından yararlanması bu öğrencilerin kişisel gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Kaynaştırma öğrencilerinin eğitimlerine yönelik birçok araştırmada; kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri (Deniz ve Çoban, 2019; Batmaz ve Çermik, 2019; Gök ve Erbaş, 2011; Odluyurt ve Batu, 2009), eğitim fakültelerinde öğrenimlerine devam eden lisans öğrencilerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşleri (Hacısalıhoğlu-Karadeniz, 2017), sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli olan öğrencilerine yönelik tutumlarının incelenmesi (Can ve Kara, 2017; Aker, 2014) konularında birçok araştırma gerçekleştirildiği görülmektedir. Belirtildiği üzere pandemi öncesi süreçte uygulamada görülen çeşitli aksaklıklar mevcutken; pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde bahsi geçen bu öğrencilerin eğitimlerine yönelik ciddi boşluklar yaşandığı düşünülmüş ve bu araştırmanın yapılmasına karar verildiği süreçte ilgili konuda oldukça sınırlı araştırma bulgusuna ulaşıldığı için (Gençoğlu ve Çiftçi, 2020; Bozkurt, 2020; Yaşar, 2021) bu araştırmanın yapılmasının kaynaştırma öğrencileri açısından son derece önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar genel itibariyle pandemi sürecinde genel eğitim hususunda gerçekleştirilmiş fakat bu süreçte kaynaştırma öğrencilerinin eğitimlerine yönelik gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin dahi etkilendiği bu süreçten kuşkusuz ki kaynaştırma öğrencilerinin de oldukça etkilendiği ifade edilebilir. Uzaktan eğitim sürecinde kaynaştırma içeriğine ve destek eğitim hizmetlerine erişim sağlayamayan bu öğrencilerin pandemi sonrası okula uyum ve akademik beceriler açısından desteğe ihtiyaç duyacakları öngörülebilir. Bu bağlamda bu araştırmada, Sivas il merkezinde bulunan ilkokullarda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin, pandemi sonrası kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, ilkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okul ve sınıflarda pandemi sonrası yüz yüze eğitime geçiş sürecinde kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarı ve sosyal uyum süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerini ve önerilerini belirlemek üzere nitel araştırma yönteminden biri olan durum çalışması (case study) olarak desenlenmiş ve bulgular içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Nitel araştırma, ilgili alanda detaylı olarak veri elde edilmesine dayanan bir araştırma şeklidir (Gay, 1987). Creswell (2007)'e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlanmış bir ya da birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır.

Bu bağlamda araştırmanın, ilkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okul ve sınıflarda pandemi sonrası yüz yüze eğitime geçiş sürecinde kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarı ve sosyal uyum süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin ve önerilerinin detaylı olarak elde edilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması olarak desenlenmesi uygun görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada katılımcıların görev yaptıkları okul ve sınıflarda pandemi sonrası yüz yüze eğitime geçiş sürecinde kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarı ve sosyal uyum süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerini ve önerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Uygulamayı yürüten araştırmacı soruların kolay anlaşılabilir olup olmadığını tespit etmek amacıyla bir öğretmen ile ön görüşme gerçekleştirmiştir. Görüşme soruları alandan dört uzman tarafından incelenmiş ve belirlenen bazı soruların sıralamasında farklılık gerçekleştirilerek forma son şekli verilmiştir. Yapılan tüm görüşmeler özel eğitim alanında doktora eğitimine devam eden ve nitel araştırma yöntemi alanında tecrübesi bulunan araştırmacı tarafından, her öğretmenin çalıştığı okulda, katılımcı öğretmen için uygun olan tarih ve saatte gerçekleştirilmiştir. Her katılımcı öğretmen için bir kod (K1, K2, K3 şeklinde) verilmiştir. Ayrıca görüşme sürecinde araştırmacı tarafından notlar alınmıştır.

Katılımcıların Özellikleri

Bu araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapmakta olan, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmaya dâhil edilecek öğretmenler belirlenirken, kaynaştırma öğrencisinin dersine giriyor olmaları ve ilkokul kademesinde görev yapıyor olmaları ön koşulları aranmıştır. Araştırmaya dâhil olma tamamen gönüllülük esasına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Tablo 1’de katılımcılara ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Branş	Çalışma Süresi	Kaynaştırma Deneyim Süresi	Alınan Belgeler
K1	Bay	52	Sınıf	25	5	---
K2	Bay	42	Sınıf	22	3	Özel Eğitim Sertifikası
K3	Bay	62	Sınıf	25	4	---
K4	Bayan	43	Sınıf	23	1	Özel Eğitim Sertifikası
K5	Bay	44	Sınıf	20	3	---
K6	Bayan	40	Sınıf	18	2	---
K7	Bay	39	Sınıf	19	3	Özel Eğitim Sertifikası
K8	Bayan	48	Sınıf	21	6	---
K9	Bayan	43	Sınıf	21	10	---
K10	Bayan	42	Sınıf	20	4	---
K11	Bay	36	Sınıf	12	2	Zihinsel Engelliler Eğitimi Kursu 180saat
K12	Bay	43	Sınıf	23	4	Kaynaştırma Eğitimi Kursu

Araştırmaya katılan 12 sınıf öğretmenin 7’si erkek, 5’i ise kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralıklarına bakıldığında 30 ile 40 yaş arası 3 öğretmen, 40-50 yaş arası 7 öğretmen, 50 ve üzeri yaşa sahip ise 2 öğretmen bulunmaktadır. Katılımcıların çalışma sürelerine bakıldığında ise 0-20 yıl çalışma süresine sahip 4 öğretmen varken, 20 ve üzeri yıl çalışma süresine sahip 8 öğretmen bulunmaktadır. Katılımcılardan 5 tanesi özel eğitim sertifikası ve zihinsel engelliler eğitimi aldığını ifade etmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri yorumlayabilecek kavram ve ilişkilerin elde edilmesidir (Çepni, 2012). Eğitim araştırmalarına yönelik içerik analizi; sıklıkla görüşme metinlerinin analizinde tercih edilmektedir (Patton, 2002). Buradan yola çıkılarak, araştırmada içerik analizinin tercih edilmesinin bu çalışmanın amacına uygun olduğu ifade edilebilir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar, içerik analizi yapılarak kodların frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Kodlama formuna yapılan kodlamalar sonrasında her iki uzmana ait form karşılıklı olarak değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirme sonucunda kodlamaların güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (2002) güvenilirlik düzeyi formülüne (güvenirlilik= görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı) göre %90 olarak belirlenmiştir. Güvenirlilik düzeyi formülüne göre %70 ve üstü sonuçlar güvenilirlik için yeterli kabul edilmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Kodlayıcıların değerlendirme sonuçları görüşülmüş ve ortak bir paydada buluşulmuştur. Bu sayede araştırmanın amacına bağlı kalınarak, tekrar eden kodlamalar dışlanmış ve düzenlemeye ihtiyaç duyulan kısımlarda yeni kodlamalar dahil edilmiştir. Katılımcılardan bazıları soruları cevaplandırırken aynı soru içerisinde birden fazla temaya dair fikir belirttiği ve bazı soruları da cevapsız bıraktıklarından temalara ilişkin kodlara verilen frekansların toplamı, araştırmaya katılan toplam katılımcı sayısına oranla değişkenlik gösterebilmektedir.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 2a

Pandemi Sürecinde (Uzaktan Eğitim Uygulaması Kapsamında) Kaynaştırma Öğrencilerinin Akademik Başarı Süreci Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

	Katılımcılar	f	%
Öğrenci başarısı uzaktan eğitim sürecinde oldukça düşüktü	K1,K2,K3,K4, K6,K7,K8,K9, K10,K11,K12	11	%91,6
Öğrenci başarısı uzaktan eğitim sürecinde düşmedi	K5	1	%8,4
TOPLAM		12	100

Tablo 2'de katılımcılara yöneltilen pandemi sürecinde (uzaktan eğitim uygulaması kapsamında) kaynaştırma öğrencinizin; akademik başarı sürecini değerlendirir misiniz? Sorusuna katılımcılardan 11'i (%91,6)'sı öğrencilerin

akademik başarısının pandemi sürecinde oldukça düştüğünü ifade etmiş ve 1 katılımcı ise (%8,4)'ü öğrencilerin akademik başarılarının pandemi sürecinde düşmediğini ifade etmiştir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

“Öğrencinin başarısı istenilen seviyede değildi, çünkü kaynaştırma öğrencisi beş duyu organını kullanması gerekiyor.” (K1)

“Uzaktan eğitim yüz yüze eğitime göre daha başarısız oldu. Yüz yüze eğitimde öğrencilere daha çok zaman ayrılabilirdi.” (K2)

“Öğrencimde öğrenme güçlüğü var. Türkçe sert ünsüzleri tanıyamıyoruz. Bu yüzden pandemi sürecinde karşılaşamadık ve uzaktan eğitime de katılmadık. Okula geldiğinde öğrendiklerini de unutmuş olarak geldi ve tekrar çalışıyoruz.”(K3)

“Öğrencimin akademik başarı sürecinde bir gerileme olmadı. Aile desteği çok yüksek olduğu için başarılı oldu. Uzaktan eğitim uygulamasına ailenin de desteğiyle düzenli katıldı.” (K5)

“Kaynaştırma öğrencimin akademik başarı düzeyi oldukça düşüktü. Derslere katılımı çok azdı, bağlanmadığı ders sayısı çok daha fazla idi. Bağlandığı derslerde ona yönelik sorulara dahi cevap vermekten çekinirdi, ya da yanlış cevap verirdi. Zaten öğrenme güçlüğü var, sesli iletişimi yetersiz kalıyor.” (K6)

“Meslek hayatım boyunca sınıftaki kaynaştırma öğrencilerimin 2 si de köyden taşınmalı gelen öğrencilerdi. Şuan gelen öğrencimde taşınmalı gelen öğrenci. Pandemi sürecinde internetin olmaması ve ailenin ilgisiz olması sebebiyle derslere katılmadı. Bu sebeple akademik başarı olarak çok düşük.”(K8)

“Akademik başarısında düşüşler yaşandı. Çünkü uzaktan eğitime katılabileceği bir alt yapısı yoktu. Yakın akrabalarından bulabildiği internet kadarıyla uzaktan eğitime katılmaya çalıştı.” (K11)

Tablo 2b

Pandemi Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerinin Derse Yönelik İlgisi Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri

	Katılımcılar	f	%
Öğrenci ilgisi oldukça düşüktü	K1,K2,K3,K4,K6,K7, K8,K9,K10,K11,K12	11	%91,6
Öğrencinin derse yönelik ilgisi yüksekti	K5	1	%8,4
TOPLAM		12	100

Tablo 2b’de katılımcılara yöneltilen pandemi sürecinde (uzaktan eğitim uygulaması kapsamında) kaynaştırma öğrencinizin; derse yönelik ilgi sürecini değerlendirir misiniz? Sorusuna katılımcılardan 11’i (%91,6)’sı pandemi sürecinde öğrencilerin derse karşı ilgilerinin oldukça düştüğünü ifade ederken, 1 katılımcı ise (%8,4) ü pandemi sürecinde öğrencinin derse karşı ilgisinin arttığını ifade etmiştir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

“Derse yönelik ilgisi diğer öğrencilere göre daha az ama onun seviyesine uygun öğretim yapıldığında dersi seviyor.”(K2)

“Öğrencim akademik eğitimden tamamen kopmuş ve ilgisizdi, ailesinin katkısı ne ise o şekilde geldi.” (K3)

“Derse yönelik ilgi süreci gayet güzel. Öğretmen veli işbirliğimiz çok yüksek düzeyde olduğu için öğrenciye olumlu yansımaktadır.” (K5)

“Uzaktan eğitimde dersle ilgisi hiç yoktu. Yüz yüze de çok daha ilgili olmasna rağmen, uzaktan derslere katılmak dahi istemezdi. Yine öğrenme güçlüğü olduğu için ben yapamıyorum duygusu zaten üzerine yapılmış olabilir.” (K6)

“Bazı derslerle ilgili ilgi süresi çok kısa. İlgi duyduğu hızlı anlayabildiği derse karşı ilgi çok hareketli olması nedeniyle ilgi duyduğu derse dahi uzun süre dikkatini veremiyor.” (K9)

“Sınıf ortamında ki kadar bir ilgisi yoktu. Çünkü sınıf ortamında ki etkileşimi ekran karşısında yakalamak zor.”(K11)

Tablo 2c

Pandemi Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Uyum Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

	Katılımcılar	f	%
Öğrencinin sosyal uyumu istenilen seviyede değil	K1, K3, K7, K10,K11,K12	6	% 50
Öğrencinin sosyal uyumu istenilen seviyede	K2,K4,K5,K6,K8,K9	6	% 50
TOPLAM		12	100

Tablo 2c’de katılımcılara yöneltilen pandemi sürecinde (uzaktan eğitim uygulaması kapsamında) kaynaştırma öğrencinizin; Sosyal uyum becerileri sürecini değerlendirir misiniz? Sorusuna katılımcıların yarısı, 6 kişi (%50)’si pandemi sürecinde öğrencinin sosyal uyumu istenilen seviyede olmadığını ifade

ederken, katılımcıların 6 tanesi (%50)'si ise pandemi sürecinde öğrencilerin sosyal uyumunda bir sorun olmadığını, öğrencilerin sosyal uyumlarının istenilen seviyede olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

“Öğrencinin sosyal uyum becerileri de istenilen seviyede değildi.” (K1)

“Sosyal uyumun çok önemli olduğunu düşünenlerdenim buradaki en büyük rol öğretmenin olduğuna inanıyorum. Sosyal uyumu iyiydi.” (K2)

“Sosyal uyum konusunda tüm öğrenciler gibi kaynaştırma öğrencimde disiplinden uzaklaşmış ve paylaşımı kabul etmez duruma gelmişti. Bu durumu 1 yılda çözmüş durumdayız.” (K3)

“Bizim sınıfımızda öğrenci ve velilerin uyum sürecinde bir sıkıntı olmadı için öğrencim sınıfımıza nakil geldiği günden beri onu aralarına alıp sosyalleşmesine çok büyük etkileri olmuştur. Öğrencimin sosyal uyum becerisi çok yüksektir.” (K5)

“Sosyal uyum becerileri akademik başarıya göre daha iyiydi. Daha bir özgüvenli oluyorlar. Ben zaten yapamıyorum duygusu olduğu için çekingen davranıyorlar.” (K6)

“Genellikle tek başına olmaktan bireysel çalışmalar yapmaktan hoşlanıyor bu sebeple ilgisi iyiydi. Nedeninin kendinin akranlarından farklı olduğunu düşünmesi ve aralarına girmekten çekinmesi.” (K9)

“Sınıf ortamında daha sosyaldi. Ekran karşısında zaten tek uyması gereken ders kurallarıydı. Bu yüzden sosyal uyumu iyi değildi.” (K11)

Tablo 3

Pandemi Sonrasında (Yüz Yüze Eğitim) Kaynaştırma Öğrencilerinde Gözlemlenen Değişikliklere Yönelik Öğretmen Görüşleri

	Katılımcılar	f	%
Akademik olarak ciddi gerileme yaşandı	K1,K2,K6,K7,K9	5	%41,6
Sınıf ortamına uyum sağlamada ve sosyalleşmesinde problem yaşandı	K1,K2,K5,K7	4	%33,3
Daha aktif ve daha başarılı oldu	K11,K12	2	%16,6
Disiplin sorunları yaşadım	K3,K10	2	%16,6

Öğrencide isteksizlik oluştu	K6	1	% 8,3
Öğrencinin yazısında bozulmalar oldu	K4	1	% 8,3
TOPLAM		12	100

Tablo 3'te katılımcılara yöneltilen pandemi sonrasında (yüzyüze eğitim) kaynaştırma öğrencilerinizde gözlemlenen değişiklikler nelerdir? Sorusuna katılımcılardan 5 tanesi (%41,6)'sı öğrencilerin başarılarında gerilemenin olduğunu ifade ederken, katılımcılardan 4 tanesi (%33,3)'ü ise kaynaştırma öğrencilerinin sınıf ortamına uyum sağlama da ve sosyalleşmelerinde problem yaşadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan 2 tanesi (%16,6)'sı kaynaştırma öğrencilerinin daha aktif ve daha başarılı olduklarını ifade etmişler, katılımcıların 2 tanesi (%16,6)'sı ise kaynaştırma öğrencilerinde disiplin sorunlarının yaşandığını ifade etmiştir. Bir katılımcı ise (%8,3)'ü kaynaştırma öğrencilerinin yazılarında bozulmaların olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

“Yoğun tekrar ve yoğun ilgiye rağmen uyum sorunu görüldü.” (K1)

“Sosyal yönden daha kopuk oldukları ve akademik başarılarının da ha düşük olduğunu düşünüyorum.” (K2)

“Öğrencimin yazısında ciddi sorunlar oluşmuş yazma konusunda ve yazının güzelliği konusunda sıkıntı yaşıyorum.” (K4)

“Sosyalleşme sürecinde biraz gerileme olduğu için, yüz yüze eğitimin başladığı ilk günlerde öğrencim uyum konusunda zorlandı.” (K5)

“Derslere çok daha geç adapte oldu. Dikkatsizliği hala çok fazla. En önemlisi de istek hiç yok, hiçbir şey yapmak istemiyor ders anlamında. Ev ödevlerini daha yapmadan geliyor.” (K6)

“Yakından ilgilenince öğrencimin başarısı arttı.” (K9)

“Öğrencim pandemi sonrasında daha hırçın, uyumsuz ve kıskanç bir öğrenci haline geldi.” (K10)

“Daha aktif daha başarılı ve daha sosyal olduğu ortaya çıktı.” (K11)

“Kendi öğrencim için söylüyorum öğrencimde %100 'e yakın bir gelişme oldu. Okumaya geçti, yazısı güzelleşti, renkleri öğrendi, toplama çıkarmaya geçti, kendi kendine yazabilmekte.” (K12)

Tablo 4a

Öğrencilerin Pandemi Öncesi (Uzaktan Eğitim) ve Pandemi Sonrası (Yüz Yüze Eğitim) Sürecininin Akademik Başarılarına Göre Öğretmen Görüşleri

	Katılımcılar	f	%
Öğrencinin başarısında düşüşler oldu	K1,K2,K6,K7,K8,K9, K11	7	% 58,3
Öğrencinin başarısı arttı	K3,K4,K5,K10,K12	5	% 41,6
Öğrencide iletişim sorunları gözlemlendi	K1	1	% 8,3
TOPLAM		12	100

Tablo 4a'da katılımcılara yöneltilen öğrencinizin pandemi öncesi (uzaktan eğitim) ve pandemi sonrası (yüz yüze eğitim) sürecini; Akademik başarı açısından değerlendirir misiniz? Sorusuna katılımcılardan 7 tanesi (%58,3)'ü Öğrencilerin pandemi öncesi (uzaktan eğitim) ve pandemi sonrası (yüz yüze eğitim) sürecinde, akademik başarılarında oldukça düşüşlerin olduğunu ifade etmişler, 5 katılımcı ise (%41,6)'sı öğrencilerin pandemi öncesi (uzaktan eğitim) ve pandemi sonrası (yüz yüze eğitim) sürecinde başarılarının arttığını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı ise bu süreçte öğrencide iletişim sorunlarının gözlemlendiğini ifade etmiştir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

“Öncesinde iletişim, sonrası ise uyumda sorunlar yaşandı. Başarı durumu düştü.” (K1)

“Yüz yüze eğitim sürecinde okumaya ve bölme işlemi hariç üç işlemde bayağı yol kattığımızı düşünüyorum. Başarısı arttı.” (K3)

“Öğrencim ailesinin ilgili olması ve özellikle anne-babasının öğretmen olması akademik başarısı açısından pandeminin etkisi olmadı. Öğrencimin başarısı arttı.” (K5)

“Pandemi sürecinde herhangi bir akademik ilerleme kaydedilmedi. Çünkü aile imkânları da kısıtlı olduğu için evde geçirdiği sürede verimli geçmedi.” (K8)

“Uzaktan eğitim sürecinde hedeflenen başarıya ulaşamadı. Öğrenciyi uzaktan yönetmek idare etmek çok zordu. Yüz yüze eğitimde öğrencide hedeflenen başarı sağlandı ve derslere olan ilgisi arttı.” (K9)

“Uzaktan eğitimde akademik başarı minimum düzeye indi, pandemi sonrası ise maksimum arttı. Öncesinde düştü ama sonrasında başarı arttı.” (K12)

Tablo 4b

Öğrencilerin Pandemi Öncesi (Uzaktan Eğitim) ve Pandemi Sonrası (Yüz Yüze Eğitim) Sürecininin Sosyal Uyum Becerileri Açısından Öğretmen Görüşleri

	Katılımcılar	f	%
Pandemi sonrası sosyal uyumu düzeldi	K1,K3,K5,K6,K7, K11,K12	7	% 58,3
Her iki süreçte de öğrencimde sosyal uyum sorunu olmadı	K4,K8	2	% 16,6
Her iki süreçte de öğrencimde sosyal uyum sorunu yaşandı	K9,K10	2	% 16,6
Pandemi sonrasında sosyal uyumu bozuldu	K2	1	% 8,3
TOPLAM		12	100

Tablo 4b’de katılımcılara yöneltilen öğrencinizin pandemi öncesi (uzaktan eğitim) ve pandemi sonrası (yüz yüze eğitim) sürecini; Sosyal uyum becerileri açısından değerlendirir misiniz? Sorusuna katılımcılardan 7 tanesi (%58,3)’ü pandemi öncesinde sosyal uyum bozukluklarının yaşandığını, pandemi sonrasında ise öğrencinin sosyal uyumunun düzeldiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan 2 tanesi (%16,6)’sı ise Öğrencilerin pandemi öncesi (uzaktan eğitim) ve pandemi sonrası (yüz yüze eğitim) sürecinde de herhangi bir uyum sorununun yaşanmadığını ifade derken, 2 katılımcı ise (%16,6) her iki süreçte de öğrencide sosyal uyum sorunun olduğunu ifade etmişlerdir. Bir katılımcı ise (%8,3) öğrencinin pandemi öncesinde sosyal uyumunun iyi olduğunu ve pandemi sonrasında ise sosyal uyumunun bozulduğunu ifade etmiştir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

“Sosyal uyumda pandemi öncesi daha iyi iken, pandemi sürecinde sınıf ortamından koptuğu için uyum becerileri daha da düşmüştür.” (K2)

“Sosyal uyum gelişti arkadaşlık kurmayı ve paylaşımı kavradı şuan problemleri günleri geride bıraktık.” (K3)

“Sosyal uyumda da bir çekingenlik vardı. Yeni yeni çekingenliği azalmaya başladı. Yani uyuma geçiş dönemi yaklaşık 6 ay sürdü.” (K6)

“Kendisine yakınlık gösteren arkadaşlarıyla çok mutluymuştu. Diğerleri ona kötülük yapacakmış gibi zannediyordu ve genelde tek dolaşıyordu.” (K7)

“Her iki süreçte de sosyal uyumunda zorlanıyor. Arkadaşlarının arasına katılmayı birlikte etkinlik yapmayı pek istemiyor. Nedeni de bence farklı görmesi.” (K9)

“Uzaktan eğitim sürecinde okuldan ve arkadaşlık ilişkilerinden uzak kaldılar ve okuldan eğitimden soğudular. Sosyal uyum becerileri düştü.” (K12)

Tablo 5

Pandemi Sürecinde (Uzaktan Eğitim) Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yaşanılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

	Katılımcılar	f	%
Derse katılım düzeyi ve ödev yapması düştü	K1,K2,K4,K6,K7, K8,K9,K10,K12	9	% 75
İletişim sorunları yaşandı	K1,K11	2	% 16,6
Bir sorun yaşamadım	K5	1	% 8,3
TOPLAM		12	100

Tablo 5’te katılımcılara yöneltilen pandemi sürecinde (uzaktan eğitim) kaynaştırma öğrencilerinize yönelik yaşanan sorunlar nelerdir? Sorusuna katılımcıların çoğunluğu 9 kişi (%75)’i kaynaştırma öğrencilerinin derse katılımı ve ödev yapma konusunda sıkıntılar yaşadıklarını ifade ederken, 2 katılımcı ise (%16,6) kaynaştırma öğrencilerinde iletişim sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı ise (%8,3) kaynaştırma öğrencileri ile herhangi bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

“Öğrenci ile iletişim konusunda sorun yaşadım.” (K1)

“Öğrencilerin derse katılımının az olması, katılım anında da diğer öğrencilere ayrılan süre kadar zaman ayıramama da kopukluğun bir nedenidir.” (K2)

“Benim yaşadığım problem öğrencimin derslere katılmaması ve karşılaşma sorunuydu. Uzun bir dönem salık problemleri de yaşadı.” (K3)

“Bir öğrencimle bir sorun yaşamadık. Özellikle ailenin ilgi alakasının yüksek olması çok etkili oldu.” (K5)

“Derslere katılmadı, aile de çok umursamaz davrandı. Yüz yüze deki gibi bu öğrenciye ayrı bir etkinlik ve çalışmalarda yapılamadığı için oldukça başarısız geçirdi.”(K6)

“Derslerde veli yanında ise iletişim kurmak kolay oluyordu. Ancak veli yanında değilse öğrenci söz verdiğimi duymuyor, söylediğim hiçbir talimatı yerine getirmiyordu. Derslere katılmamıştır.” (K9)

“Derse katılım konusunda ve ödevlerin yapılması konusunda sorunlar yaşandı.”
(K12)

Tablo 6

Pandemi Sonrasında (Yüz Yüze Eğitim) Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yaşanılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

	Katılımcılar	f	%
İletişim ve uyum sorunu yaşadım	K1,K2,K5,K6,K9,K10,K11,K12	8	% 66,6
Akademik başarı sorunu yaşadım	K2,K4,K6,K12	4	% 33,3
Derse karşı isteksizlik sorunu yaşadım	K8,K9,K10,K12	4	% 33,3
Herhangi bir sorun yaşamadım	K3,K5	2	% 16,6
Devam konusunda sorun yaşadım	K7	1	% 8,3
TOPLAM		12	100

Tablo 6’da katılımcılara yöneltilen pandemi sonrasında (yüz yüze eğitim) kaynaştırma öğrencilerinize yönelik yaşanan sorunlar nelerdir? Sorusuna katılımcılardan 8 tanesi (%66,6)’sı pandemi sonrasında kaynaştırma öğrencilerinde iletişim ve uyum sorunları yaşadığını belirtirken, 4 katılımcı (%33,3) ise akademik başarı sorunları yaşadığını ifade etmiştir. Yine 4 katılımcı (%33,3) ise kaynaştırma öğrencilerinde derse karşı isteksizlik sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. 2 katılımcı (%16,6) ise kaynaştırma öğrencileri ile herhangi bir sorun yaşamadığını ifade etmiş, bir katılımcı (%8,3) ise kaynaştırma öğrencisi ile devam konusunda problemler yaşadığını belirtmiştir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

“Akademik başarı düşüklüğü, Sosyal uyum sorunları, derse olan ilgilerin azlığı gibi sorunlar yaladım.” (K2)

“Şuan herhangi bir sorun yaşamıyoruz, derslerden çabuk sıkılma ve eve erken gitme isteğimiz oluyor, bunu da yavaş yavaş yeniyoruz.”(K3)

“Derse karşı isteksizlik zor adapte olamama, yani derslerdeki motivasyonu çok düşük ve çok dikkatsizlik yaşayabiliyor. Öğrencim çok boş vermiş durumda.”
(K6)

“Uzaktan eğitimin eksikliklerini tamamlamaya çalışmak öğrenciyi yordu. Derse dikkatini verme süresi biraz daha azaldı. Sınıf ve okul kurallarına uyum sağlamada zorluk yaşadı.” (K9)

“Pandemi sonrasında uyum sorunu yaşadık fakat yüz yüze eğitimle bu sıkıntı aşıldı. Derse katılmama, ders esnasında sıkılma ve verilenleri yapamama sorunları oldu.” (K12)

Tablo 7

Kaynaştırma Eğitiminin Başarısını Arttırmaya İlişkin Öğretmen Görüşleri

	Katılımcılar	f	%
Kaynaştırma eğitimine ilişkin hizmet- içi eğitimler düzenlenmeli	<i>K1, K6, K7, K9, K10</i>	5	%41,6
Öğrencilerle birebir çalışılmalı, daha çok materyal kullanılmalı	<i>K2, K4, K9, K11</i>	4	%33,3
Kaynaştırma eğitimi deneyimli öğretmenlerce verilmeli	<i>K3, K12</i>	2	%16,6
Öğrenciler beceri derslerini akranlarıyla birlikte almalı, diğer dersler birebir alınmalıdır	<i>K8, K10</i>	2	%16,6
Kaynaştırma eğitiminde öğretmen aile işbirliği sağlanmalı	<i>K5</i>	1	%8,3
TOPLAM		12	100

Tablo 7’de katılımcılara yöneltilen kaynaştırma eğitiminin başarısını arttırmaya ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir? Sorusuna katılımcılardan 5 tanesi (%41,6)’sı kaynaştırma eğitimine ilişkin hizmet-içi eğitimler düzenlenmesinin gerekli olduğunu ifade ederken, 4 katılımcı ise (%33,3) kaynaştırma öğrencileri ile bire bir çalışılması gerektiğini ve daha çok materyalle eğitim öğretim sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. 2 katılımcı ise (%16,6) kaynaştırma eğitiminin deneyimli öğretmenlerce verilmesi gerektiğini, yine 2 katılımcı (%16,6) kaynaştırma öğrencileri beceri derslerini akranlarıyla birlikte kaynaştırma sınıfında alması gerektiğini diğer ana dersleri ise farklı sınıflarda alması gerektiğini ifade etmiştir. Bir katılımcı ise (%8,3) kaynaştırma eğitimde öğretmen aile işbirliği sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

“Kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarının ayrı olması gerektiğini düşünüyorum.” (K1)

“Öğrenci ile daha çok birebir çalışılmalı, seviyelerine uygun daha görsel ve dokunsal çalışmalar yapılmalı, öğrenciler sosyal aktivitelere katılmalıdır.” (K2)

“Kaynaştırma öğrencilerinin eğitimlerinin uzman öğretmenlerce verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Sınıf ta normal öğrencilerle ders yaparken çabuk sıkılıyor.” (K3)

“Öğretmen aile işbirliğinin en yüksek düzeyde olması gerekir.” (K5)

“Sınıf içerisinde akranları ile olsa da bu öğrenciler için eğitmeni sınıf öğretmeni değil, ayrı bir bireysel öğretmen eşliğinde çalışmasının daha uygun olacağını düşünüyorum.” (K6)

“Kaynaştırma öğrencisi uygulamasının normal okul ve sınıflardan kaldırılması gerekmektedir. Nasıl özel eğitim sınıfları açılıyorsa kaynaştırma öğrencisi sınıflarının da açılması gerekir. Yapılan uygulama sadece sosyalleşmeye yarıyor, akademik anlamda başarı yok.” (K7)

“Kaynaştırma öğrencilerinin beceri derslerini akranlarıyla birlikte almasının diğer dersleri birebir (bireysel) olarak alması gerektiğini düşünüyorum.” (K8)

“Kaynaştırma eğitiminde bulunan öğrenciler çoğunlukla birebir ilgi ile daha çabuk öğrenen sürekli birebir ilgi bekleyen ilgilenildikçe mutlu olan, ilgiyi bırakmak zorunda olduğunda dersten kopan çocuklar olduğu için eğitimlerinde birebir eğitim alacakları ayrı bir öğretmenle daha fazla olanak sağlanması gerekmektedir.” (K9)

“Kaynaştırma öğrencilerinin özel bir sınıfta eğitim almaları resim, müzik, beden eğitimi, gibi sosyal derslerde sınıfla kaynaştırılmaları gerektiğini düşünüyorum. Akademik olarak eksik olduğu için kendini yetersiz hissetmesi hırçınlığa neden oluyor. Okullarda farklı sınıflarda eğitim görebilir.” (K10)

“Kaynaştırma eğitiminde kaynaştırma öğrencisine karşı eğitim veren öğretmen vizyonu çok önemli. Öğretmen severek isteyerek kaynaştırma öğrencisine eğitim verirse öğrenci başarısının artacağını düşünüyorum.” (K12)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, ilkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okul ve sınıflarda pandemi sonrası yüz yüze eğitime geçiş sürecinde kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarı ve sosyal uyum süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerini ve önerilerini belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan 12 sınıf öğretmenin 7’si erkek, 5’i ise kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralıklarına bakıldığında 30-40 yaş aralığının da 3 öğretmen, 40-50 yaş aralığında 7 öğretmen, 50 ve üzeri yaş aralığında ise 2 öğretmenin bulunduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların çalışma sürelerine bakıldığında ise 0-20 yıl çalışma süresine sahip 4 öğretmen, 20 ve üzeri yıl çalışma süresine sahip 8 öğretmen bulunduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılardan 5 tanesi özel eğitim sertifikası ve zihinsel engelliler eğitimi aldığını ifade etmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulguya göre pandemi sürecinde (uzaktan eğitim uygulaması kapsamında) kaynaştırma öğrencinin; akademik başarı süreci

hususunda görüşlerinin alınması amacıyla yöneltilen soruya katılımcılardan 11 kişi (%91,6)'sı öğrencilerin akademik başarısının pandemi sürecinde oldukça düştüğünü ifade etmiş ve 1 katılımcı ise (%8,4)'ü öğrencilerin akademik başarılarının pandemi sürecinde düşmediğini ifade etmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuç itibarıyla pandemi sürecinde kaynaştırma öğrencilerinin derslere yönelik ilgilerinde azalma gözlemlendiği ve akademik başarılarında düşüşler gerçekleştiği tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin akran etkileşiminin oluşmaması, kaynaştırma öğrencileri için uzaktan eğitim ortamının kısıtlı olması, bilgisayar karşısında uzun süre kalmanın beraberinde getirdiği problemler ve ailelerin teknolojik araç-gereçlere ilişkin bilgi birikimlerinde eksiklikler bulunması uzaktan eğitimin çeşitli sınırlılıkları arasında gösterilebilir (Urhanoglu, Bayrılı ve Aslan, 2021). Bu hususta uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin tüm öğrencilere yönelik alternatif öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalarının ise başarıyı büyük oranda artırabilecek önemli faktörler arasında gösterilebileceği söylenebilir. Dinçer, (2016) ise uzaktan eğitim sürecinin dezavantajlı yönlerini; yüz yüze derslerde olduğu gibi göz teması yoluyla iletişim sağlanamaması, bireysel çalışma alışkanlığına sahip olmayan öğrenciler için planlama sürecinde yaşanan aksaklıklar olarak ifade etmiştir. UNESCO'ya (2020) göre, pandemi sürecinde okulların kapanmasının olumsuz etkilerinden biri de sosyal yalıttır. Eğitim kurumlarının insan etkileşimi için merkez olduğu düşünülürse, okulların kapanması öğrencilerin sosyal gelişim alanında bazı sorunlar yaşamalarına sebebiyet verdiği düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen bir başka bulguya göre pandemi sonrası süreçte katılımcılara yöneltilen pandemi sonrasında (yüzyüze eğitim) kaynaştırma öğrencilerinizde gözlemlenen değişiklikler sorusuna katılımcılardan 5 tanesi (%41,6)'sı öğrencilerin başarılarında gerilemelerin olduğunu ifade ederken, katılımcılardan 4 tanesi (%33,3)'ü ise kaynaştırma öğrencilerinin sınıf ortamına uyum sağlama da ve sosyalleşmelerinde problem yaşadığını dile getirmiştir. Katılımcılardan 2 tanesi (%16,6)'sı kaynaştırma öğrencilerinin daha aktif ve daha başarılı olduklarını ifade ederken, katılımcıların 2 tanesi (%16,6)'sı ise kaynaştırma öğrencilerinde disiplin sorunlarının yaşandığını ifade etmiştir. Bir katılımcı ise (%8,3)'ü kaynaştırma öğrencilerinin yazılarında bozulmaların olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, pandemi sonrası süreçte uyum problemleri gözlemlendiği, öğrencilerin akademik başarılarında çeşitli düşüşler yaşandığı, ders ortamına ilişkin isteksizlikler olduğu belirlenmiştir. Odabaş'a (2004) göre uzaktan eğitim sürecinin bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar; yüz yüze öğretim iletişiminin oluşturulamaması, öğrencilerin sosyal etkileşimlerinde sınırlılıklarla karşı karşıya kalmaları ve teknolojik araç-gereçlere yönelik

bağımlılık oluşması şeklinde ifade etmektedir. Pandemi sürecinde teknolojik aletlere yoğun olarak maruz kalan öğrenciler için teknolojik araç-gereçlerin hayatlarının önemli bir kısmında yer tuttuğu düşünülmektedir. Canlı dersler ile başlayan ve sonrasında boş zaman aktivitesi alanını dolduran teknolojik araç-gereçler öğrencilerin pandemi sonrası düzenine ayak uydurmasını bir hayli güçleştirmiştir. Öyle ki öğrencilerin zamanlarının büyük bir çoğunluğunu tablet ve bilgisayar başında geçirmekten büyük ölçüde memnun oldukları (Colizzi, Sironi, Antonini, Ciceri, Bovo ve Zoccante, 2020; Narsizi, 2020) belirlenmiştir. Dolayısıyla pandemi sonrası süreçte okula ortamına ve yüz yüze gerçekleştirilen derslere uyum sağlama hususunda bir hayli zorlanmaların gerçekleştiğini araştırmanın elde edilen önemli bulguları arasında dile getirmek mümkündür. Karabulut, (2020) yaptığı araştırmasında süreç içerisinde kaynaştırma öğrencilerinin hayatlarındaki bazı kalıp rutinlerin değiştiğini ve eski öğrenmelerinde unutmalar yaşandığı bulgularına ulaşmıştır. Nitekim araştırmadan elde edilen bu bulgunun Karabulut'un (2020) araştırmasından elde edilen bulgu ile benzer sonuçlara sahip olduğu söylenebilir. Buradan hareketle yüz yüze eğitim sürecinde öğretmenlerin teknolojik araç-gereçleri derslerinde aktif olarak kullanmaya başlaması ile öğrencilerin derslere yeniden uyum sağlaması kolaylaştırılabilir. Bu sayede derslerinde teknolojik araç-gereçleri aktif olarak kullanan öğrencilerin bu geçiş sürecinde daha az zorlanmalar ve isteksizlikler yaşayabileceği öngörülebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulguya göre; katılımcılara yöneltilen kaynaştırma eğitiminin başarısını arttırmaya ilişkin görüş ve önerileri hususunda yöneltilen soruya katılımcılardan 5 tanesi (%41,6)'sı kaynaştırma eğitime ilişkin hizmet-içi eğitimler düzenlenmesinin gerekli olduğunu ifade ederken, 4 katılımcı ise (%33,3) kaynaştırma öğrencileri ile bire bir çalışılması gerektiğini ve daha çok materyalle eğitim öğretim sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. 2 katılımcı ise (%16,6) kaynaştırma eğitiminin deneyimli öğretmenlerce verilmesi gerektiğini, yine 2 katılımcı (%16,6) kaynaştırma öğrencileri beceri derslerini akranlarıyla birlikte kaynaştırma sınıfında alması gerektiğini diğer ana dersleri ise farklı sınıflarda alması gerektiğini ifade etmiştir. Bir katılımcı ise (%8,3) kaynaştırma eğitiminde öğretmen aile işbirliği sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Buradan hareketle, hizmet-içi eğitim faaliyetlerinin artırılmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin güncel gelişmelerden haberdar olması ve güncel yaklaşımları derslerinde uygulamaya geçirmesi eğitim kalitesinin artırılması açısından oldukça önemlidir. Bu hususta öğretmenlerde mevcut olan eksikliklerin tespiti ve giderilmesinin son derece hayati olduğu ifade edilebilir. Yenal, (2009) gerçekleştirdiği çalışmasında bu durumu, katılımcıların teknolojik araç-gereçlerin kullanımı hususunda yetersiz kalması, derse yönelik

araç-gereç ve materyallerin hazırlanmasının zaman ve emek gerektirmesi şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde Yenal'ın (2009) çalışmasında ortaya çıkan bulguların bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Öğretmenlere yönelik gerçekleştirilecek olan hizmet-içi eğitim faaliyetlerin belirli bir sistem ve düzen içerisinde gerçekleştirilmesi ile öğretmenler arasında iletişim ve işbirliği çalışmalarının sıklıkla özendirilmesi oldukça önemlidir. Öğretmenler arasında gerçekleştirilecek olan bilgi paylaşımlarının gerek kişisel gerekse mesleki gelişim açısından oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, ilkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okul ve sınıflarda pandemi sonrası yüz yüze eğitime geçiş sürecinde kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarı ve sosyal uyum süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerini ve önerilerini belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda araştırma önerileri aşağıda sıralanmaktadır.

1. Pandemi sonrası süreçte kaynaştırma öğrencilerinin okula uyumu hususunda rehber öğretmenlerin öğrenci ve ailelere yönelik seminerler gerçekleştirilmesi,
2. Öğretmenlerin derslerinde teknolojik araç-gereçlere ve güncel uygulamalara ağırlık vermesi,
3. MEB tarafından öğretmenlere yönelik kaynaştırma eğitimi hususunda hizmet-içi eğitimlerin sıklıkla düzenlenmesi,
4. MEB tarafından öğretmenler arasında işbirliği ve bilgi paylaşımının artırılması amacıyla çeşitli düzenlemeler gerçekleştirilmesi,
5. Okul idarecileri tarafından materyal ve donanım eksikliklerinin tespit edilmesi ve bu hususta gerekli önlemlerin alınması önerilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Engelli Çalışmaları ABD.
- Batmaz, G., & Çermik, H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemelerde karşılaştıkları engeller ve aldıkları destekler. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*. 5(1), 27-38.

- Batu, S. (2000). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Can, E., & Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19(2), 71-96.
- Colizzi, M., Sironi, E., Antonini, F., Ciceri, M. L., Bovo, C., & Zoccante, L. (2020). Psychosocial and behavioral impact of Covid-19 in autism spectrum disorder: an online parent survey. *Brain Sciences* (10), 341; doi: 10.3390/brainsci10060341
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Çelikdemir, K. (2020). *Covid-19 salgınında öğrenmenin sürdürülmesi (TEDMEM)* <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgininda-ogrenmenin-surdurulmesi-note-3280-1>. Erişim tarihi. 05.09.2022.
- Çepni, S. (2012). *Introduction to research and Project work*. Celepler Printing, Trabzon, Turkey.
- Deniz, E., & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 18(70), 734-761.
- Diken, İ. H., & Batu, S. (2010). *Kaynaştırmaya giriş*. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 2-25). Ankara: Pegem Akademi.
- Dinçer, S. (2006). *Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış*. VIII. Akademik Bilişim (s.65-68). Denizli, Türkiye.
- Ersoy, Ö., & Avcı, N. (2001). *Özel eğitim*. İstanbul: Ya-Pa.
- Gay, L. R. (1987). *Education Research*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Gençoğlu, C., & Çiftçi, M. (2020). Covid-19 Salgınında Eğitim: Türkiye Üzerinden Bir Analiz. *Journal of History School*, 46, 1648-1673.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.

- Hacısalihoğlu-Karadeniz, M. (2017). Öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma eğitiminde matematik uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 119-158.
- Karabulut, G. (2020). Ülkeler arası mesafe, küreselleşme ve koronavirüs salgını. *The World Economy*, 43(6), 1484-1498.
- Kargın, T. (2006). Kaynaştırma: Temel Kavramlar, Tarihçe ve İlkeler. A.Oktay & Ö.Polat Unutkan (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler* içinde. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. & Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/OzeleEgitimHizmetleriYonetmeligison.pdf. Erişim tarihi. 01.09.2022.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2002). *Reflections and advice*. The qualitative researcher's companion, 393-397.
- National Council for Special Educaiton (NCSE). (2014). *Children with special educational needs information booklet for parents*. Trim, CoMeath:NCSE.
- Odabaş, H. (2004). İnternet tabanlı uzaktan öğrenim modelinin bilgi hizmetlerine yönelik yükseköğretim programlarında kullanımı. *Kütüphaneciliğin Destanı Uluslararası Sempozyumu*. Ankara, Türkiye.
- Odluyurt, S., & Batu, E. S. (2009). Okul öncesi dönemdeki kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretmen görüşlerine ve alanyazın taramasına dayalı olarak belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1821- 1851.
- Narsizi, A. (2020). Handle the autism spectrum condition during Coronavirus (Covid-19) stay at home period: Ten tips for Helping parents and caregivers of young children. *Brain Science*, 10(4), 207. <https://doi.org/10.3390/brainsci10040207>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evoluation Methods*, 3rd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*, Ekinoks Yayınları, Ankara.

- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Turnbull, III, H. R., Turnbull, A.P., Wehmeyer, M.L., & Park, J. (2003). A quality of life framework for special education outcomes. *Remedial and Special Education*, 24(2), 67-74.
- UNITED NATIONS (UN) (Birleşmiş Milletler) (2020). *Politika notu: Covid-19 salgınının çocuklar üzerindeki etkileri*. <https://www.unicef.org/turkey/media/9881/file/Covid19>. Erişim tarihi. 04.09.2022.
- Urhanoglu, İ., Bayrılı, H., & Aslan, U. (2021). Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitime ilişkin deneyimleri. *International Journal of Science and Education*, 4(3), 226-251.
- Yaşar, S. (2021). Pandemi sonrası okula uyum sürecine yönelik okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 114-127.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Yenal, A. Ç. (2009). *Uzaktan Eğitim*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>. Erişim tarihi. 01.09.2022.
- Yıkılmış, N. (2006). *İl Milli Eğitim Yöneticilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: It is thought that the Covid-19 pandemic, which has taken our country under its influence in a short time along with the whole world, has affected a very large population, especially in the economic, social, cultural and educational fields. Among the measures taken in the field of education, one of the areas that are thought to be most heavily affected by the pandemic process, short-term closure of schools and the transition to the distance education process can be

counted. In the report published by UNESCO, it was stated that 24,901,925 students studying at pre-school, primary, secondary and higher education levels in Turkey were affected by the pandemic process (Bozkurt, 2020). The interruption of educational activities with the first case caused the students to be deprived of their physical social environment at school (Gençoğlu and Çiftçi, 2020). In this process, distance education continued its activities in our country in two ways: a) Education Information Network (EBA), which is the national distance education platform, the infrastructure of which was created in the previous process and the content was updated and new content was added, b) TV channels where video lessons programmed according to grade levels are broadcast (Çelikdemir, 2020). Therefore, in the relevant process, students were introduced to distance education, which they were not accustomed to before. It is very important for inclusive students to benefit from an educational environment designed individually for their needs in terms of their personal development. In many studies on the education of mainstreaming students; Teachers' views on inclusive education (Deniz & Çoban, 2019; Batmaz & Çermik, 2019; Gök & Erbaş, 2011; Odluyurt & Batu, 2009), views of undergraduate students continuing their education in education faculties on mainstreaming practices (Hacısalıhoğlu-Karadeniz, 2017), It is seen that many studies have been carried out on the examination of classroom teachers' attitudes towards their students with special needs (Can & Kara, 2017; Aker, 2014). As stated, while there are various problems seen in practice in the pre-pandemic period; It was thought that there were serious gaps in the education of these students in the distance education process during the pandemic period, and since there were very limited research findings on the relevant subject in the process of this research, it was decided to conduct this research (Gençoğlu and Çiftçi, 2020; Bozkurt, 2020; Yaşar, 2021). was found to be extremely important in terms of The researches were generally carried out on general education during the pandemic process, but no study was found on the education of mainstreaming students in this process. Undoubtedly, it can be stated that inclusive students are also highly affected by this process, in which even students with normal development are affected. It can be predicted that these students, who cannot access inclusive content and support education services during the distance education process, will need support in terms of adaptation to school and academic skills after the pandemic. In this context, in this study, it is aimed to determine the opinions and suggestions of the teachers, who are inclusion students in their classes in primary schools in Sivas city center, on inclusive education after the pandemic.

Method: Research Model In this study, a case study, which is one of the qualitative research methods, was designed to determine the opinions and

suggestions of teachers about the academic success and social adaptation processes of inclusive students during the transition to face-to-face education after the pandemic in schools and classrooms where primary school teachers work analyzed with. Qualitative research is a form of research based on obtaining detailed data in the relevant field (Gay, 1987). According to Creswell, (2007), case study; It is a qualitative research approach in which the researcher examines one or more limited cases over time with data collection tools that contain multiple sources, observations, interviews, audiovisuals, documents, reports, and defines situations and themes depending on the situation.

Characteristics of Participants: The participants of this research are 15 teachers who are working in primary schools in Sivas city center in the 2021-2022 academic year and have mainstreaming students in their classes. While determining the teachers to be included in the study, the prerequisites were sought for the inclusive students to be attending their classes and to be working at the primary school level. Participation in the research was done on a completely voluntary basis. Table 1 contains demographic information about the participants.

Analysis of Data: The data of the research were analyzed using the content analysis method. The main purpose of content analysis is to obtain concepts and relationships that can interpret the collected data (Çepni, 2012). Content analysis for educational research; it is often preferred in the analysis of interview texts (Patton, 2002). From this point of view, it can be stated that the preference of content analysis in the research is suitable for the purpose of this study. The answers given by the participants to the questions were analyzed and the frequency and percentage values of the codes were calculated. After the coding on the coding form, the form belonging to both experts was mutually evaluated. As a result of the evaluation, the reliability of the coding was determined as 90% according to the reliability level formula of Miles and Huberman (2002) (reliability = consensus/consensus + disagreement). According to the reliability level formula, results of 70% and above are considered sufficient for reliability (Şimşek & Yıldırım, 2011). The evaluation results of the coders were discussed and a common denominator was reached. In this way, depending on the purpose of the research, repetitive coding was excluded and new coding was included in the parts that needed editing. Since some of the participants answered the questions about more than one theme in the same question and left some questions unanswered, the sum of the frequencies given to the codes related to the themes may vary compared to the total number of participants participating in the research.

Conclusion: This research was carried out to determine the opinions and suggestions of primary school teachers regarding the academic success and social adaptation processes of inclusive students in the transition to face-to-face education after the pandemic in schools and classrooms where they work. Of the 12 classroom teachers participating in the research, 7 are male and 5 are female. Considering the age range of the teachers participating in the research, it was determined that there were 3 teachers in the 30-40 age range, 7 teachers in the 40-50 age range, and 2 teachers in the 50 and over age range. Looking at the working period of the participants, it was observed that there were 4 teachers with a working period of 0-20 years and 8 teachers with a working period of 20 years and more. 5 of the participants stated that they received a special education certificate and training for the mentally handicapped. According to the findings obtained from the research, in the pandemic process (within the scope of distance education application), your inclusion student; 11 participants (91.6%) of the participants stated that the academic success of the students decreased considerably during the pandemic process and 1 participant (8.4%) stated that the academic success of the students did not decrease during the pandemic process. As a result of the research findings, it was determined that there was a decrease in the interest of the mainstreaming students towards the lessons during the pandemic process and there was a decrease in their academic success. The lack of peer interaction among students in the distance education process, the limited distance education environment for inclusive students, the problems caused by staying in front of the computer for a long time, and the lack of knowledge of families about technological tools and equipment can be cited among the various limitations of distance education (Urhanoglu, Bayrılı, & Aslan, 2021).). In this regard, it can be said that teachers' use of alternative teaching methods and techniques for all students in the distance education process can be shown among the important factors that can greatly increase the success. Diñer, (2016) on the other hand, the disadvantageous aspects of the distance education process; He expressed the inability to communicate through eye contact as in face-to-face lessons as the problems experienced in the planning process for students who do not have the habit of individual study. According to UNESCO (2020), one of the negative effects of school closures during the pandemic is social isolation. Considering that educational institutions are centers for human interaction, it can be thought that the closure of schools causes students to experience some problems in the field of social development (UNESCO, 2020).

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	18.06.2023	Submitted date
Kabul tarihi	06.10.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Küçük, E., Akpınar, M., Düz, İ. & Cincil, F. (2023). II. Meşrutiyetten Erken Cumhuriyete Türkiye’de Musahabat-ı Ahlakîye ve Yurt Bilgisi Ders Kitaplarına Yansıyan Değerler (1909-1949). *Journal of History School*, 67, 3450-3487.

II. MEŞRUTİYETTEN ERKEN CUMHURİYETE TÜRKİYE’DE MUSAHABAT-I AHLAKİYE VE YURT BİLGİSİ DERS KİTAPLARINA YANSIYAN DEĞERLER (1909-1949)¹

Enes KÜÇÜK², Mehmet AKPINAR³, İsmail DÜZ⁴ & Fidaye CİNCİL⁵

Öz

Günümüzde okul ortamları bireylerin hem akademik öğrenmelerine hem de sosyal psikolojik ve ahlakî gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Okul ortamında bireye sosyalleşmesi adına toplum tarafından kabul görmüş değerler kazandırılarak ahlakî gelişimine katkıda bulunulmakta ve böylelikle karakter sahibi bir birey olarak yetişmesi sağlanmaktadır. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için ders kitapları önemli bir görev üstlenmektedir. Birey ders kitabının içerisinde yer alan metinler ve etkinlikler yoluyla programda yer alan değerlerden haberdar edilmektedir. II. Meşrutiyetten tek parti

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %25, 2. yazar:%25, 3. yazar: 25, 4.yazar: %25. Bu makale 10 Haziran 2023 tarihinde yapılan 10. International Eurasian Educational Research Congress’de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doktora öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Türkçe-Sosyal Bilimler Eğitimi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, kkosmanoglu@outlook.com, Orcid: 0000-0002-5197-9998

³ Doç. Dr, Trabzon Üniversitesi, Türkçe-Sosyal Bilimler Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, makpinar66@yahoo.com, Orcid: 0000-0002-9216-5771

⁴ Araştırma Görevlisi, Trabzon Üniversitesi, Türkçe-Sosyal Bilimler Eğitimi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, ismailduz@trabzon.edu.tr, Orcid: 0000-0002-0442-0227

⁵ Doktora öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Türkçe-Sosyal Bilimler Eğitimi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, fidayecincil@gmail.com, Orcid: 0000-0002-6199-370X

idaresinin hâkim olduğu Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar bireylere toplum tarafından benimsenmiş değerlerin kazandırılması noktasında Musahabat-ı Ahlakiye, Yurt Bilgisi ve Yurttaşlık Bilgisi ders kitapları da önemli bir görev üstlenmiştir. Mevcut ders kitapları aracılığıyla her iki dönemde kabul görmüş değerler bireylere aktararak makbul vatandaş inşa edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada II. Meşrutiyetten erken Cumhuriyet dönemine kadar ilkokullarda okutulan Musahabat-ı Ahlakiye, Yurt Bilgisi ve Yurttaşlık Bilgisi ders kitaplarına yansıyan değerleri ortaya çıkarmak ve Meşrutiyetten Cumhuriyete geçiş sürecinde mevcut ders kitaplarındaki değerlerin değişimini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Araştırmanın bulguları doküman incelemesi tekniği ile toplanmış, elde edilen bulgular içerik analizi ile çözümlenmiştir. Ders kitaplarında değerleri temsil eden metinler incelenerek tema ve kodlar oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda 1909 basımlı Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye ders kitabında 20 değere, 1920 basımlı Musahabat-ı Ahlakiye adlı ders kitabında 21 değere, 1926 basımlı Malumat-ı Vataniye ve Musahabat-ı Ahlakiye adlı ders kitabında 24 değere, 1932 basımlı Yurt Bilgisi basımlı ders kitabında 21 değere ve 1949 basımlı Yurttaşlık Bilgisi ders kitabında 24 değere ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değer, Değerler Eğitimi, Ders Kitapları, Musahabat-ı Ahlakiye, Yurt Bilgisi, Yurttaşlık Bilgisi.

Values Reflected in Musahabat-ı Ahlakiye and Yurt Bilgisi Textbooks in Türkiye from the Second Constitutional Monarchy to the Early Republic (1909-1949)

Abstract

In our present day, school environments contribute to academic learning and the social, psychological, and moral development of people. Socially accepted values are given to the people in the school environment to socialize and contribute to moral development, enabling them to grow up as people with character. Textbooks play important roles in this process to take place accurately. The person is informed about the values in the curricula through the texts and activities in the textbook. The textbooks Musahabat-ı Ahlakiye, Knowledge of the Country, and Knowledge of Civics played important roles in helping individuals acquire values adopted by the society from the Second Constitutional Era to the first years of the Republic when the single-party rule was dominant. Through the existing textbooks, the values accepted in these periods were transferred to the people and it was tried to build an acceptable citizen. In the present study, the purpose was to uncover the values reflected in the Musahabat-ı Ahlakiye, Citizenship and Civics textbooks used in primary schools from the Second Constitutional Period to the early Republican Period and to show the changes in the values in the existing textbooks during the transition from the Second Constitutional Period to the Republic. The Case Study Design, which is among the qualitative study designs, was preferred in the present study. The findings of

II. Meşrutiyetten Erken Cumhuriyete Türkiye’de Musahabat-ı Ahlakiye...

the study were collected with the Document Analysis Technique, and the findings were analyzed with the Content Analysis Technique. Themes and codes were created by examining the texts representing values in the textbooks. As a result of the study, 20 values were detected in the Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye Textbooks published in 1909, 21 values were detected in the Musahabat-ı Ahlakiye Textbook published in 1920, 24 values were detected in the Malumat-ı Vatanîye and Musahabat-ı Ahlakiye Textbook published in 1926, and 21 values were detected in the Knowledge of the Country Course published in 1932, and 24 values were detected in the Civics Textbook published in 1949.

Keywords: Value, Values Education, Textbooks, Musahabat-ı Ahlakiye, Yurt Bilgisi, Yurtaşlık Bilgisi.

GİRİŞ

Eğitim sisteminin toplumsal açıdan öncelikli görevi toplumun varlığını, kültürünü ve ahlakî özelliklerini bireylere aktararak toplumsal devamlılığını sağlamaktır. Bunun sağlanabilmesi için bireylerin bilgi ve becerinin yanında, toplumun ahlakî özellikleriyle de donatılması gerekmektedir. Bu yüzden günümüzde okul ortamları bireylerin hem akademik öğrenmelerine hem de sosyal, psikolojik ve ahlakî gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Birey okulda öğrendiği bilgiyle bir yandan akademik gelişimini sağlarken, diğer yandan da içinde yaşadığı toplumun kültürel, toplumsal ve ahlakî özelliklerini kazanarak sosyalleşmektedir.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde değer “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020). Değerin; “insan ilişkilerinde belirli durumları tercih etme eğilimi” (Hofstede, 1991), “bireyin çevresiyle etkileşimini sağlayan sistematik ve bir dereceye kadar kesin fikirler” (Veugelers ve Vedder, 2003), “kişisel boyutuyla duyuşsal alan içerisinde yer alarak düşünce biçimlerimizi ve hareket tarzımızı etkileyen ve onları şekillendiren olgular” (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008), “insanın insanla, nesnelere ve bir bütün olarak toplumla ilişkilerine yön veren kuralların özü” (Ulusoy ve Arslan, 2014, s.2), “davranış için genel bir rehber işlevi gören ilkeler ve temel inançlar, belirli eylemlerin iyi veya arzu edilir olarak yargılandığı standartlar” (Sowbhagya, 2017), “bireyin ve toplumun yaşama kalitesini ve motivasyonunu arttıran, mutluluğunu temel alan kurallar sistematigi, toplumun üzerinde hemfikir olduğu ve uzun bir süreçte oluşan standartlar bütünü” (Aktepe, 2014, s.18) şeklinde tanımları da bulunmaktadır. Bir bakıma değer toplumu oluşturan bireylerin genelinin kabul ederek benimsediği kurallar olarak adlandırılmaktadır (Yanpar ve Yalar, 2011). Düzenli bir toplumsal yapının meydana getirilmesi ve bu yapının devam

ettirilmesi ancak bireylerin toplum tarafından benimsenen ortak değerlere sahip olması ile sağlanabilmektedir (Kan, 2010). Birey benimsemiş olduğu değerler sayesinde içinde yaşadığı toplumun kendisinden hangi davranışları beklediğini, hangi davranışları sergilemesine izin verilmediğini, hangi davranışların ödüllendirileceğini veya cezalandırılacağını öğrenmekte ve böylelikle doğruyu bilme, doğru düşünme, doğru değerlendirme ve doğru eylemde bulunma gibi davranışlar sergileyebilmektedir (Zabun, 2022). Bireyin düşünme kabiliyetinin ve yeteneklerinin geliştirilmesi ona birtakım bilgi ve becerilerin kazandırılması ile mümkünken, ahlakî gelişiminin sağlanması ise değer eğitimiyle mümkün olmaktadır (Kaymakcan ve Meydan, 2014).

Değer eğitimi, ailede başlayıp okulda devam etmektedir. Toplumsal düzenin sağlanmasında önemli bir yere sahip olan değer eğitimi, bireyin kişiliğini iyileştirmesine ve geliştirmesine katkı sağlamakla birlikte, yaşadığı topluma karşı sorumluluklarını öğrenmesine de yardımcı olmaktadır. Birey değer eğitimi sayesinde içinde yaşadığı topluma entegre olmayı öğrenirken, ahlaken gelişmektedir (Ulusoy ve Arslan, 2014). Tabii olarak bireyin okul dışı ortamlarda kendiliğinden karakterini geliştirmesi ve topluma adapte olması zordur. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi noktasında okullar önemli bir görev üstlenmektedir. Okul ortamı bireye toplum tarafından kabul görmüş değerleri öğretirken ahlakî gelişimine katkıda bulunmakta ve böylelikle onların karakter sahibi bir birey olarak yetişmelerini sağlamaktadır (Akbaş, 2008; Berkowitz, 2011; İnal, 2004). Okul ortamında bireye değerler aktarılırken hem toplum tarafından kabul görmüş değerler güçlendirilmekte hem de bireyin gelişimine zarar veren ve toplumun kabul ettiği değerlerle çelişen değerler değiştirilmektedir (Cummings, 2009).

Okul programında yer alan değerlerin öğrencilere kazandırılmasında çeşitli araçlar işe koşulmaktadır. Bu araçlar içerisinde en önemli materyallerden birisi de ders kitaplarıdır. Resmi programın en açık bir biçimde görüldüğü eğitim materyali olan ders kitapları, bireylere bilgi ve becerilerin yanında değerlerin aktarılması amacıyla da kullanılmaktadır. Öğrenciler ders kitabının içerisinde yer alan metinler ve etkinlikler yoluyla programda yer alan değerlerden haberdar edilmektedir (Ersoy ve Şahin, 2012; Köksal, Yaylacı-Kılıç, Yel, Erbaş ve Kılcan, 2022).

Değer eğitimi birçok dersin öğretim programında görülmekle birlikte, Musahabat-ı Ahlakiye, Yurt Bilgisi ve Yurttaşlık Bilgisi derslerinin öğretim programlarının da vazgeçilmez unsurlarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Yinilmez-Akagündüz, 2017). Bu kapsamdaki derslerin Türkiye’de okul programlarına eklenmesi II. Meşrutiyet Dönemine kadar uzanmaktadır. II.

II. Meşrutiyetten Erken Cumhuriyete Türkiye’de Musahabat-ı Ahlakiye...

Meşrutiyet Döneminde Malumat-ı Medeniye, Vataniye, Ahlakiye, İnsaniye ve Sihhiye gibi isimlerle okutulan bu kitapların içeriği, devletin resmî ideolojisinin yansıması olarak siyasi konjonktüre göre değişim arz etmekteydi. Tebaadan vatandaşa geçiş sürecinin yaşandığı bu dönemde, mevcut ders kitaplarıyla Osmanlı’da yaşayan herkesin vatandaş olarak haklarını ve vazifelerini bilmesi ve ortak değerler etrafında devlete ve millete aidiyet bilinci geliştirmesi amaçlanmaktaydı (Hazık, 2020). Bir bakıma bu ders kitaplarına tebaanın devlete bağlılığını artırma görevi yüklenmişti (Üstel, 2005). Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte ders içeriklerinde birtakım değişiklikler yapılsa da bu kapsamdaki ders kitaplarının 1926 yılına kadar aynı adla okutulduğu görülmektedir (Gündüz, 2015). 1926 yılında Yurt Bilgisi adını alan bu ders kitaplarına, Cumhuriyete bağlı vatandaş yetiştirme görevi yüklenmiştir (Akpınar, Düz ve Küçük, 2022). Zamanın şartlarına göre program ve ders kitabı içeriklerinde yapılan değişikliklerle 1948 yılına kadar ilk ve ortaokullarda okutulan Yurt Bilgisi ders kitapları bu yıl Yurttaşlık Bilgisi adını almış ve bireyleri sosyalleştirme ve toplum tarafından kabul görmüş değerleri onlara aktarma noktasında önemli bir görev üstlenmiştir (Sel ve Sözer, 2018; Yınlımez-Akagündüz, 2017).

Toplum tarafından benimsenen değerler kısa sürede oluşturulmadığı gibi, değerlerin kısa sürede değişime uğraması da beklenemez. Bununla birlikte, rejim değişikliği gibi toplumların hayatında önemli değişimlere sebep olan gelişmeler değerlerin değişmesine veya yeni değerlerin ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Zabun, 2022). Türkiye’de II. Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e geçiş sürecinde bir rejim değişikliği yaşanmış ve bu süreçten öğretim programları ve ders kitapları da etkilenmiştir (Alabaş, 2018; Kaya, 2002). Rejimin değişmesiyle birlikte öğretim programları aracılığıyla yetiştirilmesi amaçlanan vatandaş profilinde ve o vatandaşa kazandırılması hedeflenen değerlerde değişimler yaşandığı düşünülmektedir. Bu gerekçeden hareketle II. Meşrutiyet’ten Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar (1949) Muhasabat-ı Ahlakiye, Yurt Bilgisi ve Yurttaşlık Bilgisi adlarıyla okutulan ders kitaplarının incelenerek bu kitaplarda yer alan değerlerin ortaya çıkarılması ve zaman içerisinde mevcut kitaplara yansıyan değerlerdeki değişimlerin tespit edilmesi önem arz etmektedir.

Alan yazın incelendiğinde Musahabat-ı Ahlakiye, Yurt Bilgisi ve Yurttaşlık Bilgisi ders kitaplarında değerler eğitimi konu edinen çalışmalara rastlanmaktadır. Mevcut çalışmalar içerisinde Keskin (2008) Türkiye’de Sosyal bilgiler öğretiminde değerler eğitiminin tarihsel gelişimine, bugünkü durumuna ve 1913, 1922, 1924, 1926, 1936 ve 1948 tarihli ilköğretim tarih, coğrafya ve Yurt Bilgisi ders kitaplarına yansıyan değerleri, Pehlivan-Ağrakça (2013) Tanzimat’tan Cumhuriyet’e kadar Osmanlı örgün eğitim kurumlarında müstakil

bir ders olarak okutulan ahlak dersinin mektep programlarında yer alma sürecini, Yinilmez-Akağündüz (2016, 2017) Cumhuriyet'in ilk yıllarından günümüze Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile "Yurt Bilgisi" ve "Yurttaşlık Bilgisi" ders kitaplarındaki ahlak olgusunu, Tunç-Yaşar(2018) Osmanlı döneminde Malumat-ı Medeniye ders kitaplarındaki vatandaşlık eğitiminin yanında ahlak eğitimini, Alabaş (2018) Cumhuriyetin ilk yıllarında Mekatib-i İptidailerde okutulan Resimli, Yeni Muhasabat-ı Ahlakiye ve Medeniye adlı ders kitabındaki vatandaşlık eğitiminin yanı sıra mevcut kitadaki değerleri ve ahlak eğitimini, Becerikli ve Yıldırım (2020) 1924 ilkököl programında yer alan Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vatanîye ders kitaplarına yansıyan vatandaşlık eğitimi ile mevcut ders kitaplarına yansıyan değerleri, Doğan (2022) 1924, 1926 ve 1936 ilk mektepler programlarını inceleyerek tarih, coğrafya ve yurt bilgisi ders kitaplarında değerlerin yer alma düzeyini incelediği görülmektedir. Yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında farklı dönemler temel alınarak Musahabat-ı Ahlakiye, Yurt Bilgisi ve Yurttaşlık Bilgisi ders kitaplarında değerler eğitiminin ve bu kitaplara yansıyan değerlerin incelendiği görülmektedir. Bu çalışmalardan da anlaşılacağı gibi II. Meşrutiyetten Cumhuriyete geçiş sürecinde Musahabat-ı Ahlakiye, Yurt Bilgisi ve Yurttaşlık Bilgisi ders kitaplarına yansıyan değerleri ve rejim değişikliğiyle birlikte değerlerdeki değişimi konu edinen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar ilk mekteplerde okutulan 1909 basımlı Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye, 1920 basımlı Musababat-ı Ahlakiye, 1926 basımlı Malumat-ı Vatanîye ve Musahabat-ı Ahlakiye, 1932 basımlı Yurt Bilgisi ve 1949 basımlı Yurttaşlık Bilgisi ders kitaplarına yansıyan değerleri ortaya çıkarmak ve Meşrutiyetten Cumhuriyete geçiş sürecinde bu ders kitaplarına yansıyan değerlerdeki değişimi ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çerçevede aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır;

1. 1909 basımlı Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye ders kitabına yansıyan değerler nelerdir?
2. 1920 basımlı Musababat-ı Ahlakiye ders kitabına yansıyan değerler nelerdir?
3. 1926 basımlı Malumat-ı Vatanîye ve Musahabat-ı Ahlakiye ders kitabına yansıyan değerler nelerdir?
4. 1932 basımlı Yurt Bilgisi ders kitabına yansıyan değerler nelerdir?
5. 1949 basımlı Yurttaşlık Bilgisi ders kitabına yansıyan değerler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışma, bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması, araştırmacıların bir durumu, programı, eylemi, olayı, süreci, bir ya da daha fazla bireyi derinlemesine incelediği nitel bir araştırma desendir (Creswell, 2017, s. 14). Araştırmada II. Meşrutiyet dönemi ile Cumhuriyetin ilk yıllarında ilköğretim düzeyinde okutulan Musahabat-ı Ahlakiye, Yurt Bilgisi ve Yurttaşlık Bilgisi ders kitaplarına yansıyan değerleri tespit etmek amaçlandığı için durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın bulguları doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır. Doküman incelemesi incelenen olgu veya olaylarla ilişkili bilgiler içeren yazılı belgelerin ayrıntılı olarak taranması ve elde edilen bilgilerden yeni bir bütünlük oluşturulması olarak adlandırılmaktadır (Creswell, 2017).

Veri Kaynağı

Çalışmanın verilerini oluşturan kitaplara ait bilgiler şu şekildedir: 1909 basımlı 64 sayfalık Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye ders kitabı Doktor Hazik tarafından yazılmış, Bedrusyan matbaasında Osmanlıca basılmış ve iptidai (ilkokul) ve rüştiyelerde (ortaokul) okutulması kararlaştırılmıştır. 1920 basımlı 64 sayfalık Musahabat-ı Ahlakiye ders kitabı Ali Seydi tarafından yazılmış, Şirket-i Mürettebiye Matbaasında Osmanlıca basılmış ve iptidai okullarında okutulması kararlaştırılmıştır. 1926 basımlı 85 sayfalık Malumat-ı Vataniye ve Musahabat-ı Ahlakiye ders kitabı Orhan Fuat tarafından yazılmış, Türk Matbaasında Osmanlıca basılmış ve ilkokullarda okutulması kararlaştırılmıştır. 1932 basımlı 103 sayfalık Yurt Bilgisi ders kitabı Ali Seydi tarafından yazılmış, Akşam Matbaasında basılmış ve ilkokullarda okutulması kararlaştırılmıştır. 1949 basımlı 75 sayfalık Yurttaşlık Bilgisi ders kitabı Bedia Ermat ve Kemal Ermat tarafından yazılmış, Millî Eğitim Basımevinde basılmış ve ilkokullarda okutulması kararlaştırılmıştır. 1909 basımlı ders kitabı II. Meşrutiyet döneminde okutulan ilk ahlak bilgisi ders kitapları arasında yer aldığı için araştırmaya dâhil edilmiştir. 1920 basımlı ders kitabı 1920 yılının II. Meşrutiyetin sonu olması dolayısıyla araştırmaya dâhil edilmiştir. 1926 basımlı ders kitabı 1926 yılında programda yapılan değişikliklerle beraber ahlak kitaplarının Yurt Bilgisi adını alması sebebiyle araştırmaya dâhil edilmiştir. 1932 tarihli ders kitabı 1931 yılında Türk Tarih Kurumunun kurulması ve eğitim programları aracılığıyla ulus devlet anlayışının alt yapısının oluşturulmaya çalışılması nedeniyle araştırmaya dâhil edilmiştir. 1949 tarihli ders kitabı ise hem 1948 yılında yapılan program değişikliği sonucu ilköğretim ders kitaplarına yansıyan değerleri görmek hem de tek parti döneminin son yılları olması sebebiyle araştırmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Mevcut ders kitapları değerler eğitimi açısından analiz edilmiş, elde veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi verilerin belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilmesi ve bunların anlaşılır biçimde düzenlenmesi sürecidir (Şimşek vd., 2008). Analiz sürecinde her bir araştırmacı birbirinden bağımsız olarak ders kitaplarını incelemiş ve değerleri temsil eden metinleri belirlemişlerdir. Sonrasında mevcut ders kitaplarının anlamlı bir bütün oluşturan bölümleri araştırmacılar tarafından sınıflandırılmış ve değerleri içeren metinler kodlanmıştır. Oluşturulan kod listelerinin benzerlik ve farklılıkları araştırmacılar tarafından tartışılmış ve birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilmiştir. Son aşamada araştırmacılar tarafından farklı olan temalar üzerinde bilgi alışverişinde bulunularak temaların tamamı şekillendirilmiştir. Bu süreçte tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmiş ve ders kitaplarında değerleri temsil eden kodlar için temalar oluşturulmuştur.

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği

Araştırmada güvenilirliğin sağlanması amacıyla kodlama sürecinde, araştırmacılar arasındaki görüş birliğine dikkate alınmıştır. Dokümanların tek bir araştırmacı tarafından farklı zaman aralıklarında kodlanması veya birden çok araştırmacının aynı dokümanı benzer şekilde kodlaması içerik analizinin güvenilirliği ile yakından ilişkilidir (Kıral, 2020). Bu çerçevede araştırmacılar ikinci bakış açısından yola çıkarak aynı ders kitabının farklı kodlayıcılar tarafından kodlanmasını uygun görmüşlerdir. Araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar arasındaki görüş birliği karşılaştırılmış ve Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen “Güvenirlik=görüş birliği/(görüş birliği + görüş ayrılığı)” esas alınmıştır. Görüş birliği sağlanamayan metin içerikleri tekrar gözden geçirilmiştir. Geçerliliğin artırılması amacıyla araştırmacılar, nitel araştırmaların doğasında yer alan verilerin detaylı bir biçimde sunulmasını ve araştırmacıların bulgulara nasıl ulaştığını ifade etmesini (Yıldırım, 2010) dikkate alarak veri analiz sürecini detaylandırmıştır. Oluşturulan temaları yansıtan metinler doğrudan alıntılanarak sunulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

1909 Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye, 1920 Musabakat-ı Ahlakiye, 1926 Malumat-ı Vataniye ve Musabakat-ı Ahlakiye, 1932 Yurt Bilgisi ve 1949 Yurttaşlık Bilgisi ders kitaplarına yansıyan değerler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1
Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler

		DEĞERLER																																					
Yıl	Ders Kitapları	Adalet	Aile birliğine önem verme	Arkadaşlık	Bağımsızlık	Birlik-beraberlik	Biimsellik	Cesareti olma	Çalışkanlık	Dayanışma	Diğerkâmlık	Doğruluk	Düvarlılık	Dürüstlük	Eşitlik	Fedakârlık	Güvenilirlik	Hoşgörü	İtaatkârlık	Kardeşlik	Kültürel değerlere sahip olma	Merhamet	Milliyetçilik	Misafırvorverlik	Nezaketi olma	Özgürlük	Özsaygı	Sağlığına önem verme	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Tasarruf	Temizlik	Vatanseverlik	Vefalı olma	Yardımsverlik	Toplam		
		1909	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
1920	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	21
1926	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	24
1932	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	21
1949	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	24
T		2	1	4	1	2	4	3	2	5	3	3	1	3	2	3	4	1	4	1	5	2	4	4	2	2	4	1	4	5	5	5	3	4	5	1	5		

1. 1909 Basımlı Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye Ders Kitabına Yansıyan Değerler

1909 basımlı Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye ders kitabında; *adalet, aile birliğine önem verme, birlik-beraberlik, çalışkanlık, dayanışma, diğerkâmlık, duyarlılık, eşitlik, fedakârlık, hoşgörü, itaatkârlık, kardeşlik, merhamet, milliyetçilik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımsverlik* olmak üzere 20 değere ulaşılmıştır.

Ders kitabı içerisinde *adalet* değeri çocuklara anlatılırken hukuk önünde herkese adaletli davranılacağı ifade edilmekte ve bu değere ilişkin metin içeriği ders kitabında: “*Herkesin hukuku adalet dâhilinde görülecek (s. 32)*” şeklinde yer almaktadır.

Aile birliğine önem verme değeri anne ve babanın çocuk üzerindeki emeği üzerinden aktarılmakta ve ailenin önemine temas edilmektedir. Bu değer ders kitabında şu şekilde yer almaktadır; “*Ananız sizi doğurdu, babanız çalışarak sizi besledi. Siz mini mini bir yavru iken onların kucaklarında büyüdüünüz... Bu ev sizin aile ocağıdır (s. 6).*”

Çalışkanlık ve fedakârlık değerleri ders kitabı içerisinde birbiriyle ilişkili bir biçimde verilmektedir. Çocuklara çalışkanlığın önemi anlatılırken, kendi ayakları üzerinde durabilmenin, başkalarına muhtaç olmamanın önemine temas edilmekte ve bireylerin hem kendi kişisel gelişimi hem de içinde yaşadığı toplumun ilerlemesi için girişimci ve fedakâr olmaları üzerinde durulmaktadır. Bu değerlere ilişkin metin içerikleri ders kitabında şu şekilde yer almaktadır; “*Çocuklar en bahtiyar insanlar kendi alınlarının teriyle yaşayanlardır. İnsan kendi alın teriyle yaşayabilmek için birçok teşebbüslerde birçok fedakârlıklarda bulunmaya mecburdur. İnsan gerek kendisinin gerek vatan ve milletin menfaat ve saadetini isterse daim teşebbüs ve fedakârlığı göze almalıdır* (s. 17).”

Dayanışma ve duyarlılık değerleri de ders kitabı içerisinde birbiriyle ilişkili bir şekilde verilmektedir. Dayanışmanın önemi anlatılırken, kolektif şuur içerisinde hareket etmeye temas edilmekte ve toplumun menfaatini gerektiren konularda kişilerin duyarlı davranmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu değerlere yönelik içerikler ders kitabında şu şekilde yer almaktadır; “*En mühim işleri bir kişinin çalışmasıyla değil çok kişinin bir çalışmasıyla elde edilir. Onun için herkes el ele verip ittihat ve ittifak ile çalışmalıdır (dayanışma)* (s. 60).”

Yine diğerkâmlık, kardeşlik ve yardımseverlik değerlerine ilişkin metin içerikleri de ders kitabında birbiriyle ilişki olarak verilmektedir. Bu değerler anlatılırken, öğrencilerin şahsi menfaatlardan ziyade toplumsal menfaatleri düşünmeleri, kardeşlik şuuruyla hareket etmeleri ve ihtiyaç sahiplerine yardım etmeleri istenmektedir. İlgili metin içeriği ders kitabında; “*İnsan kendi menfaatini menfaati umumiyeye hizmet ederek tedarik etmelidir. Eğer böyle çalışmazsa arkasından felaketi hazırdr. Bir milleti teşkil eden efradın hepsi birbirleriyle kardeştir. Onun için herkes birbirini incitmemekle beraber yekdiğerine muavenet ve hizmette de kusur etmemelidir* (s. 59)” şeklinde yer almaktadır.

Ders kitabında *eşitlikten* bahsedilirken herkesin kanun nezdinde eşit olduğu belirtilmekte ve bu değeri temsil eden metin içeriği ders kitabında; “*Herkes kanun nokta-i nazarında müsavi olacak* (s. 32).” şeklinde yer almaktadır.

Hoşgörü, vatanseverlik, sevgi ve milliyetçilik değerlerine ders kitabında birbiriyle ilişkili şekilde yer verilmektedir. Bu değerler anlatılırken Osmanlı Devleti'nin toplumsal yapısı dikkate alınarak tüm tebaanın din, dil ve ırk fark etmeksizin Osmanlı vatandaşı olduğu ve Osmanlı Devleti'nin ilerlemesi adına hepsinin gerekli çabayı göstermesi gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bu değerleri ifade eden metinler ders kitabında şu şekilde yer almaktadır; “*Bizim milletimize Osmanlı milleti denir. Bu da Osmanlı bayrağı altında biriken yani Osmanlı milletinin her türlü kanun ve nizamlarına uyan Türk Arap Kürt Arnavut Rum Ermeni Bulgar, Yahudi, vs. kavimlerden ibarettir. Bunların din ve milletleri ne*

olursa olsun kendileri Osmanlı namı umumisi altında birleşirler. Ve hepsi bir vatanın evlatları oldukları için birbirinin ve vatanın saadet ve terakkisine çalışırlar. Çocuklar vatan ve milletinizi seviniz, onlar için kalbinizde derin hisler yüksek fikirler, büyük emeller besleyiniz. Vatan bizim umumi bir evimiz bir yurdumuzdur. Millet ise o evde o yurtta yaşayan bizimle çalışan bir aile halkımızdır (s. 12-13).”

İtaatkârlık ve saygı değerleri de ders kitabı içerisinde birbiriyle ilişkili bir biçimde verilmektedir. Bu değerler anlatılırken, toplumun temelini oluşturan ailede uyulması gereken kurallar olduğundan bahsedilmekte ve anne-babaya itaat edilmesi gerektiğine temas edilmektedir. Bu değer ders kitabında şu şekilde yer verilmektedir; “Evinizde hepiniz ananıza babanıza büyüklerinize itaat edersiniz. Eğer içinizden birisi bu evdeki nizama uymazsa veya yaramazlık yolsuzluk yaparsa o zaman baba veya ananız ya da büyükleriniz tarafından tekdir işitir (s. 6).”

Merhamet değeri işlenirken, özellikle kimsesiz ve yardıma muhtaç çocuklara şefkat gösterilmesi ve yardım edilmesi üzerinde durulmaktadır. Bu değer ders kitabında şu şekilde yer almaktadır; “Fakir ve fukaraları acımalı muhtaç olanlara muavenetten geri durmamalı. İnsaniyet bunu icap ettiriyor (s. 59).”

Özgürlük değerine aile içerisindeki özgürlüğe temas edilerek yer verilmektedir; “Bir evde herkesin bir hakkı bir de hürriyeti vardır. Bir kimsenin hakkı ne ise hürriyeti de o dur... Hakkınızı istediğiniz gibi kullanmaya hüsrünüz, çünkü bu sizin hürriyetinizdir (s. 7-8).”

Sorumluluk değeri işlenirken, tüm vatandaşların kanuna itaat etmelerinin gerekliliği üzerinde durulmaktadır; “Tebaanın vazîfesi kanuna itaat etmektir... Tebaa kanuna itaat etmekle beraber vergileri dahi zamanında getirip vermekle mükelleftir (s. 58).”

Ders kitabı içerisinde vicdanlı olmak değeri açıklanırken, vicdan kavramının ne olduğuna temas edilmektedir; “Vicdanın ne olduğunu bilir misiniz? Vicdan insanlarda mevcut ögle bir histir ki, daima iyiyi kötüden ayırır, insanı iyilik cihetine götürür. Birisine hiddetle bir fenalık yapsanız sonradan pişman olursunuz. Çünkü bunun fena bir şey olduğunu vicdanınız size ihtar eder (s. 14).”

2. 1920 Basımlı Musababat-ı Ahlakiye Ders Kitabına Yansıyan Değerler

1920 basımlı Musababat-ı Ahlakiye adlı ders kitabında; *alçakgönüllülük, aile birliğine önem verme, birlik-beraberlik, bilimsellik, cesaretli olmak, çalışkanlık,*

diğerkâmlık, dürüstlük, fedakârlık, hoşgörü, kardeşlik, merhamet, nezaketli olmak, sağlığına önem verme, saygı, sevgi (doğa), sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik olmak üzere 21 değere ulaşılmıştır.

Alçakgönüllülük değerin in ders kitabında tanımları yapılarak bireylerin saygı duyulan bir kişiliğe sahip olmalarında alçakgönüllülüğün önemli bir insani meziyet olduğu vurgulanmaktadır; “Talebeden Cihat Efendi: Efendim bu nefse riayet keyfiyeti ilmi ahlakça merdud olan kibir ve gurur hissini uyandırmaz mı? Hâlbuki ahlak kitapları bize daima mahviyet ve tevazuyu tavsiye ederler. Lütfen bu ciheti izah buyurur musunuz? Muallim: Tevazu muamelede kavil ve fiilde ifrada varmamak şartıyla nezaket göstermek demektir (s. 20-21).”

Aile birliğine önem verme değeri bireylerin muhtaç olduğu temel gereksinimlerden bir tanesi olması üzerinden vurgulanmış ve ders kitabında; “İnsan yavrusu senelerce bakılmaya muhtaçtır. Bunun içindir ki insan oğlunda aile hissi milli, daimî ve büyüktür (s. 30).” şeklindeki ifadeyle yer almıştır.

Birlik-beraberlik değeri ders kitabında işbirliği çerçevesinde ele alınmış ve bireylerin bir işte, sanatta başarı elde etmesini sağlayacak en önemli meziyetlerden birisinin birlik ve beraberlik içerisinde hareket etmek olduğu vurgulanmıştır. Birlik ve beraberlik değeri ders kitabında şu şekilde yer almaktadır; “Eğer çiftçiler ekin ekme se idi, köylüler koyun sığır beslemeseydi, birçok vatandaşlar, memur, muallim, jandarma, gümrük memuru olsa idi, eğer birçok adamlar düşünüp taşınıp makineler icat eylemeseydi ve yine birçok adamlar bu makineleri getirerek fabrikalar açmasalardı başındaki festen, ayağındaki çoraba, elindeki kalem den, midedeki ekmek parçasına kadar o kadar şeyi ailen nereden bulup ailen sana verecekti (s. 55).”

Bilimsellik değeri ders kitabında daha çok insan aklının onu diğer canlılardan ayıran en temel nitelik olduğuna temas edilerek işlenmiştir. Bu değere ilişkin metin içeriğine ders kitabında şu şekilde yer verilmiştir; “Bilirsiniz ki insanı hayvanlardan ayırt eden yalnız onun dimağı, zekâsıdır. Dimağ, zekâ ise ancak ilim ve marifetle büyür... İşte şu meselelerden anlaşılıyor ki insan ancak insanlık şerefini ve sıfatını kazanabilmek için mutlaka ilim ve marifet sahibi olmalıdır (s. 17).”

Cesaretli olma değeri anlatılırken, ders kitabında medeni cesaret üzerinde durularak bunun insanın önemli bir özelliği olduğu dile getirilmiştir; “... Bir de cesareti medeniye vardır ki bu da pekiyi bir haslettir. Cesareti medeniye insanın hüviyetini, ahlakını, vicdanını, sözünü, hareketini, sair eşhasın teessürü efkâr ve nüfuzuyla asla tebdil etmeyerek muhafaza edebilmesidir (s. 58).”

II. Meşrutiyetten Erken Cumhuriyete Türkiye’de Musahabat-ı Ahlakiye...

Çalışkanlık değerine baktığımızda özellikle İslam dininin çalışkanlığa atfettiği önem üzerinden çalışkanlık vurgusu yapıldığı görülmektedir; “*Cenab-ı hak Kuran-ı Kerim’de leysel insanü el masi buyurmuştur. Mana-ı şerifi çalışmadıkça insan için hiçbir şey olmaz demektir* (s. 26).”

Yardımseverlik değeri anlatılırken, çocuklara diğer insanları da düşünme ve onlara yardım etme öğütlenmektedir; “... *Filhakika vicdanımız daima başkalarına elimizden geldiği kadar iyilikte bulunmayı emreder... Mesela kışın sobalı odalarımızda rahatça otururken kulübelerinde titreşen fakirleri düşünürüz. Ve böyle cidden muhtacı muavenet olanlara mümkün mertebe yardım ederiz* (s. 49).”



Görsel 1. Ders kitabında çocuklara diğerkâmlık ve yardımseverlik değerlerini kazandırmaya yönelik kullanılan görsel (s. 49).

Ders kitabında *dürüstlük* değeri işlenirken, şartlar ne olursa olsun bireylerin kararlı davranmaları, verdikleri sözü yerine getirmeleri ve doğru sözlü olmaları gerektiği üzerinde durulmuştur; “*İrade kuvvetini iyi terbiye etmiş bir adam meşru olmak şartıyla verdiği karardan dönmez, karşısına ne kadar zorluklar çıkarsa çıksın bunlardan yılmaz, çekinmez, en nihayet amaline nail olur... Ve verdikleri sözü tutarlar. Yalan söylemeye tenezzül etmezler* (s. 18).”

Fedakârlık değeri anlatılırken, ders kitabında fedakârlığın hayattaki iki büyük faziletten biri olduğu üzerinde durulmakta ve kişinin tehlike durumunda olan bir kişiyi kurtarması gerektiğine temas edilmektedir. Bu değer kitapta şu şekilde aktarılmaktadır; “*Hayatta başkalarına karşı ibrazına mecbur bulunduğumuz iki büyük fazilet daha vardır ki bunlarda fedakârlık ve alicenaplıktır. Fedakârlık bir tehlikeye maruz bulunan hem cinslerimizi kurtarmak için hayatımızı tehlikeye koymaktır* (s. 59).”



Görsel 2. Ders kitabında çocuklara fedakârlık değerini kazandırmaya yönelik kullanılan görsel (s. 59).

Hoşgörü ve vatanseverlik değerlerinin ders kitabında iç içe yer aldığı görülmektedir. Kitapta, Osmanlı toplumunun farklı etnik ve dini kökenden oluşmasına rağmen, hepsinin birbirini sevdiği ve vatana karşı aynı sevgiyi besledikleri üzerinde durulmaktadır; “Her yerde bir milleti teşkil eden efradın kaaffesi aynı rka mensup olmaz, bunların cümlesi bir lisanla konuşmaz. Hepsinin ahlak ve âdeti birbirine benzemez. Bununla beraber o millet efradı birbirini sever, gençler ihtiyarlarına hürmet, büyükleri küçüklerine riayet ve her biri bir diğerine muavenet eder. Çünkü bunların vatana karşı hisleri düşünceleri birdir. Binaenaleyh üzerinde ecdadımızın yaşadığı, hüküm sürdüğü, içinde babalarımızın kemiklerinin gömülü bulunduğu şu mübarek vatanımızı hepimiz severiz (s. 34-35).”

Kardeşlik değeri vatan sevgisi temelinde işlenmekte ve vatan toprakları içerisinde yaşayan herkesin kardeş olduğu vurgulanmaktadır. Bu değer ders kitabında; “...Vatan mademki bizim manevi validemizdir, o vatanda yetişen millettaşlarımızda birer manevi kardeşlerimizdir... İyi ali bir his ile düşünecek olursak şu cihan bir cümle insanların mesken ve vatani umumisi olarak farz edeceğimiz gibi bütün insanları da birer kardeş olmak üzere kabul ederiz (s. 35-41).” şeklinde yer almaktadır.

Merhamet ve yardımseverlik değerini öğrencilere kazandırmak için ders kitabı içerisinde “On Para Ver” adlı bir şiire yer verilmiş ve burada yoksul bir insan tasvir edilerek merhamet ve yardımseverlik değerleri öğrencilere kazandırılmak amaçlanmıştır;

*... “İnsan onu iter kalkar azarlar
Hiç demez ki bu mahlûkta insandır
Bu kalbide da acı sözler sızlatır
Bunda dahi her ruh gibi bir ruh var... (s. 7).”*

II. Meşrutiyetten Erken Cumhuriyete Türkiye’de Musahabat-ı Ahlakiye...



Görsel 3. Ders kitabında “On Para ver” adlı şiir (s. 6-7).

Ders kitabında *nezaketli olma* değeri işlenirken, ilmî ahlak sahibi bir kişinin nezaket sahibi olması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bu değer kitapta şu şekilde yer almaktadır; “*İlmi ahlakın bize tavsiye ettiği en mühim bir fazilet de nezakettir... Nezaket öyle bir mühim kaideyi ahlakiyedir ki ona en küçük yaşta olanlardan itibaren en yüksek mevkilerde bulunan zevata kadar herkes riayete mecburdur* (s. 51).”

Sağlığına önem verme değeri bireyin ailesine, kendisine ve içinde yaşadığı topluma faydalı sağlaması bağlamında ele alınmakta ve sağlıklı olmayan bireylerin, bireysel ve toplumsal anlamda bir faydasının olmayacağı belirtilmektedir. Bu değere ders kitabında şu şekilde yer verilmiştir; “*Eğer vücudumuz, cismimiz sağlam kuvvetli olmaz ise değil başkalarına, ruhumuza bile bir faidemiz olmaz. Zayıf alil bir vücut ile ne Cenab-ı hakka ibadet edebiliriz ne ailemizi geçindirmek için çalışmaya vakit ve fırsat bulabiliriz ne de hayattan bir zevk duyabiliriz* (s. 11).”

Saygı ve sevgi değerleri kardeşlik temelinde ele alınmakta ve kardeşlerimizi sevip onlara saygı duymamız gerektiği üzerinde durulmaktadır. İlgili değerler kitapta; “*Kardeşlerimizle hem kan ve can hem de namus ve şan ortağı olduğumuz için onları da sevmek bizim için bir borçtur. Hem yalnız sevmek değil, bizden büyük olanlara hürmet ve itaat, küçüklerin terbiyesine dikkat, hatırlarına riayet etmeliyiz* (s. 31)” şeklinde işlenmektedir.

Sorumluluk değeri ders kitabında vazife-i nefise (insanın kendine karşı sorumlulukları), vazife-i beytiye (evladın ebeveyne, ebeveynin evlada karşı sorumlulukları), vazife-i medeniye ve vataniye (vatana ve millete karşı sorumlulukları), vazife-i insaniye (tüm insanlığa karşı sorumluluklar) ve Cenab-ı hakka karşı olan vazifeler olmak üzere beş başlık altında ele alınmaktadır.

Vazife-i nefise olarak adlandırılan insanın kendine karşı olan sorumlulukları ders kitabında; “*Vazife-i nefiseden maksat bir insanın kendi nefesine karşı yapmaya borçlu olduğu birtakım vazifelerdir ki bunları yapmalıdır. Çünkü iyice dikkat edecek olursanız görürsünüz ki insan kendisinin malı değildir (s. 10)*” şeklinde yer almaktadır.

Vazife-i beytiye yani anne, baba ve çocuklar arasındaki ilişkiler çerçevesinde ele alınmaktadır; “*İnsanın yalnız kendi nefesine karşı değil, mensup olduğu aile içinde de birtakım vazifeleri vardır. Bunlara vazifeyi beytiye yahut vazifei aile namı verilir... Efrattan her biri kendi vazifesini yapan ailenin yaşadığı ev hakikaten bir saadet ocağıdır. Eğer herkes kendi vazifesini yapmakta kusur ederse o zaman tabiatıyla evde dirliksizlik başlar... (s. 29-30).*”

Vazife-i medeniye ve vataniye vatana ve millete karşı sorumluluklar çerçevesinde ders kitabında yer almaktadır; “*Bir millet efradının birbirini sevmesi, birbirinin iyiliğini istemesi vatan ve müşteriye karşı aralarında ittifak olmasından ileri gelir (s. 34).*”

Vazife-i insaniye anlatılırken, bireylerin diğer insanlara karşı sorumluluklarından bahsedilmekte ve ders kitabında; “*...Bütün insanlara iyilik etmeye onlara, onların sıfatı insaniyelerine hürmet eylemeye, kendilerine fenalık yapmamaya mecburum... Bu hususta iki kaide vardır. 1. Başkası tarafından bana yapılmasını istemediğim şeyleri bende her kim olursa olsun başkalarına yapmamam lazımdır. 2. Her kim hakkında olursa olsun yapacağım muamelenin ahlaka, şeriata, kanuna uygun olup olmadığını düşünerek vicdanımdan gelecek emre göre hareket eylemekliğim iktiza eder (s. 41)*” şeklinde yer almaktadır.

Cenab-ı Hakka karşı olan vazifeler işlenirken, kişinin bir Müslüman olarak dini görevlerinden bahsedilmekte ve ders kitabında; “*Cenab-ı Hakka karşı olan vazifelerimiz beş nevidir: Sıvım (oruç), salat (namaz), hac, zekât, kelime-i şahadet. Bunlara feraizi hamse denir (s. 64)*” şeklinde yer almaktadır.

Tasarruf değeri ders kitabında bireyin kazanmış olduğu birikimi ihtiyatlı kullanması ve böylece başkalarına muhtaç olmadan bir yaşam sürdürmesi üzerinden aktarılmaktadır; “*Muallim: Tasarruf ve iktisat demek insanın gerek kendi başına gerek başkalarıyla ortak olarak kazandığı parayı serveti güzelce yolunda sarf ederek ondan bir miktarını gelecek zamanlar için ihtiyat akçesi olarak artırmak demektir. İşte bir adam malından bu suretle tasarruf ve iktisat ederse fevkalade olarak bir ihtiyaç karşısında bulunduğu zaman başkalarına minnet etmez (s. 24).*”

II. Meşrutiyetten Erken Cumhuriyete Türkiye’de Musahabat-ı Ahlakiye...

Temizlik değeri ders kitabında vücut temizliğine dikkat edilmesi bağlamında aktarılmaktadır; “*Bir yere giderken elbisemizin, ellerimizin, yüzümüzün temiz olmasına dikkat etmeliyiz* (s. 51).”

3. 1926 Basımlı Malumat-ı Vataniye ve Musahabat-ı Ahlakiye Ders Kitabına Yansıyan Değerler

1926 basımlı Malumat-ı Vataniye Musahabat-ı Ahlakiye adlı ders kitabında; *aile birliğine önem verme, birlik-beraberlik, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, diğerkâmlık, duyarlılık, dürüstlük, fedakârlık, hoşgörü, kardeşlik, merhamet, milliyetçilik, nezaketli olmak, özgürlük, öz saygı, sağlığına önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik* olmak üzere 24 değere ulaşılmıştır.

Aile birliğine önem verme değerine ders kitabında aile üyelerinin birbirlerine olan bağlılıkları çerçevesinde işlenmektedir. Bu değere kitapta şu şekilde yer verilmiştir; “*Aile nedir? Aile denildi mi evvela hatıra bir ev gelir. Bu evde baba, ana, kardeşler, karı-koca bazen de amca, hala, dayı, teyze, büyükbaba, büyükanne, yeğenler bulunur. Aile efradı birbirine manevi bağlarla bağlıdır* (s. 39).”



Görsel 4. Bir aile resmi (s. 39).

Birlik-beraberlik değeri ders kitabında vatan ve millet kavramları üzerinden aktarılmaktadır; “*Vatanın bir köşesine bir zarar gelse bütün millettaşlar onun acısını çeker. Öyle ise millettaşları sevmeli onlara hürmet muhabbet ve samimiyet göstermeli ve yabancılara karşı aynı aile efradı gibi hareket etmeliyiz* (s. 41).”

Bilimsellik değeri ders kitabında daha çok teknoloji, sanat ve sanayi alanlarındaki gelişmelerin sağlanması noktasında bilimin gerekliliği üzerinden aktarılmaktadır; “*...Yazı bile zamanımızda ekseri yazılmayla değil makinayla yazılıyor. Evvelleri yelken gemilerle deniz seyahati bir tehlike azap iken, zamanımızda içinde bahçesi tiyatro ve sineması matbaası kütüphanesi hamamı bulunun güzel vapurlarla*

seyahatler ne kadar tatlı oluyor. İşte bunlar hep ilim ve fen sayesinde olmuştur (s. 13).”

Çalışkanlık değeri ders kitabında çağımızda yaşanan yenilik ve ilerlemenin çalışmayla olduğuna temas edilerek ele alınmıştır; “...*Saadet vasıtalarından istifade ettikçe bizde bizden sonra yaşayacaklara faydalı yadigârlar bırakmaya çalışmalıyız. Çünkü asrımız çalışmak asrıdır* (s. 13).”

Öğrencilere çalışkanlık değerini kazandırmak için ders kitabında “*Demircinin Öğüdü*” ve “*Altın Doğuran Ziraat*” adlı iki farklı şiire yer verilmiştir;



Görsel 5. “*Demircinin Öğüdü*” ve “*Altın Doğuran Ziraat*” adlı şiirler (s. 14-15).

Dayanışma değeri ders kitabında aynı toplum içerisinde yaşadığımız bireylere karşı dayanışma duygusuyla hareket edilmesi üzerinden aktarılmaktadır; “*Bir millet adeta bir ailedir. Bunlar aynı iklimde otururlar aynı hissi taşırırlar aynı terbiyeyi alırlar. Müşterek vazifelerinin muhafazası müdafaası için aynı fedakârlığı yaparlar* (s. 41).”

Diğerkâmlık değeri aktarılırken, ders kitabında insanın toplumsal bir varlık olduğu ve bu sebeple başkalarını da düşünerek hareket etmesi gerektiği vurgusu yapılmaktadır. Bu değere ders kitabında şu şekilde yer verilmiştir; “*İnsan alî bir mahlûktur. Onun için fazilete düşkündür, hürmetkârdır. Hayvanlar gibi yalnız kendisi için yaşamaz. Gayrılarına karşı da hayırlı ve faydalı olmak hissini daima vicdanı ona ihtar eder* (s. 76).”

Duyarlılık değeri ders kitabında “*Fakiri Seviniz*” şiiriyle öğrencilere kazandırılmak istenmektedir;

*“Gülme yavrum arkadaşın haline
Kirli çocuk diye onu incitme
Fakirin ne boynu bükük olurmuş
Kalpçiğini sızlatmaz mı bu durum
Bir işçidir belki onun pederi*

Lakin düşün onları en çok çalışan... (s. 79-80). ”



Görsel 6. “*Fakiri Seviniz*” adlı şiir (s. 79).

Dürüstlük değeri ders kitabında daha çok dürüst bireylerde olması gereken özellikler bağlamında ele alınmıştır. Bu değer ders kitabında şu şekilde yer almaktadır; “*Başkalarının bize emanet suretiyle bıraktığı şeyleri güzelce muhafaza etmemek, onları sahibinden habersiz kullanmak örselemek adeta bir nevi ahlaksızlıktır... Hâsılı yalan söylememek iftira etmemek gıybette şunu bunu çekiştirmemek, hayırsızlık etmemek insanlık davasında bulunanların birinci derecede vazifesidir (s. 78). ”*

Fedakârlık değeri ders kitabında mensubu olduğumuz millete ve aileye karşı vazifelerimiz çerçevesinde ele alınmaktadır. Fedakârlık ders kitabında şu şekilde yer almıştır; “*...Millettaşların hakkını malını şerefini muhafaza etmek için elimizden gelen fedakârlığı yapmalıyız (s. 41). ”*

Hoşgörü değeri ders kitabında farklılıklara saygı duymamız gerektiği üzerinden aktarılmaktadır; “*Her insanı millettaş olsun ecnebi olsun kendim gibi bir insan olarak kabul etmeliyim. Onun bana yapmasını istemediğim şeyleri bende ona yapmamalıyım. Ve onun bana yapmasını istediği şeyleri de bende ona karşı yapmalıyım (s. 42). ”*

Kardeşlik değeri ders kitabında ailevi ilişkiler çerçevesinde ele alınmaktadır. Ders kitabında şu şekilde yer almaktadır; “*Kardeşler damarlarında aynı kanı taşıdıkları aynı anadan ve babadan doğdukları için birbirlerini pek çok severler. Küçükler büyük kardeşlere baba ve ana nazarıyla bakarak hürmet muhabbet ve itaat gösterirler. Büyüklerde kendilerinden küçük olan kardeşlerine ana ve baba şefkati göstermelidirler (s. 40). ”*

Merhamet değeri ders kitabında çevremizde bulunan ihtiyaç sahiplerinin isteklerini karşılama çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu değeri ders kitabında şu şekilde yer almaktadır; “*İnsani vazifelerin birincisi muavenette bulunmaktır. Bu*

fakir gördüğümüz adamlar da bizim gibi insandır, muhit tesadüfkaza onu bu hale koymuştur. Ona acımalıyız elimizden gelirse iş bulmalıyız (s. 77).”

Milliyetçilik değeri ders kitabında “*Ünvanımız*” adlı şiirle şu şekilde işlenmektedir;

*“Sorun bizi tarihten sorun bizi neler der
Yeryüzünde ne büyük bir milletiz biz erler
Uğradıkça saldııkça vakit vakit verir yer
Anlamıştır şu gökler titremiştir bu yerler
Bize demir bilekli tunç yürekli Türk derler
Bilen bilir biz kimiz beş bin yıllık milletiz
... (s. 69-70).”*



Görsel 7. “*Ünvanımız*” adlı şiir (s. 69-70).

Nezakatli olma, temizlik ve saygı değerleri ders kitabı içerisinde adab-ı muaşeret kuralları bağlamında sofrada adabı, salon adabı ve sokak adabı olmak üzere üç başlık altında ele alınmakta ve 33 madde halinde verilmektedir. Maddelerden birkaç örnek şu şekildedir: “1- Bir yere davetli olarak gidildiği ve hususiyile vapurlarda sofraya çağrıldığı zaman temiz ve traşlı olmaya dikkat ve riayet etmeli. 3-Bir yere davet için alınan tezkireden dolayı bir mazeretten dolayı o davete gidilmeyecek olursa hemen o tezkireye cevap yazarak hane sahibine haberdar etmeli ve yemeğe herkesi bekletmeyecek surette ve vakitte gidilmelidir. 23-Bir salona bir odaya girileceği zaman mutlaka evvelce kapı el ile vurulmalı giriniz cevabını aldıktan sonra oda veya salona girilmelidir (s. 81-85).”

Özgürlük ve sorumluluk değerleri ders kitabında birbiriyle ilişkili olarak verilmektedir. Özgürlüğün bireylere kazandırmış olduğu hakların yanı sıra getirmiş olduğu çeşitli sorumluluklara değinilmektedir. Ders kitabında bu değerlere şu şekilde yer verilmiştir; “*İnsanın umumi tabii birtakım hakları vardır; mesela umumi bahçelere girmek, müsamerelerde bulunmak, istediğini yere seyahat etmek hakkına malik olduğum gibi hükümete karşı olan vazifelerimi ifa*

II. Meşrutiyetten Erken Cumhuriyete Türkiye’de Musahabat-ı Ahlakiye...

etmiş lazım gelen derecede tahsil görmüş olmak şartıyla memur zabıta olmak mahalle belediye meclisinde millet meclisinde aza intihap etmek, oralara aza intihap olunmak intihap ettiğim mebuslarla karşı karşıya gelip memleketin dertlerini ihtiyaçlarını ona söylemek herhangi bir işimden dolayı hükümette hakkımı istemek herhangi bir memurdan gördüğüm fenalığı hükümete haber vermek hakkımdır (s. 29).”

Öz saygı, sağlığına önem verme, temizlik ve tasarruf değerlerine ders kitabında şu şekilde yer verilmiştir; “Acaba neşimize karşı ne gibi vazifelerimiz var?... Serbest ve mesut hayat yaşamak için en evvel vücudumuzun kuvvetli sağlıklı olması lazımdır. Hastalıklı olursak ne kendimize ne başkalarına faydalı olamayız. Ne yaşamak için çalışmaya ne bir aile ocağı kurmaya muktedir olamayız... Vücudumuzun kuvvetli olması için ne yapmalıyız? Yemekte içmekte yatıp kalkmakta çalışmakta itidale riayet etmeliyiz. Yani ne vücudumuzun besleneceği kadar az ne de midemizi dolduracak şişirecek kadar ziyade yemeliyiz. Vücudumuzu temiz bulundurmalıyız çünkü her türlü hastalık pislikten ileri gelir. Temizlik ise mutlaka her sabah elimizi yüzümüzü ayaklarımızı bolca su ile yıkamak, dişlerimizi ovup temizlemek, sık sık çamaşır değiştirmek, haftada bir kez olsun tırnak kesmek elbiselerin oturuşan çalışılan yerlerin temiz olmasına dikkat etmek lazım olmaktadır (s. 30-32).”

Sevgi değeri ders kitabında; “Ailemizden, mahallelerimizden vatandaşlarımızdan sonra bütün insanları beşer cemiyetini sevmemiz ona karşı minnettar olduğumuzu bilmemiz lazım (s. 9).” şeklinde işlenmektedir.

Vatanseverlik değerine ders kitabında “Vatan” şiiriyle şu şekilde yer verilmiştir;

*“Bir gün gelir başka yerler gezersin
Kökünde bir yabancılık sezersin
Annesinden ayrı düşen bir yavru gibi
Sızlar küçük kalbin işte bu
Vatan sevdasıdır bu söze inan
Hepimizin annesidir bu vatan... (s. 61).”*



Görsel 8. *Vatan Şiiri* (s. 61).

Yardıms severlik değeri ders kitabında kişinin sosyal hayatta yardıma ihtiyaç duyan herkese yardımında bulunması çerçevesinde ele alınmakta ve kitapta bu değere; “*Yolunu şaşırmuşsa yolunu göstermeliyim, çamura düşmüşse kolundan tutup kaldırmalıyım. Bir tehlike karşısında bulunursa ona elimden geldiğince yardım ve muavenet etmeliyim. Aç kalmışsa kudretim olduğu halde onu doyurmalıyım...* (s. 42)” şeklinde yer verilmektedir.

4. 1932 Basımlı Yurt Bilgisi Ders Kitabına Yansıyan Değerler

1932 basımlı Yurt Bilgisi basımlı ders kitabında; *adalet, bağımsızlık, bilimsellik, çalışkanlık, duyarlılık, eşitlik, hoşgörü, kardeşlik, kültürel değerlere önem verme, merhamet, milliyetçilik, misafirperverlik, özgürlük, sağlığına önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardıms severlik* olmak üzere 21 değere ulaşılmıştır.

Adalet değeri ders kitabında hükümetin görevleri çerçevesinde ele alınmaktadır; “*Hükümetin mühim vazifelerinden biri de adaleti temin etmektir. Yani hem kendisi hak ve adalet dairesinde iş görmek hem de başkaları tarafından haksızlığa meydan vermemek....* (s. 53).”

Ders kitabında *bağımsızlık* değeri işlenirken Türklerin tarih boyunca büyük devletler kurarak bağımsız bir şekilde yaşadıkları dile getirilmektedir. Bu değer ders kitabında şu şekilde aktarılmaktadır; “*...vaktiyle Türkler birçok yerlerde büyük devletler vücuda getirmişler. Daima müstakil olarak yaşamışlar, yabancı milletlerin uzun süre boyunduruğu altında kalmamışlardır...* (s. 10).”

Bilimsellik değeri ders kitabında aktarılırken gazeteler, kitaplar ve konferanslar yoluyla halkın bilgilendirildiği ve bu faaliyetleri gerçekleştirenlerin de araştırma yapan bilgili insanlar olduğu üzerinde durulmaktadır. Bu değer kitapta şu şekilde yer almaktadır; “*Daima işitiyorsunuz ki bulunduğunuz memlekette yahut size yakın diğer bir kasabada gazete ismiyle bir şey çıkıyor. Türü türü isimlerle*

II. Meşrutiyetten Erken Cumhuriyete Türkiye’de Musahabat-ı Ahlakiye...

birçok kitaplar yazılıyor. Bunları bir takım malumatlı gençler, âlimler, okumuş adamlar çıkarıyorlar, yazıyorlar. Bundan maada bazen darülfünunda veya büyük bir mektebin geniş salonunda ilim adamları tarafından verilen konferanslarda millet efradının fikrini, zihnini açmak hususunda birçok mühim tesirler yapar. Çünkü konferansı veren zat mutlaka söylediği mevzuda onu dinleyenlerden daha çok malumatıdır, tetkik yapmıştır (s. 94-96).”

Çalışkanlık değeri insanın yaşamasının önemli bir unsuru olarak sunulmakta ve çalışmayanların mesut olamayacağına temas edilmektedir. Bu değere ders kitabında şu şekilde yer verilmiştir; “Hep biliyoruz ki hayat demek çalışmak demektir. Her insan yaşamak için çalışmaya kendisine bir iş bulmaya mecburdur. Çalışmayanların ne sıhhati yerinde olur ne mesut olabilir... (s. 87-88).”

Duyarlılık ve yardımseverlik değerlerine kitapta yardıma muhtaç çocukların barınma ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında vatandaşlara düşen görevler çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu değerlere ders kitabında şu şekilde yer verilmiştir; “İçtimai faaliyetin ikincisini teşkil eden Himaye-i etfal cemiyetinin vazifesi kimsesiz çocukları korumak ve beslemek, okutup, yazdırmak, terbiye etmek, el hâsıl vatana evlat kazandırmaktır. Bu cemiyette paraya muhtaçtır. Bu parayı bulmak için halkı sıkmaksızın her türlü şekillerde merhametli, hamiyetli vatandaşlardan iane toplanır. Buna elden geldiği kadar iştirakte bulunmak ahlaklı ve insaniyetli adamların vazifesidir (s. 85).”

Eşitlik değeri Teşkilat-ı Esasiye kanunu çerçevesinde zümre ve sınıf farkı gözetmeksizin herkesin eşit olduğu şeklinde ders kitabında ifade edilmektedir; “Teşkilat-ı Esasiye Kanunu bize daha birçok haklar menfaatler temin etmiştir. Mesela her Türk kanununun nazarında eşittir. Zümre, sınıf, aile ve fert farkları yoktur. Hiç kimse bize ben senden üstünüm diyemez (s. 47).”

Hoşgörü değeri ders kitabında şu şekilde yer almaktadır; “Türk milleti öteden beri aynı vatanda oturan aynı hükümete tabii milletleri yabancı görmez onları halis Türklere ayırt etmezdi (s. 25).”

Kardeşlik ve merhamet değerleri işlenirken ders kitabında toplumun farklı kesimlerinde ihtiyaç sahibi bireylere yardım edilmesi ve bu bireylere karşı merhamet duygusuyla hareket edilmesinin gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Bu değerler ders kitabında şu şekilde yer almaktadır; “... Çalışmayan bir üçüncü kısım halk daha vardır ki bunlar sakatlar, aliller, anadan babadan mahrum çocuklar, kimsesiz dul kadınlar, çok ihtiyar olanlardır. Böyleleri merhamete başkalarının ianesinde muhtaçtırlar. Her büyük kalpli Türk böylelerini görünce onlara acımalı ve yardım etmelidir. Çünkü bunlarda bizim vatandaşlarımız kardeşlerimizdir (s. 88-89).”

Kültürel değerlere önem verme değeri öğrencilere aktarılırken ders kitabında Türklerin millî ve dini kimliklerini yabancı memleketlerde bile devam ettirdiklerine temas edilmektedir. Bu değere ders kitabında şu şekilde yer verilmiştir; “*Ecnebi hükûmet merkezlerinde bulunan Türkler milli ve dini bayramlarımızda Türkiye Cumhuriyeti sefarethanesine giderek hükümetin mümessili olan sefirimizi tebrik ederler, sefarethanenin diğer memurlarıyla görüşür ve sohbet ederler* (s. 82).”

Milliyetçilik değeri Türk milletine ait çeşitli özellikler dile getirilerek öğrencilere kazandırılmak istenmektedir. Bu değer ders kitabında şu şekilde yer almaktadır; “*Biz necip Türk milletine mensubuz ve şanlı Türk devletine tabiiz. Dünyanın en eski en namlı milleti olan Türkler çok zeki çok çalışkan çok cesur çok mert ve alicenap çok temiz yürekli çok vefalı çok namusludurlar. Böyle bir millete mensup olduğumuzdan dolayı iftihar ederiz* (s. 97).”

Misafirperverlik değeri ders kitabında işlenirken bu değer Türklerin önemli bir özelliği olduğu üzerinde durulmakta ve bu değer ders kitabında şu şekilde verilmektedir; “*...Vatanımıza ziyarı olmayan ve haklarımıza riayet eden ecnebiler bizim bir nevi misafirlerimizdir. Onlara mümkün olduğu kadar hürmet ve kolaylık göstermek Türk gibi büyük kalpli misafirperver bir millete yakışacak hallerdir* (s. 80-81).”

Ders kitabında *özgürlüğün* tanımı yapılarak bireylerin kanunlara uymak ve başkalarına zarar vermemek koşuluyla çeşitli haklara sahip oldukları belirtilmiştir. Özgürlük değeri şahsa ait hürriyet, söylemek hürriyeti, içtimai ve iştirak hürriyeti, vicdan hürriyeti ve mesken hürriyeti olmak üzere 5 kısma ayrılarak ele alınmıştır. Bu değere ders kitabında şu şekilde yer verilmiştir; “*Hürriyet nedir? Hürriyet herkesin başkasına zarar vermemek, kanuna mugayir olmamak şartı ile istediğini yapabilme hakkıdır... Hürriyeti şahsa ait hürriyet, söylemek hürriyeti, içtimai ve iştirak hürriyeti, vicdan hürriyeti, mesken hürriyeti namı ile kısımlara ayırabiliriz. Şahsa ait hürriyet nefsimizin her türlü tecavüzlerden emin olması demektir. Söylemek hürriyeti, başkalarının hukuk ve haysiyetine zarar vermemek ve memleket için fesadı mucip veya umumi milli hedef ve terbiye kaidelerine karşı olmamak şartı ile herkesin istediğini söylemesi ve yapabilmesi hakkıdır. İçtima ve Cemiyetten maksat Türklerin ticaret, sanat veya sair hususlar için bir yerde toplanabilmeleri ve fikirlerin galeyanını mucip olmayacak surette nutuk irade etmeleri ve aralarında mukavele akdetmeleri haklarından ibarettir. Vicdan hürriyeti, herkesin düşündüğü fikri başkalarına söyleyebilmesi ve yazı ile ilan eylemesi ve vicdanına, aklına hoş gelen şeyleri inanıp itigat etmesi velhasıl her suretle kanaatini muhafaza eyleme hakkıdır.*

II. Meşrutiyetten Erken Cumhuriyete Türkiye’de Musahabat-ı Ahlakiye...

Mesken hürriyeti ise herkesin oturduğu enin, odanın, ticaret eylediği mahallin, başkalarının tecavüzünden emin olmasıdır (s. 44-47). ”

Sağlığına önem verme ve temizlik değerleri birbiriyle ilişkili bir biçimde ele alınmakta ve 1930’lu yılların önemli bir hastalığı olan sıtmaya temas edilerek bireylerin temiz olmaları ve sağlıklarını korumalarının gerekliliği üzerinde durulmaktadır; “İnsan sıhhatte olmadıkça ve tabii bir halde bulunmadıkça hayatta hiçbir şeye muvaffak olamaz hem kendisi eziyet çeker hem de ailesinin başına bela olur... Evvela her adam sivrisineklerin, evine, odasına girmemesi için çok dikkatli davranmalıdır ve hasta olunca hekime koşmalı onun verdiği ilaçları kullanmalıdır. Evinin pencerelerine sivrisinek girmemesi için tel germelidir (s. 90-92). ”

Saygı değeri ders kitabında daha çok mülkiyet hakkı temelinde verilmektedir. Bu değer ders kitabında şu şekilde aktarılmaktadır; “Sahibi olduğumuz mal ve mülke başkası tarafından el uzatılmaz. Hiç kimsenin mektubu açılıp okunmaz (s. 47). ”

Sorumluluk değeri bireyin devlete karşı görevleri çerçevesinde ele alınmakta ve ders kitabında şu şekilde; “Ahaliden vergi namıyla alınan paralar hükümetin hazinesine girer ve mebusların nezareti altında milletin, vatanın faydalı işlerine sarf edilir. Şu hâlde bir adam vergisini vermezse veya gizlese büyük bir hırsızlık ve hamiyetsizlik etmiş olur (s. 73). ” belirtilmektedir.

Tasarruf değerine ders kitabında şu şekilde yer verilmiştir; “Bir adam senede veya ayda kaç kuruş geliri olduğunu bilmeli ki masrafını ona göre yapsın yani yorganına göre ayağını uzatsın... (s. 65-66). ”

Vatanseverlik ve sevgi değerleri ders kitabında birbiriyle ilişkili bir biçimde ve vatan sevgisi üzerinden aktarılmaktadır; “Türk sevgili vatanımızı muhafaza ve müdafaa etmek için kanını akıtmaya hazırdır. Çünkü biz bu vatanda doğduk bu vatanda büyüdüğümüz, cetlerimiz dedelerimizin mezarları bu topraklardadır. Vatanımızın her karış toprağı büyükbabalarımızın kanı ile yoğrulmuştur. Onun için yurdumuz olan Türkiye bize çok sevgili çok mukaddestir (s. 11). ”

5. 1949 Basımlı Yurttaşlık Bilgisi Ders Kitabına Yansıyan Değerler

1949 basımlı Yurttaşlık Bilgisi ders kitabında; *aile birliğine önem verme, arkadaşlık, bağımsızlık, birlik-beraberlik, cesaretli olmak, çalışkanlık, doğruluk, eşitlik, fedakârlık, güvenilirlik, kardeşlik, kültürel değerler sahip çıkma, milliyetçilik, misafirperverlik, özgürlük, sağlığına önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, vefalı olmak ve yardımseverlik olmak üzere 24 değere ulaşılmıştır.*

Aile birliğine önem verme değeri ders kitabında şu şekilde yer almaktadır; “Annemizin, babamızın, kardeşlerimizin toplandığı bu yuvaya aile yuvası deriz. Aile yuvasında birbirimizi sever, birbirimize bakar ve birbirimize yardım ederiz... (s. 12).”



Görsel 9. Bir aile resmi (s. 2).

Arkadaşlık değeri okul ortamındaki arkadaşlık ilişkileri çerçevesinde verilmektedir. Bu değer ders kitabında şu şekilde yer almaktadır; “Günümüzün çok zamanı okulda geçiyor, orada arkadaşlarımızla birlikte çalışıyoruz, konuşuyoruz, boş zamanlarda da oynamıyoruz, arkadaşlık ne tatlı şeydir (s. 3-4).”

Bağımsızlık değeri anlatılırken, ders kitabında bağımsızlığın tanımı yapılarak bağımsızlığını elde eden devletlerin temel özelliklerine temas edilmektedir. Bu değere ders kitabında şu şekilde yer verilmiştir; “Bir milletin kendi toprakları üzerinde kendi bayrağı altında, kendi devletinin idaresinde erkin olarak yaşamasına bağımsızlık denir. Bağımsızlığı olmayan milletler başka milletlerin kulu kölesi olurlar... (s. 62-63).”

Birlik-beraberlik değerine ders kitabında şu şekilde yer verilmiştir; “İnsan dünyanın neresinde bulunursa bulunsun daima başka insanlarla birlikte yaşar. Herkesten ayrı ve tek başına yaşayabilen insan görülmemiştir... Rahatlık ve ilerleme ancak toplu yaşamakla kabildir. Bu bakımdan toplumsal hayat insan için gereklidir (s. 1).”

Cesaretli olma, çalışkanlık, doğruluk ve misafirperverlik gibi değerler ders kitabında Türk milletinin çeşitli özellikleri üzerinde durularak ele alınmaktadır. Bu değerlere ders kitabında şu şekilde yer verilmektedir; “Türk yurdu tarlayı süren, ekinleri biçen, sınırları koruyan, düşmana karşı koyan kahramanlarla doludur. Türk yurdu cesur, doğru, konuksever, onurlu, zavallılara yardım eden insanlarla doludur. Bütün Türkler doğruluğu severler... Bütün Türkler birbirlerini severler yurtlarının uygarlıkta zenginlikte başka yurtlardan ileri

II. Meşrutiyetten Erken Cumhuriyete Türkiye’de Musahabat-ı Ahlakiye...

olmasını isterler, vatanımızı ilerletmek her iyi işte en yüksek dereceye çıkarmak için çalışmak ödevimizdir (s. 10-12). ”

Eşitlik değeri eşitliğin Cumhuriyetin en temel özelliklerinden birisi olduğu vurgulanarak ele alınmaktadır. Bu değere ders kitabında şu şekilde; *“Cumhuriyet idaresinden köylü ile şehirli, kadın ile erkek, zengin ile fakir arasında hakça hiçbir ayrılık yoktur... Biz sınıfsız, farksız bir milletiz (s. 69). ”* yer verilmiştir.

Fedakârlık değeri kitabında şu şekilde yer almaktadır; *“Atalarımızın bize emanet ettiği bu vatani bir kat daha güzelleştirmek, yükseltmek için bütün varlığımla çalışacağım, onu koruyacağım. Bende büyük milletim için faydalı insan olacağım. Onun uğrunda atalarım gibi canımı feda etmekten çekinmeyeceğim (s. 14). ”*

Güvenilirlik değerine ders kitabında sıftaki veya okuldaki bir eşyanın korunması ve sahip çıkılması üzerinden değinilmiştir. Bu değere kitapta şu şekilde yer verilmiştir; *“Faydalı kitapları, dergileri satın almak, saklamak ve okumak için bize dağıtmak üzere bir kitaplık kolumuz vardır. Bu kitaplar dergiler ciltlenmiştir. Onları kendi malımız gibi temiz tutar kaybetmeyiz. Okuduktan sonra geri veririz (s. 6). ”*

Kardeşlik değeri ders kitabında dünyanın farklı yerlerinde yaşayan Türklerin aynı ülkü çerçevesinde toplandığı ve bu amacı gerçekleştirmek için çaba sarf edenlerin de kardeş olduğu vurgusu yapılarak ele alınmaktadır. Bu değer ders kitabında şu şekilde *“Bütün Türkler aynı ülkü yolunda koşarlar, bir kardeş gibi birbirlerini severler. Milletleri için canlarını bile verirler (s. 68). ”* yer almaktadır.

Kültürel değerler sahip çıkma değeri bilim, sanat, eğitim alanında daha ileri seviye bulunan ülkelerin örnek alınabileceği ancak kültürel değerlerimizin gelişmiş ülkelere karşı korunmasının gerekliliğine temas edilerek ele alınmaktadır. Değer ders kitabında şu şekilde yer verilmektedir; *“Dilimiz Türk dili, ahlakımız Türk ahlakı, sanatımız Türk sanatı, terbiyemiz Türk terbiyesidir. Bilimi fenni başkalarından alabiliriz. Fakat bunları alırken Türklüğümüzü unutmayız (s. 68). ”*

Milliyetçilik değeri ders kitabında şu şekilde yer almaktadır; *“Ben Türk çocuğuyum dilim, dileğim, tarihim Türk ’tür. Tarihten daha yaşlı bir milletin çocuğu olduğum için övünmek hakkımdır. Türk olduğumu düşündükçe göğsüm kabarıyor... (s. 14). ”*

Özgürlük değeri daha çok bireylerin istedikleri dini inancı özgürce yaşamaları çerçevesinde ele alınarak şu şekilde sunulmuştur; *“Din bir vicdan meselesidir. Yani herkesin Tanrıya karşı duymuş olduğu bir sevgidir. Bugün bütün yurttaşlar diledikleri gibi hareket ederler (s. 70). ”*

Sağlığına önem verme ve temizlik değerleri birbirleriyle ilişki kurularak ele alınmış, bireylerin bedensel ve ruhsal sağlığını temizlikle koruyabileceği vurgulanmıştır. Bu değerler ders kitabında şu şekilde yer almaktadır; “Sağlığın başı temizliktir. Temizliğe dikkat etmeyen insan kolayca hastalanır. Hastalık insanın gücünü tüketir. Zayıf ve kuvvetsiz insan çalışamaz. Hepimiz işten geldikten sonra sabunla ellerimizi, yüzümüzü, başımızı, göğsümüzü temizleyip yıkamalıyız. Yine böylece sabah temizliğine dikkat etmeli, yemeklerden sonra dişlerimizi fırçalamalıyız. Haftada hiç olmazsa bir kere sıcak su ile yıkanmayı adet edinmeliyiz (s. 37).”

Saygı ve sevgi değerleri ders kitabında daha çok ailevi ilişkiler çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu değerler ders kitabında şu şekilde yer almaktadır; “Anamız babamız bizi memlekete hayırlı insan olarak yetiştirmek için uğraştlar. Bizde onları çok sever ve sayarız. Bizim için nelere katlandıklarını düşündükçe onları daha çok severiz (s. 3).”

Sorumluluk değeri okul ortamında işbirliği çerçevesinde yapılacak olan görevlerde inisiyatif almanın önemi üzerinde durularak aktarılmaktadır. Bu değer ders kitabında şu şekilde yer verilmiştir; “Okul işlerini gruplar halinde yönetiyoruz. Bunların en önemlileri şunlardır. Okul kooperatifi, sınıf birliği, kitaplık kolu, spor kolu, temizlik kolu, okulu güzelleştirme kolu, bütün bu çalışma birlikleri içerisinde hepimizin bir işi var (s. 5).”

Vatanseverlik değeri Türkiye Cumhuriyeti'nin sahip olduğu coğrafi, kültürel ve tarihi zenginliklere gereken önemin verilmesi üzerinden aktarılmaktadır. Bu değer ders kitabında şu şekilde yer almaktadır; “Zümrüt ovaların, başı dumanlı dağların, mavi denizlerinle seni ne kadar çok seviyorum kutsal vatanım. Senin her köşende atalarından biri gömülmüştür... Türk çocuğuyum yurdum için çalışır, onun için canımı veririm (s. 11).”

Vefalı olma değeri daha çok aile bireylerinin yapmış oldukları fedakârlıklar çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu değer ders kitabında şu şekilde yer almaktadır; “Sevgili anneciğim beni emzirmek büyütme, adam etmek için az mı uğraştın... Anneciğim ben senin hakkını ödeyemem. Sevgili babacığim beni büyütme yurda yararlı bir insan yapmak için sen de pek çok çalıştın... (s. 3).”

Yardımsızlık değerine toplum içerisinde ihtiyacı olan insanlara karşı duyarlı davranarak yardımda bulunma ve bu vatandaşlara yardımda bulunan sivil toplum kuruluşlarına destek vermenin önemi üzerinden anlatılmaktadır. Bu değere ders kitabında şu şekilde yer verilmiştir; “Kasabalarda oturan insanların arasında fakir ve yoksul vatandaşlar vardır. Bunlara yardım etmek her vatandaşın

borcudur... İyi yürekli her Türk yoksul kalmış vatandaşlara yardım etmeye koşar (s. 52-53).’’

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

II. Meşrutiyet’ten Cumhuriyete geçiş sürecinde ilk mektep kitaplarına yansıyan değerleri ve değerlerdeki değişimi ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, 1909, 1920, 1926, 1932 ve 1949 yıllarına ait 5 ders kitabı incelenmiştir. İncelenen ders kitaplarında 36 farklı değere ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle Meşrutiyetten Cumhuriyete geçiş sürecinde ilk mektep müfredatlarında yapılan değişimle birlikte çocuklara kazandırılması amaçlanan değerlerde ciddi bir değişim olmadığı görülmüştür. Bu kısmi değişimin Parlak’ın (2005) da ifade ettiği gibi Cumhuriyetin genç nesillere toplumsal ve siyasal düzenin öz değerlerini, anlam dünyasını ve inançlarını benimsetme amacını gütmesiyle ilişkili olduğu söylenebilir.

1909 basımlı Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye ders kitabında; adalet, aile birliğine önem verme, birlik-beraberlik, çalışkanlık, dayanışma, diğerkâmlık, duyarlılık, eşitlik, fedakârlık, hoşgörü, itaatkârlık, kardeşlik, merhamet, milliyetçilik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik olmak üzere 20 değere ulaşılrken, alçakgönüllülük, arkadaşlık, bağımsızlık, bilimsellik, cesaretli olma, doğruluk, dürüstlük, güvenilirlik, kültürel değerlere sahip çıkma, misafirperverlik, nezaketli olma, öz saygı, sağlığına önem verme, tasarruf, temizlik ve vefalı olma değerlerine ulaşılamamıştır. Tunç-Yaşar’a (2018) göre II. Meşrutiyet dönemi, imparatorluğun içinde bulunduğu ahvelden çıkış yolu olarak eğitimin öneminin vurgulandığı, yaşanan savaşlar ve toprak kayıpları nedeniyle Osmanlılık ilkesi çerçevesinde eğitim politikalarının şekillendiği dönemdir. Ders kitaplarında da Meşrutiyetin mottosu olan eşitlik, hürriyet ve adalet kavramları sıklıkla zikredilir. Ağırlıklı olarak Osmanlılık ideolojisinin hâkim olduğu bu kitaplarda, hızla millileşme görülür (Coşgun-Kandal, 2019). Dolayısıyla bu süreçte hakları ve sorumlulukları yeniden belirlenen Osmanlı tebaasının her bir ferdinden hak ve vazifelerini bilmesi, ortak bir vatana aidiyet bilincine sahip olması ve toplumun değerlerini benimsemesi beklenir (Tunç-Yaşar, 2018).

1920 basımlı Musahabat-ı Ahlakiye ders kitabında; alçakgönüllülük, aile birliğine önem verme, birlik-beraberlik, bilimsellik, cesaretli olma, çalışkanlık, diğerkâmlık, dürüstlük, fedakârlık, hoşgörü, kardeşlik, merhamet, nezaketli olma, sağlığına önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik olmak üzere 21 değere ulaşılrken, adalet,

arkadaşlık, bağımsızlık, dayanışma, doğruluk, duyarlılık, eşitlik, güvenilirlik, itaatkârlık, kültürel değerlere sahip çıkma, misafirperverlik, milliyetçilik, özgürlük, öz saygı ve vefalı olma değerine ulaşamamıştır. Bununla birlikte, 1909 ve 1920 basımlı ders kitaplarında aile birliğine önem verme, birlik-beraberlik, çalışkanlık, diğerkâmlık, fedakârlık, hoşgörü, kardeşlik, merhamet, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri ortak olduğu görülürken, 1920 basımlı ders kitabına 1909 basımlı ders kitabından farklı olarak alçakgönüllülük, bilimsellik, cesaretli olma, dürüstlük, nezaketli olma, sağlığın önem verme, tasarruf ve temizlik değerleri eklenmiştir. 1920 yılının Türk milletinin topyekûn milli bir mücadele içerisinde yer aldığı dikkate alındığında dayanışma ve duyarlılık değerlerine 1920 basımlı ders kitabında ulaşamaması dikkat çekici bir sonuç olarak görülmektedir.

1926 basımlı Malumat-ı Vataniye ve Musabihat-ı Ahlakiye ders kitabında; aile birliğine önem verme, birlik-beraberlik, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, diğerkâmlık, duyarlılık, dürüstlük, fedakârlık, hoşgörü, kardeşlik, merhamet, milliyetçilik, nezaketli olma, özgürlük, öz saygı, sağlığın önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik olmak üzere 24 değere ulaşılırken, adalet, alçakgönüllülük, arkadaşlık, bağımsızlık, cesaretli olma, doğruluk, eşitlik, güvenilirlik, itaatkârlık, kültürel değerlere sahip çıkma, misafirperverlik ve vefalı olma değerlerine ulaşamamıştır. Doğan (2022) 1926 ilk mektep müfredatı üzerine yapmış olduğu araştırmada aile birliğine önem verme, bağımsızlık, çalışkanlık, duyarlılık, milliyetçilik, sevgi, sorumluluk, sağlıklı olmaya önem verme, yardımlaşma ve vatanseverlik değerlerinin programda yer aldığını tespit etmiştir. Aile birliğine önem verme, çalışkanlık, duyarlılık, milliyetçilik, sevgi, sorumluluk, sağlıklı olmaya önem verme, yardımlaşma ve vatanseverlik değerleri her iki çalışmada ulaşılan ortak değerler olduğu görülürken, Doğan'ın (2022) yapmış olduğu araştırmada mevcut çalışmamızdan farklı olarak bağımsızlık değerine ulaşmıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra Türkiye Cumhuriyeti'nin her alanda bağımsızlık mücadelesi verdiği bu dönemde mevcut ders kitabında bağımsızlık değerine yer verilmemesi dikkat çekmektedir. 1920 ve 1926 yıllarına ait ders kitaplarında; aile birliğine önem verme, birlik beraberlik, bilimsellik, çalışkanlık, diğerkâmlık, dürüstlük, fedakârlık, hoşgörü, kardeşlik, merhamet, nezaket, sağlığın önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik değerlerinin ortak olduğu görülürken, 1926 basımlı ders kitabında duyarlılık, milliyetçilik, özgürlük, özsaygı değerlerine ait içeriklere yer verildiği görülmektedir. Bu durumun Coşgun-Kandal'ın (2019) da belirttiği gibi Cumhuriyetin kuruluşundan beri yaşanan toplumsal, siyasal ve kültürel değişimlerin eğitim programlarına yansıtılarak milliyetçi, Cumhuriyet'in değerlerine bağlı ve toplumsal sorunlara

II. Meşrutiyetten Erken Cumhuriyete Türkiye’de Musahabat-ı Ahlakiye...

karşı duyarlı vatandaşlar yetiştirmenin amaçlanmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

1932 basımlı Yurt Bilgisi ders kitabında; adalet, bağımsızlık, bilimsellik, çalışkanlık, duyarlılık, eşitlik, hoşgörü, kardeşlik, kültürel değerlere önem verme, merhamet, milliyetçilik, misafirperverlik, özgürlük, sağlığına önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik olmak üzere 21 değere ulaşıırken, alçakgönüllülük, aile birliğine önem verme, arkadaşlık, birlik beraberlik, cesaretli olma, dayanışma, diğerkâmlık, doğruluk, dürüstlük, fedakârlık, güvenilirlik, itaatkârlık, nezaketli olma, öz saygı ve vefalı olma değerlerine ulaşamamıştır. 1926 ve 1932 basımlı ders kitaplarında; bilimsellik, çalışkanlık, duyarlılık, hoşgörü, kardeşlik, merhamet, milliyetçilik, özgürlük, sağlığına önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerinin ortak olduğu görülürken, 1932 basımlı ders kitabına adalet, bağımsızlık, eşitlik değerlerine ait metin içerikleri eklenmiştir. 1930’lu yıllar boyunca etkisi hissedilen Türk Tarih Tezi’ne paralel ders içeriklerinin mevcut ders kitabında sıklıkla yer aldığı görülmektedir. Ders kitaplarında, iyi yurttaş, Türklüğe yapılan vurgu ve övgülerle anlatılmaktadır (Yinilmez-Akagündüz, 2017). Bu durumun Coşgun-Kandal’ın (2019) da belirttiği gibi söz konusu yıllarda Cumhuriyet’in kurucularının, inşa edecekleri yeni kültürün temellerini yurttaşlık bilincine sâhip vatandaşlarla atmak istemeleri ve bunun bir sonucu olarak Yurt Bilgisi dersine ait müfredat programlarının daha millî bir yapıya getirilmesi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

1949 basımlı Yurttaşlık Bilgisi ders kitabında; aile birliğine önem verme, arkadaşlık, bağımsızlık, birlik-beraberlik, cesaretli olmak, çalışkanlık, doğruluk, eşitlik, fedakârlık, güvenilirlik, kardeşlik, kültürel değerler sahip çıkma, milliyetçilik, misafirperverlik, özgürlük, sağlığına önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, vefalı olma ve yardımseverlik olmak üzere 24 değere ulaşılmıştır. İncelenen bu ders kitabında adalet, alçakgönüllülük, bilimsellik, diğerkâmlık, duyarlılık, dürüstlük, hoşgörü, itaatkârlık, merhamet, nezaketli olma, öz saygı ve tasarruf değerlerine ulaşamamıştır. 1945 yılında Türkiye’de çok partili siyasi yaşama geçilmiş ve çok partili yaşama geçiş beraberinde demokratikleşme hareketini getirmiştir. Bu durum 1948 yılında hazırlanan İlkokul Programı’na da yansımış ve programın açıklamalar kısmında demokrasi konusunda detaylı tanımlar yapılarak eşitlik, hoşgörü, hürriyet ve çok partili siyasi yaşama ilişkin açıklamalara yer verilmiştir (Yinilmez-Akagündüz, 2017). Ders kitabında ulaşılan değerlerin bu kavramlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, 1932 ve 1949 basımlı ders kitaplarında; bağımsızlık, çalışkanlık, eşitlik, kardeşlik, kültürel değerlere sahip çıkma, milliyetçilik, misafirperverlik, özgürlük, sağlığına önem verme, saygı, sevgi,

sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik değerlerinin ortak olduğu görülürken, 1949 basımlı ders kitabına aile birliğine önem verme, arkadaşlık, birlik beraberlik, cesaretli olma, dayanışma, doğruluk, fedakârlık, güvenilir olma değerleri eklenmiştir.

Ders kitaplarında yer alan değerlere genel olarak bakıldığında II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerine ait tüm ders kitaplarında (1909, 1920, 1926, 1932, 1949) çalışkanlık, kardeşlik, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerinin ortak olduğu görülmektedir. Aile birliğine önem verme, birlik-beraberlik ve fedakârlık (1909, 1920, 1926, 1949), hoşgörü ve merhamet (1909, 1920, 1926, 1932), milliyetçilik ve özgürlük (1909,1926, 1932, 1949), sağlığa önem verme (1909, 1926, 1932, 1949) ve temizlik (1920, 1926, 1932, 1949) değerlerine 4 ders kitabında ulaşılmıştır. Bilimsellik ve tasarruf (1920, 1926, 1932), dayanışma (1909, 1926, 1949), diğerkâmlık (1909, 1920, 1926), duyarlılık (1909, 1926, 1932) ve eşitlik (1909, 1932, 1949) değerlerine 3 ders kitabında; adalet (1909, 1932), bağımsızlık, kültürel değerlere önem verme, misafirperverlik (1932, 1949), cesaretli olma (1920, 1949), dürüstlük ve nezaketli olma (1920, 1926) değerlerine 2 ders kitabında ulaşılmıştır. İtaatkârlık değerinin sadece Osmanlı dönemine ait 1909 basımlı Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye ders kitabında yer aldığı görülmüştür. Bu durum Aslan'ın (2011) belirttiği gibi II. Meşrutiyet döneminde mevcut ders kitaplarına padişaha olan bağlılığı artırma görevinin yüklenmesiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Alçakgönüllülük değerinin de sadece 1920 basımlı Musahabat-ı Ahlakiye ders kitabında yer aldığı görülürken, öz saygı değerine 1926 basımlı Malumat-ı Vatanîye Musababat-ı Ahlakiye ders kitabında, doğruluk, güvenilirlik, arkadaşlık ve vefalı olma değerlerine de 1949 basımlı Yurttaşlık Bilgisi ders kitabında ulaşılmıştır.

Türkiye'de II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyete geçişle birlikte bir rejim değişikliği yaşanmış ve rejimin değişmesi toplumsal ve sosyo-kültürel alanlarda yenilikler yapılmasını gerekli kılmıştır. Cumhuriyetin ilanı sonrası laikliğin ve ulus devlet anlayışının benimsenmesi yeni bir toplum inşa etme düşüncesini doğurmuştur. Bu durum öğretim programlarına da yansımış ve öğretim programları aracılığıyla yeni tip vatandaş yetiştirmek amaçlanmıştır. Ancak, her ne kadar Meşrutiyet'ten Cumhuriyete geçişle birlikte bir rejim değişikliği yaşanmış olsa da, bu yıllarda ders kitapları aracılığıyla bireylere kazandırılması hedeflenen değerlerde köklü bir değişimin olmadığı ve sadece her iki dönemin özellikleri çerçevesinde ders kitaplarına değerler yansıtıldığı görülmektedir. Bu durumun Cumhuriyet rejiminin fikri temellerinin II. Meşrutiyet döneminde atılması ve bu dönemde devlet kadrolarında bulunan aydınların Cumhuriyet döneminde de aktif rol almasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulguların yanı sıra;

II. Meşrutiyetten Erken Cumhuriyete Türkiye’de Musahabat-ı Ahlakiye...

1. Türkiye’de sosyal, siyasal ve kültürel alanlarda önemli kırılmaların yaşandığı (darbeler, iktidar değişimleri ve ekonomik krizler) dönemler temel alınarak ders kitaplarına yansıyan değerler incelenebilir.
2. Farklı eğitim kademelerinde (ilköğretim ve ortaöğretim) okutulan ders kitaplarına yansıyan değerler incelenebilir.
3. Türkiye’de ilköğretim tarih ve sosyal bilgiler ders programlarındaki değişim dikkate alınarak ders kitaplarına yansıyan değerler araştırılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akpınar, M., Düz, İ., & Küçük, E. (2022). Citizenship approach from the second constitutional era to the early republic (Malumat-ı medeniye and Yurt bilgisi textbooks). *History Studies*, 14(4), 729-254.
- Aktepe, V. (2014). Etkinlik temelli değer eğitiminin öğrencilerin yardımseverlik tutumlarına etkisi. *Researcher: Social Science Studies*, 2(2), 17-49.
- Alabaş, R. (2018). Cumhuriyet’in ilk yıllarında ilk mekteplerde insani ve toplumsal değerler eğitimi: Resimli, yeni musâhabât-ı ahlâkiye ve medeniye ders kitabı örneği. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 18(36), 55-87.
- Ali Seydi. (1920). *Musabihat-ı Ahlakiye*. Şirket-i Mürettibiye.
- Ali Seydi. (1932). *Yurt Bilgisi*. Akşam Matbaası.
- Aslan, E. (2011). 1924 İlk mektepler müfredat programı. *İlköğretim Online*, 10(2), 717-734.
- Becerikli, S. & Yıldırım, S. G. (2020). Evaluation of citizenship education and values education in the early years of the republic. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(1), 45-53.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research* 50, 153–158. <https://www.science-direct.com/science/article/abs/pii/S0883035511000553>
- Coşgun-Kandal, S. (2019). Atatürk döneminde yurttaşlık dersleri: Tarihsel süreç, ders kitapları ve programlar. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 34(2), 387-412.

- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.
- Cummings, W. K. (2009). Globalization, social capital, and values: The case of the pacific basin. J. Zajda and H. Daun (Eds.), *Global Values Education: Teaching Democracy and Peace* İçinde (s. 3-20). Springer.
- Demircioğlu, İ. H. & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Doğan, M. (2022). Cumhuriyet dönemi öğretim programlarında değerler eğitimi konularının yer alma düzeyi. İçinde E. Yeşiltaş ve S. Ablak (Ed.), *Sosyal Bilgilerde Değerler Eğitim İçinde* (s. 91-107). Nobel.
- Doktor Hazik. (1909). *Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye*. Bedrusyan Matbaası.
- Ermataş, B. & Ermataş, K. (1949). *Yurttaşlık Bilgisi*. Millî Eğitim Basımevi.
- Ersoy, F. & Şahin, T. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1535 – 1546
- Gündüz, M. (2015). Erken cumhuriyet dönemi eğitiminde yeni değerler ve ideal tipler. R. Kaymakcan, N. Tınaz, Z.Ş. Altın, M. Zengin, A. Y. Okudan ve H. Yiğit (Ed.), *Değerler ve Eğitimi II Sempozyum Bildiriler Kitabı* İçinde (s. 805-828). İstanbul Büyükşehir Belediyesi.
- Hazık, M. (2020). *Malumat-ı Medeniye*. (M. İçen, Haz.). Dün Bugün Yarn.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. McGraw-Hill.
- İnal, R. (2004). *Eğitim ve İktidar Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*. Ütopya.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(187), 138-145.
- Kaya, H. (2002). Osmanlı’dan Cumhuriyete tarih dersi müfredatı. *Toplumsal Tarih*, 100, 4-7.
- Kaymakcan, R. & Meydan, H. (2014). *Ahlâk Değerler ve Eğitimi*. Dem Yayınları.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri

II. Meşrutiyetten Erken Cumhuriyete Türkiye’de Musahabat-ı Ahlakiye...

Enstitüsü. <https://katalog.marmara.edu.tr/veriler/yordambt/cokluortam/B/C/D/F/F/T0059631.pdf>.

- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Köksal, K., Yaylacı Kılıç, Z., Yel, Ü., Erbaş, S. & Kılcan, B. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 74-87.
- Kuşdil, E. & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve scwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Miles, M.B. & Huberman, A. B. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage.
- Orhan Fuat. (1926). *Malumat-ı Vataniye ve Musahabat-ı Ahlakiye*. Türk Matbaası.
- Parlak, İ. (2005). *Kemalist İdeolojide Eğitim Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*. Turhan Kitapevi.
- Pehlivan-Ağırakça, G. (2013). *Mekteplerde Ahlak Eğitim ve Öğretimi (1839-1923)*. Çamlıca.
- Sel, B. & Özer, M. A. (2018). Cumhuriyet dönemi (1928-1948) yurt bilgisi ders kitaplarında çocukluğun politik yapılandırılmasına ilişkin bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.
- Sowbhagya, G. (2017). Inculcation of value in education. *Proceedings of 72nd ISERD International Conference*. Thailand.
- Şimşek, A., Doğanay, A., Ataizi, M., Balaban Salı, J. & Akbulut, Y. (2008). Veri çözümlene teknikleri. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri İçinde* (s. 163-195). Anadolu Üniversitesi.
- Tunç-Yaşar, F. (2018). II. Meşrutiyet döneminde yurttaşlık, ahlak ve medenilik eğitimi: Malumat-ı medeniye ders kitapları. *Osmanlı Araştırmaları*, 52(52), 311-342.
- Türk Dil Kurumu. (2020). *Değer*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Ulusoy, K. & Arslan, A. (2014). Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi”. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi İçinde* (s. 1-16). Pegem.
- Üstel, F. (2005). *Makbul Vatandaşın Peşinde II. Meşrutiyetten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. İletişim.

- Veugelers, W. & Vedder P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 377-389.
- Yanpar, Y. T. & Yalar, T. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler*, 38, 79-98.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlk öğretim Online*, 9(1), 79-92.
- Yinilmez-Akagündüz, S. (2016). *Cumhuriyet'in İlk Yıllarından Günümüze Ders Kitaplarında Ahlak Eğitimi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü. <http://openaccess.ahievran.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12513/1079/akag%C3%BCnd%C3%BCz%2C%20seval.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, Erişim tarihi: 16. 06. 2023.
- Yinilmez-Akagündüz, S. (2017). Cumhuriyet'in ilk yıllarından günümüze ders kitaplarında ahlak eğitimi, *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 13(26), 149-180.
- Zabun, E. (2022). Değerler Eğitimi Nedir?. E. Yeşiltaş ve S. Ablak (Ed.), *Sosyal Bilgilerde Değerler Eğitim İçinde* (s. 1-21). Nobel.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: In the present study, the purpose was to uncover the values reflected in the Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye published in 1909, Musabahat-ı Ahlakiye published in 1920, Malumat-ı Vatanîye, and Musahabat-ı Ahlakiye published in 1926, Knowledge of the Country published in 1932, and Civics Textbook published in 1949 that were used at schools during the transition from the Constitutional Monarchy to the Republic and to reveal the changes in the values reflected in these textbooks. In this context, answers to the following study questions were sought.

1. What are the values reflected in the Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye Textbook published in 1909?
2. What are the values reflected in the Musabahat-ı Ahlakiye Textbook published in 1920?
3. What are the values reflected in the Malumat-ı Vatanîye ve Musahabat-ı Ahlakiye Textbook published in 1926?

4. What are the values reflected in the Knowledge of the Country Textbook published in 1932?

5. What are the values reflected in the Civics Textbook published in 1949?

Method: The present study, which adopted a qualitative study design, was a case study. The case study design was preferred in the present study because it was aimed to determine the values reflected in the Musahabat-ı Ahlakiye, Citizenship and Civics Textbooks used at the primary education level in the Second Constitutional Period and the first years of the Republic. The findings of the study were collected with the Document Analysis Technique.

Conclusion and Discussion: In the present study, which aimed to uncover the values reflected in the first school books and the changes in values during the transition period from the Second Constitutional Monarchy to the Republic, the books Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye published in 1909, Musabahat-ı Ahlakiye published in 1920, Malumat-ı Vataniye and Musahabat-ı Ahlakiye published in 1926, Knowledge of the Country published in 1932, and Civics Textbook published in 1949 were examined and 36 different values were detected. Based on the findings, it was found that there were no serious changes in the values aimed to be acquired by children with the changes made in the primary school curricula during the transition period from the Constitutional Monarchy to the Republic. It can be argued that this partial change was related to the fact that the Republican Regime necessitated change and transformation in political, social, cultural, and economic fields, and in this context, it aimed to adopt the core values, the world of meaning, and beliefs of the social and political order to the new generations of the Republic, as stated by Parlak (2005).

When the values in the textbooks were examined in general, it was found that the values of hard work, brotherhood, respect, love, responsibility, patriotism, and benevolence were common in all textbooks of the Second Constitutional and Republican periods (1909, 1920, 1926, 1932, 1949). Importance to family unity, unity-togetherness and self-sacrifice (1909, 1920, 1926, 1949), tolerance and compassion (1909, 1920, 1926, 1932), nationalism and freedom (1909, 1926, 1932, 1949), importance to health (1909, 1926, 1932, 1949), and cleanliness (1920, 1926, 1932, 1949) values were detected in 4 textbooks. Being scientific and saving (1920, 1926, 1932), solidarity (1909, 1926, 1949), altruism (1909, 1920, 1926), sensitivity (1909, 1926, 1932), and equality (1909, 1932, 1949) were detected in 3 textbooks. The values of justice (1909, 1932), independence, caring for cultural values, hospitality (1932, 1949), being courageous (1920, 1949), honesty, and courtesy (1920, 1926) were found in 2 textbooks. The value of obedience was only included in Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye Textbook

published in 1909 belonging to the Ottoman Period. As Aslan (2011) stated, this is considered to be related to the task of increasing loyalty to the Sultan in the existing textbooks during the Second Constitutional Period. Although it was seen that the value of humility was only included in the Musahabat-ı Ahlakiye Textbook published in 1920, the value of self-esteem was found in the Malumat-ı Vataniye Musabahat-ı Ahlakiye Textbook published in 1926, and the values of accuracy, reliability, friendship, and loyalty were reached in the Citizenship Information Textbook published in 1949.

The changes with the transition from the Second Constitutional Period to the Republic of Türkiye necessitated innovations in social and socio-cultural fields. The innovations in clothing, the adoption of secularism, and the understanding of the nation-state gave rise to the idea of building a new society after the proclamation of the Republic. This was also reflected in the curricula and it was aimed to raise republican-type citizens through the curricula. However, although there was a regime change with the transition from the Constitutional Monarchy to the Republic, it was seen that there were no fundamental changes in the values aimed to be acquired by the people through the textbooks in these years, and values were reflected in the textbooks only within the framework of the characteristics of both periods. The values did not change seriously with the transition from the Second Constitutional Period to the Republic. It is considered to be associated with the fact that the intellectual foundations of the Republican Regime were laid in the Second Constitutional Period and the intellectuals who were in the state during this period took active roles in the Republican Period.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	25.02.2023	Submitted date
Kabul tarihi	08.08.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Nanto, Z. & Arslan, S. (2023). Öğretmenlerin, Öğretmen Kariyer Basamaklarına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi *Journal of History School*, 67, 3488-3518.

ÖĞRETMENLERİN, ÖĞRETMEN KARIYER BASAMAKLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Zülküf NANTO² & Sayım ARSLAN³

Öz

Bu araştırmanın amacı, Öğretmen Kariyer Basamaklarına yönelik öğretmen görüşlerini değerlendirmektir. Olgu bilim desini tercih edilerek Elazığ il merkezinde görev yapan 40 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formdaki sorular, literatür taraması ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda hazırlanmıştır. Elde edilen görüşler bilgisayar aktarılmış ve aktarılan görüşlere göre numaralar verilmiştir. Böylece öğretmen görüşleri, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerleyebilmek için şart koşulan hizmet yılı ve sınav sistemine yönelik olumsuz görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler hizmet yılının düşürülmesi, değerlendirme aracının değiştirilmesine yönelik görüş belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlere verilen eğitimlere yönelik de öğretmenlerin olumsuz görüşe sahip olduğu tespit edilmiştir. Eğitime yönelik en büyük eleştiriler ise bransa ve uygulamaya yönelik olmaması, uzun ve yetersiz olmasıdır. Öğretmenler çoğunlukla çıkarılan yönetmeliğin mesleğe zarar vereceğini düşünmektedir. Öğretmen

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %85, 2. yazar: %15. Bu makalenin etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde, 03.11.2022 tarih, 12174 sayı ve 2022/22 toplantı numarası ile alınmıştır.

²Dr. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, zlkfnnt@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-4048-9723

³Uzman, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, sayimarslan@hotmail.com, Orcid: 0000-0001-7373-4484

kariyer basamaklarında hizmet yılının düşürülmesini, kendi alanlarında eğitim verilmesini, ğrenci başarı sı ile başarılarının ölçülmesini, lisansüstü eğitim ve hizmet içi eğitim ile kariyerlerinin sağlanması, yapılacak sınavın branşa yönelik olmasını tavsiye etmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Kariyer Basamakları, Eğitim Politikaları, ğretmenlik Mesleği

Evaluation of Teacher's Opinions on Career System

Abstract

The general purpose of this research is to evaluate the views of teachers opinion on Teacher Career System. Using the convenience sampling technique, 40 teachers working in city center of Elazığ formed the sample of the research. A semi-structured interview form was prepared to obtain data. The questions in this form were prepared as a result of literature review and interviews with teachers. Obtained opinions were transferred to the virtual environment and numbers were given. Thus, the views of teachers were analyzed using content analysis. According to the results of the research, it has been determined that the teachers participating in the research have negative opinions about the required years of service and the examination system in order to advance in the career promotion. Teachers expressed their views on reducing the duration of service years and changing the assessment tool. In addition, it has been determined that teachers have negative opinions about the training given to teachers. The biggest criticisms of education are that it is not specific to the branch and application, it is long and insufficient. Teachers mostly think that the issued regulation will harm the profession. Teachers recommend reducing the number of years of service in their careers, providing education in their own fields, measuring student success and achievement, ensuring their careers with graduate education and in-service training, and the examination to be made for the branch.

Keywords: Teacher Career Promotion, Education Policies, Teaching Profession

GİRİş

Gelişen ve değişen dünya düzeni, örgütün insan kaynağına çok önem verir. Örgütün fonksiyonlarının artmasında veya azalmasında temel etken çalışandır. Bu önemli görevi yerine getiren çalışanların kendilerini geliştirmesi hakkı ve görevidir (Basaran, 1992). Ayrıca bilginin ve teknolojinin sürekli değişimi ve gelişimi bütün örgütleri olduğu gibi eğitim kurumlarını da değişmeye ve gelişmeye itmektedir. Bu değişimler, öğretmenin eğitim fakültelerinde edindiği bilgilerin belli bir zaman sonra geçerliliğini yitirmesine neden olmaktadır. Öğretmenin sürekli öğrenen ve bilgileri öğrencilerine aktaran model biri olduğu

düşünüldüğünde (Temel, 2005); teknolojik, kültürel, bilimsel, sosyal vb. değişimlere eş zamanlı olarak, kendilerini geliştirmeleri ve yenilemeleri beklenmektedir. Öğretmenin hayat boyu mesleki gelişiminde, birinci görev, üniversitelere düşmektedir. Öğretmen yetiştiren fakültelerin, yaşanan değişim ve gelişimlere paralel olarak, yasal metinleri ve uygulamaları yakinen takip etmeleri, “öğrenmeyi öğrenen” bir politika ile öğrencilerini yetiştirmeleri ve devamlı kendilerini güncellemeleri beklenmektedir. Öğretmenin mesleki bakımdan gelişimlerinde ikinci görev eğitim yöneticilerine ve denetçilerine düşmektedir. Eğitim yönetimi ve denetimi, eğitimin en önemli temel taşlarından biridir. Ayrıca öğretmenin mesleki gelişiminin devamlılığının sağlanmasında yasal sorumludur (Sullivan ve Glanz, 2015). Eğitim öğretim süreci içinde gerekli denetimler ve durum saptamaları ile denetim sonunda verilen değerlendirme, düzeltme ve geliştirme çalışmaları yapılarak öğretmenin kendini sürekli güncel tutması sağlanabilir (Başar, 1993). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde üçüncü görev ise öğretmenin kendisine düşer. Bu içsel etki her öğretmende farklı düzeyde olabilir. Öğretmenin sahip olduğu içsel motivasyon ile kendini geliştirmesi gerekir. Öğretmenin ödüllendirilmesi, takdir edilmesi, içsel motivasyonunu olumlu yönde etkileyebilir. Bu noktada kariyer basamaklarının da öğretmenin içsel motivasyonu üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. “Kariyer, Latince “carrus” at arabası ve “carrera” (yol), Fransızca “Carrierre” (yarış yolu), İngilizce “Career” (meslek) kelimelerinden oluşmaktadır. Geçmişte at arabasının bıraktığı iz manasına gelen bu kelime, şuan kişinin işinde sürekli ilerlemesi anlamını taşımaktadır (Taşkaya, 2007). Kariyer kişinin iş başında gösterdiği başarıya paralel olarak yükselmesi, kişinin iş hayatı boyunca sahip olmak isteyeceği uzmanlık ve başarıdır. Bu başarının sağlanması için işe alımlarda sadece bilgi ve becerinin ölçülmesi yeterli değildir. Kişinin işe başladıktan sonra bu bilgiyi canlı tutması ve örgüte bağlı kalması beklenir (Dağlı, 2007). Öğretmenlik mesleğinin de kariyer basamakları şeklinde oluşturulması gerektiğini savunan Deniz (2009) fikrini şu gerekçelere dayanarak ifade etmiştir:

1. Eğitimi yapı olarak çağdaş bir sisteme ulaştırma arzusu,
2. Öğretmenlerin sahip oldukları statülerinin yükseltilmesi,
3. Öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel gelişimlerinin sağlanması,
4. Öğretmenlik mesleğinin önemi ve zorluğuna bağlı olarak, onlar için gerekli itibarı sağlanmasıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve mesleğine yönelik ilgilerini diri tutmaları için “Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasını” geliştirmiştir. İlk olarak 2005 yılında Resmi Gazetede yayımlanan “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” ile öğretmenlik mesleği; öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen adı altında üç aşamalı kariyer basamağına çevrilmiştir. Bu yönetmelik, kariyer basamakları

arasında geçiş sağlamak, yeterlikler kazanılarak ilerlemek şeklinde uygulanmıştır (MEB, 2006). Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak görev yapan öğretmenlerin % 20'si kadarı ile uzman öğretmen, % 10'u kadarı ile de başöğretmen istihdam edilmesi tahmin edilmiştir. Kendi alanında veya eğitim bilimleri ile alakalı alanlarda lisansüstü eğitimini tamamlayanlar, uzman veya başöğretmen olabilmek için yapılacak sınavdan muaf sayılmıştır. Yüksek lisans uzman öğretmenlik için; doktora ise başöğretmenlik için muafiyet getirmektedir. Ayrıca herhangi bir lisansüstü eğitimi almamış olan öğretmenlerin de sınava katılabilmeleri adına; yedi yıldan fazla hizmet süresine sahip olmak şart koşulmuştur. Bu sınavda başarılı olmak için gerekli olan puanı alan öğretmenlerin; kıdem, ceza, sicil ve teftiş puanları, aldığı ödüller, meslekî, sosyal ve kültürel çalışmaları yönetmelikte geçen usul ile puanlanmıştır. Böylece öğretmenler, uzman ve başöğretmenlik kariyer basamaklarına alınmıştır.

2005 yılında yayımlanan “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” birçok eleştiriye maruz kalmıştır. Zira Türk Eğitim Sendikası (2005)'na göre bu yönetmeliğin unvan ve maaş farklılığı sebebi ile öğretmenler arasında problemler yaratacağını vurgulanmıştır. Ayrıca okuldaki olumlu atmosferin yerini yarışa bırakacağından, öğretmenler arasındaki güvenin zedeleyeceğinden tereddüt edilmektedir. Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (2005)' göre de bu yönetmeliğin ödül, kıdem, vb. ölçütlerin puanlanmasının torpile neden olabileceği vurgulanmıştır. Gümüşeli (2005), bu yönetmeliğin içeriğinin boş olduğunu ve eşit işe eşit ücret verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çelikten (2008) ise, bütün öğretmenlerin unvanı ne olursa olsun aynı işi yaptığını, ancak velilerin çocukları için uzman ve başöğretmen seçmek isteyeceklerini, bu durumun da kargaşa yaratacağını vurgulanmıştır. Türk Eğitim Derneği (2009) öncülüğünde hazırlanan “Öğretmen Yeterlikleri” adlı raporda; bu yönetmelik farklı şekilde eleştirilmiştir. Bu rapora göre öğretmenlik kariyer basamakları ile öğretmen yeterliklerinin ilişkilendirilmesi, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının yeniden tanımlanması zayıf kalmıştır. Turan ve Turan (2009) “Çalışma Statüleri Farklı Öğretmenlerin Kendi Algılarına Göre Yeterlik Düzeyleri” başlıklı çalışmasında bu yönetmeliği yeterli görmemiştir. Uzman öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre yeterlilik algı düzeylerinin daha fazla olduğu eleştirilmiştir. Bu yönetmeliğe yapılan eleştirilere benzer birçok eleştiriye, gerek saha da gerek ise yapılan çalışmalarda görmek mümkündür (Dağlı, 2007; Boydak ve Kaya, 2009; Lâçin, 2006; Artan 2007),

Yapılan bütün eleştiriler ve yorumlara rağmen 2005 yılında çıkarılan yönetmelik, 2006 yılında yapılan sınav ile uygulanmış, 106,536 öğretmen uzman öğretmen olarak atanmıştır. Ayrıca sadece bir defa uzman öğretmenlik sınavı uygulanırken, başöğretmenlik sınavı hiç uygulanmamıştır. Nihai olarak, 2005 yılında çıkarılan

“Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinin” iptali için bazı sendika ve gruplar mahkemeye başvurulmuş; Danıştay kararı ile “Öğretmen Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” uygulaması iptal edilmiştir. 2022 yılına kadar 2005 yılında çıkarılan bu yönetmelik ile ilgili kanun yürürlükte olduğu halde uygulanmamıştır. Ancak öğretmenlerin, sivil toplum örgütlerinin ve kamuoyunun uzman öğretmenlik ve baş öğretmenlik ile alakalı talep ve beklentileri 1- 3 Aralık 2021 tarihleri arasında toplanan 20. Milli Eğitim şurasında tartışıldıktan sonra Öğretmenlik Meslek Kanunu adıyla yeniden yasalaşma sürecine girmiştir. 17 yıl sonra, 3 Şubat 2022 tarihinde TBMM’de kabul edilerek yasalaşmış, 14 Şubat 2022 tarihinde de 31750 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu kanun 2005 yılındaki öğretmen kariyer basamaklarına göre şu değişiklikleri içermektedir:

Aday öğretmenlik dâhil öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunanlardan; Mesleki gelişime yönelik 180 saatten az olmamak üzere düzenlenen Uzman Öğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olan, mesleki gelişim alanlarında uzman öğretmenlik için öngörülen asgari çalışmaları tamamlamış olan, kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmayan, öğretmenler uzman öğretmen unvanı için yapılan yazılı sınava başvuruda bulunabilir. Uzman öğretmen unvanı için yapılan yazılı sınavda 70 ve üzeri puan alanlar başarılı sayılır. Yazılı sınavda başarılı olanlara uzman öğretmen sertifikası düzenlenir. Uzman öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunan ve kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmayan uzman öğretmenlerden mesleki gelişime yönelik 240 saatten az olmamak üzere düzenlenen

Başöğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olan ve mesleki gelişim alanlarında başöğretmenlik için öngörülen çalışmaları tamamlayanlar başöğretmen unvanı için yapılan yazılı sınava başvuruda bulunabilir. Yazılı sınavda 70 ve üzeri puan alanlar başarılı sayılır. Yazılı sınavda başarılı olanlara başöğretmen sertifikası düzenlenir. Yüksek lisans eğitimini tamamlayanlar uzman öğretmen unvanı için öngörülen, doktora eğitimini tamamlayanlar ise başöğretmen unvanı için öngörülen yazılı sınavdan muaf tutulur. Eğitim kurumu yöneticiliği ve sözleşmeli öğretmenlikte geçen süreler öğretmenlik süresinin hesabında dikkate alınır. Öğretmen unvanından, bu göreve atanmanın atamaya yetkili amir tarafından onaylandığı tarihten, uzman öğretmen veya başöğretmen unvanından ise uzman öğretmen/başöğretmen sertifikasının düzenlendiği tarihten itibaren yararlanır. Uzman öğretmen veya başöğretmen unvanını kazandıktan sonra alan değiştiren ya da ilgili düzenlemelerle alanı kaldırılan veya alanının adı değiştirilen öğretmenler kazandıkları unvanları

kullanmaya devam eder. Uzman ğretmen veya başöğretmen unvanı alanlara her unvan için ayrı ayrı olmak üzere bir derece verilir. Kademe ilerlemesinin durdurulması cezası almış olanlar, cezaları özlük dosyasından silindikten sonra uzman ğretmen veya başöğretmen unvanı için başvuruda bulunabilir (MEB, 2022).

2022 yılında çıkarılan yönetmelik ile 2005 yılında çıkarılan yönetmelik kıyaslandığında, uzman ğretmen ve başöğretmen olabilmek için şart koşulan sürelerin değişiklik gösterdiği, sınava başvurabilmek için gerekli olan öncüllerin sayısının arttığı, kariyer basamaklarında ilerleme gösterenlere bir derece verildiği, sadece sınav puanının temel alındığı (dl, hizmet yılı vb. puanlanmamıştır) ve sınav öncesi uzaktan verilen eğitimler olduğu söylenebilir. Konu ile ilgili öğretmenlerin, sivil toplum kuruluşlarının ve akademisyenlerin eleştirilerine bakıldığı zaman; 2005 yılında çıkarılan yönetmeliğe yönelik eleştiriler ile benzerlik göstermektedir. Ancak 2022 yılında çıkarılan “ğretmenlik Meslek Kanununa” yönelik en çok ne çıkan eleştiriler yapılacak olan sınav ve bu sınava başvurabilmek için şart koşulan hizmet süresi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ayrıca uzaktan verilen eğitimlerin de öğretmenin branşına yönelik olmaması eleştirilen başka bir husustur. Ayrıca gerek eğitim sahasında gerek sosyal platformlarda, sivil toplum kuruluşlarının yapılacak olan uzman öğretmenlik sınavına yönelik sessiz kalması öğretmenler tarafından ileri sürülmüş ve birçok sendikada toplu istifalar gerçekleşmiştir. Hlbuki eğitime yönelik değişim ve yenilik girişimlerinin başarı gösterebilmesi için eğitim paydaşlarının değişime yönelik pozitif yönde tutum geliştirmeleri, bu değişim ve gelişimleri desteklemeleri ve sahiplenmeleri gerekir. Yani değişimi başlatan kişilerin eğitim örgütünde her kesimin desteğini alması, değişime yönelik onların fikirlerini bilmesi beklenir (zdemir, 2009). Öğretmenlik Meslek Kanunu ile birlikte getirilen öğretmenlik kariyer basamakları da öğretmenler için yenilik demektir. Öğretmenlik mesleğini derinden etkileyecek bu değişimin bakanlık, sendikalar, STK’lar, medya ve önemli ölçüde öğretmenler tarafından kabul görmesi başarıya ulaşması adına önemli bir ölçüttür. Ancak yürürlüğe giren kanun ile birlikte öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemeleri için hizmet yılının şart koşulacağı, sınava tabi tutulacakları, bazı şartları yerine getiren öğretmenlerin sınavdan muaf olacağı vb. ifade edilmiştir. Öğretmenlik meslek kanununun açıklandığı günden bugüne kadar gerek işin mutfağı olan okullarda gerek ise sosyal platformlarda, “kariyer basamakları arasında yapılacak geçiş için belirlenen hizmet yılına, kariyer basamaklarının her birinde öğretmenlere verilen eğitime ve eğitim sonunda kariyer basamakları arasında geçiş yapabilmek için öğretmenlere uygulanacak olan sınava” yönelik sürekli eleştirilerin, hatta tepkilerin yükselmesi, değişimin öncüllerinin öğretmenlerin desteğini ve kabulünü alamaması, problem olarak grlmştir.

Araştırmanın Önemi

Eğitim örgütlerinde öğretmenin temel gerçekleştirici olduğu kabul edilmesi gereken bir gerçektir. Kariyer basamakları ile hizmet yılı, kariyer eğitimleri, kariyer sınavı, ücret artışı vb. konu alan ÖMK ile ilgili bizzat işin mutfağında olan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini almak; yasanın işleyen ve işlemeyen taraflarının belirlenmesi, yasanın geliştirilmesi, değerlendirme sürecinin daha etkili olmasına imkân sunması adına önemlidir. Ayrıca yapılan alan yazın taramasında öğretmenlik kariyer basamakları ile alakalı 2005 çıkarılan yönetmeliğe yönelik yayınların bulunduğu; ancak bazı ciddi değişimleri birlikte getiren öğretmenlik meslek kanununun uygulanış biçiminin sebep olabileceği durumlara yönelik öğretmenler tarafından değerlendirmelerin yapıldığı araştırmaların bulunmadığı ortaya koyulmuştur. Ayrıca öğretmenlik meslek kanununun içeriği ve uygulanış şeklinin ağırlıklı olarak olumsuz sonuçlar oluşturacağı iddia edilmiş, ancak öğretmenlik mesleğine yönelik katkısının olup olmadığını ortaya çıkararak çalışmalar yapılmamıştır. Bu çalışma ile birlikte konuyla alakalı yanlışların ve eksikliğin giderilmesi beklenmektedir. Öğretmen yetiştirme basamaklarının hayat boyu, bir süreç içinde ele alınarak değerlendirilmesi ve sorgulanması gerektiği düşünülmektedir, Bu günden yarına, nicelik ve nitelik bakımından kaliteli öğretmen yetiştirilmesi, uygulamaların sürekli takip edilmesi ile mümkün olabilir (Atanur Baskan ve Aydın, 2006). Bu çalışmada da öğretmen yetiştirme ile alakalı yeni çıkan yönetmelikteki uygulamaların irdelenmesi ve eleştirilmesi bakımından yetkililere veriler oluşturması açısından önemlidir. Ayrıca alan yazın incelendiğinde (Bakioğlu & Banoğlu, 2013; Göksoy, Sağır & Yenipınar, 2014; Tosun & Yengin Sarpkaya, 2014; Cımbız & Küçüker, 2015; Kaplan & Gülcan, 2020) öğretmen kariyer basamaklarına yönelik farklı ve güncel çalışmaların olduğu görmek mümkündür. Ancak uzman veya başöğretmenlik eğitimlerine, uyulama sürecine, yapılacak sınav ve hizmet yılına yönelik öğretmen görüşlerini değerlendiren; onların önerilerini alan herhangi bir çalışmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, “Öğretmen Kariyer Basamaklarının” içeriğine yönelik bilgilere yer vererek, öğretmenlerin, “Öğretmen Kariyer Basamaklarına” yönelik görüşlerini değerlendirmektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıtlan aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, kariyer basamaklarında ilerleyebilmek için şart koşulan hizmet yıllarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin, kariyer basamaklarında ilerleyebilmek için verilen eğitimlere yönelik görüşleri nelerdir?

3. Öğretmenlerin, kariyer basamaklarında ilerleyebilmek için yapılan yazılı sınava yönelik görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen kariyer basamakları ile alakalı çıkarılan yönetmeliğin ve yapılan uygulamaların öğretmenlik mesleğine katkı sağlayıp sağlamadığına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen arasında bilgi, beceri veya pedagojik açıdan herhangi bir farklılık olup olmayacağına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin mesleki hayatını derinden etkileyeceği düşünülen “öğretmenlik kariyer basamakları” uygulamasına yönelik, öğretmen görüşleri hakkında derin bilgiler edinmek ve bu bilgileri somut hale getirmek için, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan olgu bilim (fenomenoloji) deseni, araştırmacılar tarafından tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu desen, bir takım olgulara yönelir. Bu olgular kişinin fark ettiği ancak detaylı ve ayrıntılı bir görüşe sahip olmadığı durumlardır. Öyle ki bu durumlar aslında bize tamamen uzak değerlerdir. Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlikte aslında eğitim kurumlarında fark edilen ancak konunun yeni olması sebebi ile detaylı bilgiye sahip olunmayan bir olgudur. Bu sebeple Bu araştırmada uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik bir olgu olarak ele alınmış, konu ile alakalı geniş bilgilere ulaşmak içinde öğretmenlerin uzman öğretmenlik ve başöğretmenliğe yönelik görüşleri detaylı incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmalarda maliyeti düşürmek ve zamandan tasarruf sağlamak amacı ile kolayda örnekleme yöntemi (Malhotra, 2004) kullanılmıştır. Elazığ il merkezindeki farklı okullarda görev yapan 55 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Katılımcılardan elde edilen görüşlere bakıldığında, 15 tane görüşün araştırmacının amacına uygun olmadığı tespit edilmiş ve elenmiştir. Bu sebeple 40 öğretmenden elde edilen görüşler analiz edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu makalenin etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde, 03.11.2022 tarih, 12174 sayı ve 2022/22 toplantı numarası ile alınmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerden görüş almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Cohen ve Monion, 2011). Önceden konu ile alakalı yönetmelik incelenmiş; aktif olarak görev yapan öğretmenlerden ve STK'lardan yükselen eleştiriler de göz önüne alınarak 7 adet açık uçlu soru oluşturulmuştur. Sorular uzman görüşü alınarak geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmıştır (Tümüklü, 2000).

Verilerin Analizi

Öğretmen görüşleri içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Nitel analiz yöntemleri içinde sıklıkla kullanılan içerik analizi araştırmanın amacına uygun görülmüştür. İçerik analizinde, araştırmaya katılan kişilerin görüşlerinden birbirine daha yakın olanlar tekrarlanma sıklığına göre aynı çatı altında toplanır, bir araya getirilir ve okuyucuların anlayabileceği şekilde yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel veriler değerlendirilirken, öncelikle öğretmen görüşlerinden elde edilen formlara numaralar verilmiştir. Formlarda ifade edilen görüşler tek tek nitel analiz programına aktarılmıştır. Kodlamalar oluşturulmuş ve kategorilere ayrılarak belli temalara dağıtılmıştır. Elde edilen bilgiler tablo ve şekil kullanılarak gösterilmiştir. Ayrıca bazı sorulara öğretmenler birden fazla görüş ifade ettiği için; bu görüşler birden çok kategoride toplanmıştır. Böylece elde edilen toplam görüş sayısının, araştırmaya katılan öğretmen sayısından daha çok olduğu tespit edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın genel amacına ve alt amaçlarına yönelik sorular sorulmuş ve sorulara yönelik cevaplar aranmıştır. Öğretmenlerin, uzman öğretmen veya başöğretmen olabilmek için istenen şartlara, yapılacak olan sınava ve eğitimlere yönelik görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Kariyer Basamaklarında Şart Koşulan Hizmet Yıllarına Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri

Öğretmen kariyer basamaklarında ilerleyebilmek için şart koşulan hizmet yılları (Uzman öğretmenlik için 10 yıl, Başöğretmenlik için 20 yıl) hakkında ne düşünüyorsunuz?" Sorusu ile öğretmen görüşleri alınmıştır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen cevaplar benzer temalar altında bir araya getirilmiştir.

Temalardan kategoriler oluşturulmuş ve frekans değerleri belirlenmiştir. Her bir sonuca yönelik değerlere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Kariyer Basamaklarında Şart Koşulan Hizmet Yıllarına Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri

Uygun Değil (27 Kişi)	f	%	Uygun (13 kişi)	f	%
Süre Kısaltılmalı	15	48	İdeal Süre	7	54
Kaldırılmalı	8	26	Deneyim Gerekli	6	43
Haksızlık	6	19			
Motivasyon Düşürür	2	7			

Araştırmaya dâhil edilen kırk öğretmenden 27’si uzman öğretmen veya başöğretmen olabilmek için şart koşulan hizmet süresini uygun bulmadığını; 13’ü ise uygun bulduğunu ifade etmiştir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde şart koşulan hizmet süresini uygun bulmayan öğretmenlerden 15’i sürenin kısaltılması gerektiğini, 8’i herhangi bir sürenin şart koşulmaması gerektiğini, 6’sı bu sürelerin haksızlığa sebep olduğunu, 2’si de bu sürelerin öğretilerde motivasyon kaybına sebep olacağını ifade etmiştir. Şart koşulan hizmet sürelerini uygun bulan öğretmenlerden 7’si bu sürenin ideal olduğunu, 6’sı da uzman veya başöğretmen olabilmek için bu sürelerin gerekli olduğunu belirtmiştir. Yarı yapılandırılmış formlardaki katılımcı cevaplarına bakıldığında en çok tekrar eden doğrudan ifadelerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Ö7: “Süre konusu bir daha gözden geçirilmelidir. Bu kadar uzun sürede ancak mezarda başöğretmen olabiliriz” (Süre Kısaltılmalı)

Ö4: “Eğer sınav olacaksa hizmet yılına gerek yok kaldırılmalı.” (Kaldırılmalı)

Ö6: “2006 yılında yapılan sınav daha sonra tekrar yapılmadığından dolayı hak kayıpları yaşanmıştır.” (Haksızlık)

Ö24: “Yıllarını eğitime adanmış bir öğretmene yıl şart koştuk onların işine yönelik enerjisini azaltır. (Motivasyon Düşürür)

Ö35: “Belirlenen sürenin amaca yönelik olduğunu düşünüyorum.” (İdeal Süre)

Kariyer Basamaklarında İlerleyebilmek İçin Verilen Eğitim Yönelik Öğretmen Görüşleri

“Kariyer basamaklarında ilerleyebilmek için sizlere verilen eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz? Sorusuna verilen cevaplar incelenerek, benzer cevaplar aynı

temalar altında bir araya getirilmiştir. Temalardan kategoriler oluşturulmuştur. Son olarak frekans puanları belirlenerek Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Kariyer Basamakları Eğitime Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri

Uygun Değil (26 Kişi)	f	%	Uygun(14 kişi)	f	%
Branşa Yönelik Olmalı	10	32	Faydalı	7	41
Yetersiz	7	25	Mesleki Gelişim Sağlar	5	29
Uygulamaya Yönelik Olmalı	4	13	Sadeleştirilsin	3	18
Çok Uzun	4	13	Katılımı Kolay	2	12
Uzaktan Uygun Değil	3	9			
Bilinen Konular	3	9			

Tablo 2 incelendiğinde, kırk öğretmenden 26’sı kariyer basamaklarında ilerleyebilmek için uzaktan eğitim yolu ile verilen eğitimleri uygun bulmadığını; 14’ü ise verilen eğitimleri uygun bulduğunu belirtmiştir. Öğretmenlere verilen eğitimleri uygun bulmayan öğretmenlerden 10’u verilen eğitimlerin genel olduğunu ancak uygulamaya yönelik olması gerektiğini, 7’si verilen eğitimlerin yeterli olmadığını, 4’ü eğitimlerin uygulama ağırlıklı olması gerektiğini, 4’ü eğitimlerin çok uzun olduğunu, 3’ü uzaktan eğitim yolu kullanıldığından izlenilmediğini, 3’de verilen konuların önceden bilindiğini ifade etmiştir. Uzaktan eğitim yolu ile öğretmenlere verilen eğitimi uygun gören öğretmenlerden 7’si eğitimlerin güncel ve faydalı olduğunu, 5’i bu eğitimlerin öğretmen gelişimini destekleyecek içeriğe sahip olduğunu, 3’ü verilen eğitimlerin sadeleştirilmesi gerektiğini, 2’si ise eğitimlerin uzaktan olması sebebi ile katılımının kolay olduğunu belirtmiştir. Yarı yapılandırılmış formlardaki katılımcı cevaplarına bakıldığında en çok tekrar eden doğrudan ifadelerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Ö16: “Öğretmenin branşına yönelik katkısı az, ya da hiç yok.” (Branşa Yönelik Olmalı)

Ö18: “Eğitimler uzmanlık için yeterli değildir.” (Yetersiz)

Ö31: “Gereğinden fazla uzun olması ve yaz tatiline denk gelmesi uygun olmadı.” (Çok uzun)

Ö39: “Uzaktan eğitim öğretmen düşünülerek yapılmış ancak kimse izlemediği için amacına ulaşmıyor” (Uzaktan Uygun Değil)

Ö33: “Dört yıl fakülte bitirmiş, KPSS sınavına girmiş öğretmene sadece bildiğini anlatırsınız” (Bilinen Konular)

Ö33: “Bilgi her zaman tazelenmelidir.” (Faydalı)

Ö35: “Mesleki gelişim için faydalı konulardan oluşuyor.” (Mesleki Gelişim Sağlar)

Ö27: “ Çok yoğun, branşa yönelik azaltılmalı” (Sadeleştirilsin)

Kariyer Basamakları arasında Geçiş İçin Şart Koşulan Sınava Yönelik Öğretmen Görüşleri

“Kariyer basamaklarında ilerleyebilmek için yazılı sınav yapılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?” Sorusuna yönelik cevaplar incelendiğinde; öğretmenlerden elde edilen görüşlerden benzer olanlar aynı temalar altında bir araya getirilmiştir. Temalar kategorilere ayrılmış; frekans ve puan değerleri belirlenmiştir. Elde edilen bilgiler Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3

Kariyer Basamakları Sınavına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Uygun Değil (30 Kişi)	f	%	Uygun(10 kişi)	f	%
Gereksiz	13	63	Ölçüt Değişmeli	4	66
Sınav Ölçüt Değil	6	21	Mesleki Gelişim İçin Gerekli	4	17
İtibar Zedeleyici	5	16	Her Meslekte Var	2	17
İçeriği Yanlış	5				
Yaşlılar Yapamaz	3				
Rekabet Oluşturur	3				

Tablo 3 incelendiğinde, kariyer basamaklarında ilerleyebilmek için sınav yapılmasına yönelik öğretmen görüşlerinden 30’u olumsuzken; 10’u olumludur. Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, yapılacak olan sınavı uygun bulmayan öğretmenlerden 13’ü belli eğitimler aldıktan sonra öğretmen olduklarını, 6’sı sınavın ölçüt olmadığını, 5’i sınavın öğretmenler adına itibar kaybına sebep olacağını, 5’i sınav konularının yanlış olduğunu, 3’ü yaşlı öğretmenlerin ders çalışamayacağını, 3’ü de bu sınavın öğretmenler arasında rekabet oluşturacağını belirtmiştir. Bu sınavı uygun gören öğretmenlerden 4’ü sınavın gerekli olduğunu ama farklı bir ölçüt kullanılması gerektiğini, 4’ü mesleki gelişim adına sınavın yapılması gerektiğini, 2’si de her meslekte kariyer basamaklarında sınavın olduğunu belirtmiştir. Yarı yapılandırılmış formlardaki katılımcı

cevaplarına bakıldığında en çok tekrar eden doğrudan ifadelerden bazılarının aşağıda yer verilmiştir:

Ö40: “Gerek yok, zamanı dolduran herkes olsun” (Gereksiz)

Ö21: “ İki üç saatte yapılacak bir sınav belirleyici olamaz” (Sınav Ölçütü Değil)

Ö3: “Bir sınav söz konusu olabilir, ancak uygulanacak sınav sonuçlarının öğretmenlerin itibar kaybedeceği riski gözetilerek daha uygun koşul ve zamanda yapılmalıdır.” (İtibar Zedeleyici)

Ö1: “Öğretmenin bilgisini ölçecek cinsten değil” (İçeriği Yanlış)

Ö24: “ Elli yaşına gelmiş bir öğretmen yapamaz” (Yaşlılar Yapamaz)

Ö21: “Öğretmenler arasında gereksiz bir yarış olmaz mı?” (Rekabet Oluşturur)

Ö9: “Mesleki gelişim açısından olabilir diye düşünüyorum” (Mesleki Gelişim İçin Gerekli)

Ö6: “Her meslek grubunda kariyer sınavı olması sebebi ile doğru olarak değerlendiriyorum” (Her Meslekte Var)

Yüksek Öğretimini Tamamlan Öğretmenlerin Sınava Tabi Olmamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

“Lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlerin uzman öğretmen veya başöğretmen olabilmek için eğitime tabi tutularak, sınava tabi tutulmalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?” Sorusuna yönelik cevaplar incelendiğinde; öğretmenlerden elde edilen görüşlerden benzer olanlar aynı temalar altında bir araya getirilmiştir. Temalar kategorilere ayrılmış; frekans ve puan değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Lisansüstü Eğitimini Tamamlayan Öğretmenler İçin Yapılan Farklı Uygulamalara Yönelik Öğretmen Görüşleri

Uygun Değil (23 Kişi)	f	%	Uygun(17 kişi)	f	%
Çifte Standart	9	33	Teşvik Eder	7	39
Tutarsız	7	26	Alana Yönelik İse Kabul	5	27
Alan Dışı Eğitim Kabul Görmemeli	5	19	Bilgiler Yenilenir	3	17
Eğitim Yanlış Sınav Doğru İleri Eğitim Alınmış Zaten	4	15	İleri Eğitim Alınmış Zaten	3	17
	2	7			

Tablo 4 incelendiğinde, kariyer basamaklarında ilerleyebilmek için yapılan yazılı sınava, lisansüstü eğitimi tamamlayan öğretmenlerin tabi tutulmaması; ancak yapılan eğitime tabi tutulmalarına yönelik öğretmen görüşlerinden 23’ü olumlu iken; 10’u olumsuzdur. Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, 9 öğretmen yazılı sınava lisansüstü eğitimi tamamlayan öğretmenlerin tabi tutulmalarını ayrımcılık olarak değerlendirmiştir. Olumsuz görüş belirten diğer öğretmenlerden 7’si bu durumu tutarsız gördüğünü, 5’i kendi alanı dışında yüksek lisans yapan öğretmenlerin olması sebebi ile kabul edilemez olduğunu, 4’ü lisansüstü eğitimi tamamlayan öğretmenlerin eğitime dâhil edilmesinin doğru olduğunu ancak sınava da tabi olmaları gerektiğini, 2’si de bu öğretmenlerin ilerini düzey eğitim aldıklarını ve yeniden eğitime tabi tutulmalarının gereksiz olduğunu belirtmiştir. Olumsuz görüş belirten öğretmenlerden 7’si yazılı sınava lisansüstü eğitimi tamamlayan öğretmenlerin tabi tutulmalarını, öğretmenler adına lisansüstü eğitime teşvik edici olarak gördüklerini, 5’i kendi alanından lisansüstü eğitim aldıysa kabul görülmesi gerektiğini, 3’ü bilgilerinin tazeleyeceğini, 3’ü de ileri düzey eğitim almış bu öğretmenlerin yeniden eğitim almaları gerektiğini savunmuştur. Yarı yapılandırılmış formlardaki katılımcı cevaplarına bakıldığında en çok tekrar eden doğrudan ifadelerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Ö11: *“Tamamı ile çifte standart, herkese aynı uygulama olması gerekir.”*
(Çifte Standart)

Ö21: *“Tutarsız mantıklı bir yaklaşım değil. Yüksek lisans yapmış bir öğretmen, öğretmen yeterliliğini tamamlıyor olması gibi bir sonuç çıkıyor ki, Sınavı geçmeyen bir öğretmen yetersiz olmadığı gibi, yüksek lisans yapan bir öğretmen de çok yeterli öğretmen olmayabilir”* (Tutarsız)

Ö5: *“ Sınıf Öğretmeni gitmiş kamu yönetiminden yüksek lisans yapmış, bence sınava alınmalı”* (Alan Dışı Eğitim Kabul Görmemeli)

Ö21: *“Sınava almıyor, eğitime alıyor. Hayret”* (Eğitim Yanlış Sınav Doğru)

Ö23: *“Lisansüstü eğitimi teşvik ettiği için mantıklı”* (Teşvik Eder)

Ö27: *“Eğitim fakültesinde yapılan tezli veya tezsiz lisanslar kabul edilmeli”* (Alana Yönelik İse Kabul)

Ö18: *“ Yükseköğrenim görmüş olsa bile, yıllar içinde unutulur. Bu sayede Bilgiler tazelenir.”* (Bilgiler Yenilenir)

Uzman Öğretmen ve Başöğretmen Arasındaki Farklılığa Yönelik Öğretmen Görüşleri

“Öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen arasında bilgi, beceri veya pedagojik olarak herhangi bir farklılık olabileceğini düşünüyor musunuz?” Sorusuna verilen cevaplar incelenerek, benzer temalar altında bir araya getirilmiştir. Temalardan kategoriler oluşturulmuştur. Son olarak frekans puanları belirlenerek Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Kariyer Basamakları Arasındaki Farklılıklara Yönelik Görüşleri

Farklılık Var (21 Kişi)	f	%	Farklılık Yok (19 kişi)	f	%
Tecrübe	8	35	Tecrübe	12	63
Sınav Bilgi Sağlamaz	7	30	Güncel Bilgi	7	27
Maaş Farkı	5	22			
Unvan Beceri Getirmez	3	13			

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan kırk öğretmenden yirmi biri öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen arasında bilgi, beceri veya pedagojik olarak herhangi bir farklılık olmayacağını, 19’u ise farklılıklar olabileceğini ifade etmiştir. Farklılık olmayacağını ifade eden öğretmenlerden 8’i bu öğretmen unvanları arasında sadece isim farkı olduğunu, bilgi ve becerinin tecrübe ile sağlanacağını ifade etmiştir. Farklılık sağlamayacağını düşünen diğer öğretmenlerden 7’si sınavın bilgi sağlamayacağını, 5’i sadece maaş farkı oluşacağını, 3’ü de unvanın bilgi beceri getirmeyeceğini ifade etmiştir. Öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen arasında bilgi, beceri veya pedagojik olarak herhangi bir farklılık olacağına yönelik görüş belirten öğretmenlerden 12’si bilgi becerinin sadece tecrübe ile oluşacağını, 7’si de güncel bilgi bakımından farklılık olabileceğini ifade etmiştir. Yarı yapılandırılmış formlardaki katılımcı cevaplarına bakıldığında en çok tekrar eden doğrudan ifadelerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Ö7: “Hiçbir fark yaratacağını düşünmüyorum. Lisans eğitimi alırken bizi sınıf defteri ile tanıştırmayan bir eğitim aldık. Bunu bile öğretmenlik yaparken öğrendik. Öğretmen sınıfta öğrenci ile birlikte zamanla uzman olur.” (Tecrübe)

Ö37: “Aynı görev bilgi beceri gerektiren meslekte bir sınav çok şeyi değiştirmeyecektir.” (Sınav Bilgi Sağlamaz)

Ö12: “Sadece maaş farkı olur diğerleri ile” (Maaş Farkı)

Ö29: “Öğretmenin başına uzman veya baş eklemek fark oluşturmaz”
(Unvan Beceri Getirmez)

Ö31: “Kesinlikle düşünüyorum öğretmenlik yaptıkça gelişir, yani tecrübe ile artan verimliliği vardır.” (Tecrübe)

Ö9: “Farklılık mutlaka olacaktır. Çünkü unvanlar hem belirli süreç aşamasında kazanılıyor hem de bilgi yenileme, gelişmeleri takip etme açısından bir mecburiyet getirecektir.” (Güncel Bilgi)

Kariyer Basamakları Yönetmeliğinin Mesleğe Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri

“Kariyer basamaklarında ilerleyebilmek için çıkarılan yönetmelik ve yapılan uygulamalar öğretmenlik mesleği üzerinde ne gibi etkiler oluşturabilir?” Sorusuna yönelik elde edilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenler uzman öğretmen ve başöğretmen olabilmek için çıkarılan yönetmelik ve yapılan uygulamaların öğretmenlik mesleği üzerinde oluşturabileceği katkılardan ve zararlardan bahsetmiştir. Bu görüşlerden benzer olanlar aynı temalar altında bir araya getirilmiştir. Temalar kategorilere ayrılmış; frekans ve puan değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6 incelendiğinde, 23 öğretmen, kariyer basamaklarında ilerleyebilmek için çıkarılan yönetmelik ve yapılan uygulamaların öğretmenlik mesleği üzerinde olumsuz (zarar verici) etkiler oluşturacağını ifade ederken; 14 öğretmen ise olumlu (katkı sağlayıcı) etkiler oluşturacağını ifade etmiştir.

Tablo 6

Kariyer Basamakları Uygulamalarının Öğretmenlik Mesleği Üzerindeki Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Zarar Verir (26 Kişi)	f	%	Katkı Sağlar (14 kişi)	f	%
Ayrımcılık	10	34	Hak ve Ücret	6	38
Stres	7	24	Güncel Bilgi	4	26
Gruplaşma	5	17	Mesleki Gelişim	3	18
İtibar Kaybı	4	14	Lisansüstü Eğitime Teşvik	3	18
Veli Problemi	3	11			

Bu yönetmeliğin öğretmenlik mesleğine zarar vereceğini düşünen öğretmenlerden 10’u öğretmenler arasında maddi manevi ayrımcılıklara sebep olacağını, 7’si öğretmenlerde stres oluşturacağını, 5’i öğretmenler arasında kutuplaşmalara sebep olacağı, 4’ü meslekte itibar kaybı oluşturacağını, 3’ü velilerin öğretmen seçme gibi problemler oluşturacağını ifade etmiştir. Bu

yönetmeliğin ve yapılan uygulamaların mesleğe katkı sağlayacağını düşünen öğretmenlerden 6'sı bazı yeni haklar getireceğini ve maaşlarının artacağını, 4'ü güncel bilgilerin sürekli takip edileceğini, 3'ü öğretmenlerin mesleki gelişmelerini sağlayacağını, 3'ü de lisansüstü eğitime yönelik teşvik edici rol üstleneceğini ifade etmiştir. Yarı yapılandırılmış formlardaki katılımcı cevaplarına bakıldığında en çok tekrar eden doğrudan ifadelerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Ö28: “Yapılan uygulamalar ve çıkarılan yönetmelikler mesleği değersizleştirmekte ve ayrımcılığa yol açmaktadır” (Ayrımcılık)

Ö2: “Kariyer basamağı diye öğretmenlere sunulan sınav sistemi öğretmenlere iş stresinin yanında bir de sınav stresi ekleyecektir” (Stres)

Ö39: “Öğretmenler arasındaki bölünmeyi daha çok arttıracaktır” (Gruplaşma)

Ö15: “Mesleğin saygınlığına kurşun sıkmaktır” (İtibar Kaybı)

Ö1: “Bazı haklar kazandırması olumludur. Uzman ve başöğretmen olacakların maaşlarında iyileştirme olacağı gibi.” (Hak ve Ücret)

Ö28: “Değişen dünyayı yakalamayı sağlar” (Güncel Bilgi)

Ö31: “Öğretmenleri Lisansüstü eğitime yönlendirmesi bağlamında olumlu buluyorum” (Lisansüstü Eğitime Teşvik)

Öğretmen Kariyer Basamaklarına Yönelik Öğretmen Önerileri

“Kariyer Basamaklarında ilerleyebilmek için siz olsaydınız hangi uygulamaları ve şartları uygun görürdünüz?” Sorusu ile öğretmenlerin nasıl bir kariyer hayal ettikleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Yetki öğretmenlerde olsaydı, kariyer basamaklarında ilerlemek için hangi uygulamaları ve şartları uygun görürlerdi, gibi sorulara cevap aranmıştır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen cevaplar benzer temalar altında bir araya getirilmiştir. Temalardan kategoriler oluşturulmuş ve frekans değerleri belirlenmiştir. Her bir sonuca yönelik bu değerlere Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7

Kariyer Basamaklarında İlerlemek İçin Öğretmenlerin Görmek İstedikleri Uygulamalar ve Şartlar

Öğretmenlerin Görmek İstedikleri Şartlar	f	%
Hizmet yılı	10	25

Kendi Alanında Eğitim	6	15
Müfettiş Aracılığı İle Sınıfta Değerlendirme	6	15
Lisans Üstü Eğitim İle Kariyer	5	13
Hizmet İçi Eğitim İle Kariyer	4	10
Branş Bazlı Sınav	4	10
Projeye Yönelik Değerlendirme	3	7
Baraj Puanını Düşürme	2	5

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin cevapları incelendiğinde, aslında uzman öğretmen veya başöğretmen olabilmek için mevcut yönetmelik ile neredeyse paralel şartları ve uygulamaları görmek istedikleri tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 10’u farklı yılları ifade ederek kariyer basamaklarında tecrübe olması gerektiğini ifade etmiştir. Diğer öğretmenlerden 6’sı verilen eğitimlerin öğretmenlerin branşına yönelik olmasını gerektiğini, 6’sı öğretmenlerin başarısının sınıf içinde müfettiş aracılığı ile uygulamaya yönelik yapılması gerektiğini, 5’i kariyer basamakları arasındaki geçişlerin her birinin lisansüstü eğitim ile yapılması gerektiğini, 4’ü öğretmen kariyerlerinin hizmet içi eğitim aracılığı ile sağlanması gerektiğini, 4’ü sınav yapılacaksa branş bazlı olması gerektiğini, 3’ü öğretmenlerin projelerine yönelik değerlendirme yapılması gerektiğini, 2’si ise sınav baraj puanının düşürülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yarı yapılandırılmış formlardaki katılımcı cevaplarına bakıldığında en çok tekrar eden doğrudan ifadelerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Ö11: “5 yılını dolduran uzman, 10 yılını dolduran başöğretmen olsun.”
(Hizmet Yılı)

Ö10: “Verilen Eğitimleri branşına göre verir, ona yönelik değerlendirme yapardım” (Kendi Alanında Eğitim)

Ö18: “Öğrenci başarısını sınıfta eğitim müfettişleri kanalı ile veya sınavla yapardım. Ama sınavı öğrenciye uygulardım öğretmene değil.” (Müfettiş Aracılığı İle Değerlendirme)

Ö14: “Lisansüstü eğitimi uygun bulurum.” (Lisans Üstü Eğitim İle Kariyer)

Ö28: “Mesleki gelişimde hizmet içi seminer ve kurslara katılım arardım.”
(Hizmet içi Eğitim ile Üstü Eğitim İle Kariyer)

Ö18: “Alan ağırlıklı bir sınavın yapılması istenilen amaca hizmet edeceğinden, branş bazlı sınava tabi tutardım.” (Branş Bazlı Sınav)

Ö29: “Her öğretmen projesini sunsun bununla değerlendirilsin” (Projeye Yönelik Değerlendirme)

Ö36: “Sınav baraj puanı düşük olsun temsili elli olsun” (Baraj Puanını Düşürme)

TARTIŞMA VE SONUÇ

İlgili resmi evrak incelendiğinde, 12 Mayıs 2022 tarihinde, 31833 sayılı karar ile çıkarılan yönetmelik ile birlikte, uzman öğretmen olabilmek için 10 yıl, başöğretmenlik olabilmek için ise 20 yıl şartı getirilmiştir. Bu süreler ile alakalı öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin çoğu belirlenen süreleri farklı sebepler ile uygun görmemiştir. Uygun görmeyen öğretmenlerin yarısından fazlası bu sürelerin kısaltılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Genel olarak bu sürenin uzman öğretmenlik için beş, başöğretmenlik için 10 yıl olması gerektiğine yönelik görüşler çoğunluktadır. Bu süreleri uygun görmeyen diğer öğretmenlerden bazıları süre şartının kaldırılması gerektiğini ifade ederken, diğerleri de bu sürelerin mesleğe yeni başlayanlar ile meslekte deneyimli olanlar arasında haksızlık oluşturacağını, öğretmenlerin motivasyonlarını düşüreceğini ifade etmişlerdir. Yapılan bazı çalışmalar bu sonucu desteklerken (Aksoy ve Taşkın, 2023); bazı çalışmalar da elde edilen sonucun aksine, Canpolat (2011) kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon, normatif bağlılık, duygusal bağlılık ve devam bağlılığı arasında ise pozitif bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Yetkililerce belirlenen bu süreleri uygun gören öğretmenler ise, uzman öğretmen veya başöğretmen olabilmek için meslekte deneyimli olunması gerektiğini, deneyim için de belirlenen sürelerin ideal olduğunu ifade etmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin çoğunun uzman öğretmen veya başöğretmen olmak için belirlenen sürelerle karşı olmadığını, bu sürelerin düşürülmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Yönetmelik çıkarıldığı tarihten itibaren 45 yaşında olan bir öğretmenin uzman öğretmen olduğu düşünüldüğünde, uzmanlıkta 10 yıl geçirmesi gerekir. Bu durumda da bu öğretmen 55 yaşında başöğretmen olmaya hak kazanabilir. Başöğretmen olmaya hak kazanan kişi ya emekli olacak, ya da olmasına çok az bir süre kalacaktır. Bazı öğretmenler ise başöğretmen olmadan emekli olacaktır. Bu sebeple belirlenen sürelerin öğretmenlerin yaşına göre yeniden düzenlenmesi önerilmektedir. 10 yıl uzman öğretmenlik yaptıktan sonra başöğretmen olabilmek şartı kaldırılarak; meslekte 10 yılını doldurmuş öğretmenlerin uzman öğretmen, 20 yılını doldurmuş öğretmenlerin ise doğrudan başöğretmen olabilmeleri sağlanarak bahsedilen problem çözülebilir veya belirlenen süreler yeniden düzenlenerek düşürülebilir. Konu ile alakalı Milli Eğitim Bakanlığı açıklama yaparak sürelerin

kaldırılması veya kısaltılması gibi değişikliklerin olacağı ifade edilmiştir (zer, 2023).

Öğretmen kariyer basamaklarına yönelik oluşturulan ve 12 Mayıs 2022 tarihinde, 31833 sayılı karar ile çıkarılan yönetmelik ile birlikte, uzman öğretmenlik olabilmek 180 saat, başöğretmen olabilmek için de 240 saat eğitim alınması zorunlu hale getirilmiştir. Lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenler de bu eğitime alınmıştır. Öğretmenler bu eğitimi aldıktan sonra öğretmenlere hazırlanan yarı yapılandırılmış ölçek uygulanmıştır. Böylece hem verilen eğitimin içeriği değerlendirilmiş hem de eğitimin süresi ve seçilen yöntem değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, verilen eğitimlerin kendi alanlarına yönelik olmaması, uygulamaya yönelik olmaması, çok uzun olması, bilinen konuları içermesi gibi sebepler ile uygun görmemişlerdir. Mesela bir sınıf ğretmeni kendi alanına yönelik, uygulama ağrlıklı, kısa ve öz eğitim almayı tercih etmektedir. Eğitimlerin alana yönelik olmaması ile alakalı ğretmen görüşlerinin olumsuz olmasını (Dağlı ve Kocakaya, 2006; Avcı ve Kayıran, 2023), eğitimlerin uzun olması ile alakalı ğretmen görüşlerinin olumsuz olmasını (Taş, 2021; Kandemir, 2023) benzer çalışmalarda görmek mümkündür. Bu eğitimi uygun görmeyen diğer öğretmenler de verilen eğitimleri yetersiz görmüş, uzaktan eğitimleri de eleştirmişlerdir. Zira verilen eğitimlerin herhangi bir kontrol mekanizması olmadığı için izlenmeme durumu olabileceği ifade edilmiştir. Kırık ğretmen içinden verilen eğitimleri uygun gören on dört ğretmen de verilen eğitimlerin içerik olarak güncel ve faydalı olduğunu, mesleki gelişime yönelik olduğunu ifade etmiştir. Ancak Nartgün ve Ural (2007) 'ın araştırmalarında öğretmenler, kariyer basamakları uygulamalarının mesleki gelişime imkân tanımadığını ifade etmiştir. 2022 yılında yeniden düzenlenen kariyer basamakları uygulamalarında, öğretmenlere eğitim verilmesi mesleki gelişim açısından önemli bir değişiklidir. Eğitimleri uygun gören öğretmenler yine de eğitimlerin sadeleştirilmesi gerektiğine yönelik görüş bildirmişlerdir. Ayrıca bu eğitimleri uygun gören öğretmenlerden bazıları eğitimlerin uzaktan olması sebebi ile katılımının kolay ve ekonomik olduğunu ifade etmiştir. Bütün sonuçlar değerlendirildiğinde verilen eğitimlerin güncel bilgiler ışığında, öğretmenlerin kendi branşına yönelik, hem teorik hem uygulamalı verilmesi önerilebilir. Eğitim için belirlenen sürelerin de yeniden düzenlenmesi tavsiye edilebilir.

12 Mayıs 2022 tarihinde, 31833 sayılı karar ile çıkarılan yönetmelik ile birlikte, kariyer basamaklarından ilerleyebilmek için yazılı sınav yapılması kararlaştırmış, bu sınavdan 100 tam puan üzerinden 70 alanlar başarılı sayılmıştır. Öğretmenlere bu sınava girmeden önce hazırlanan yarı yapılandırılmış ölçek uygulanmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, uzman ğretmen veya başöğretmen olabilmek

için şart koşulan sınavı uygun görmemektedir. Sınavı uygun görmeyen öğretmenler, genel olarak öğretmenlerin üniversitelerde eğitim aldığını, sınıflarda deneyim kazandığını bu sebeple sınavın gereksiz olduğunu, ölçüt olamayacağını ifade etmiştir. Sınavı uygun görmeyen diğer öğretmenler, sınavın öğretmenlerin itibarını zedeleyeceğini, yaşlı öğretmenler tarafından yapılamayacağını ve öğretmenler arasında rekabet oluşturacağını ifade etmiştir. Ayrıca sınavı uygun görmeyen öğretmenlerden bazıları da yapılacak olan sınavın içeriğini uygun görmemiş, sınav sorularının genel değil öğretmenin kendi branşına yönelik olması gerektiğini savunmuştur. Gerek elde edilen cevaplardan, gerek ise işin mutfağından elde edilen bilgilere göre, öğretmenlerin genel olarak sınavdan rahatsızlık duyduğunu söylemek mümkündür. Laçın (2006) ve Dağlı'nın (2007) araştırma sonuçlarında da öğretmen kariyer basamaklarına yönelik genel eleştirilerin sınava yönelik olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan bazı çalışmalarda da sınavı uygun görmeyen öğretmen görüşlerini görmek mümkündür (Gül ve Güngör, 2022; İş ve Birel, 2022; Aksoy ve Taşkın, 2023). Sınavı uygun gören öğretmenler katılımcı sayısına oranla azıktadır. Sınavı uygun gören öğretmenlerden bazıları, verilen eğitimler sonunda bir değerlendirme yapılmasını uygun görmüş; ama bu değerlendirmenin yazılı sınav olmaması gerektiğini ifade etmiştir. Diğer öğretmenler her meslekte kariyer adına bir sınavın bulunduğunu, öğretmenlerin sınava girmeleri için belirlenen konulara çalışacağını, bu sebeple mesleki gelişim sağlayacağını ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bilgiler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin uzman veya başöğretmen olabilmek için yapılan değerlendirmeye karşı olmadığını, öğretmenlerin sınava, sınavın içeriğine, uygulanış biçimine karşı olduklarını, ayrıca sınav yapıldıktan sonra mesleğin zarar göreceğine, rekabet olacağına, düşük alan öğretmenlerin mahcup olacağına yönelik kaygılarının olduğunu söylemek mümkündür. Bu sebeple öğretmenleri değerlendirirken sınav yerine performans, proje gibi uygulamaya yönelik değerlendirme yapılabilir. Öğretmenlerin sınıftaki başarıları ölçülebilir. Öğretmenlerin sahip oldukları bilgileri öğrencilere aktarıp aktaramadıkları bu şekilde ölçülebilir. Eğitimde asıl girdinin öğrenci olduğu düşünüldüğünde, öğrenci başarısı üzerinden öğretmeni değerlendirmek, bu şekilde uzman veya başöğretmen olabilmelerine karar vermek tavsiye edilmektedir.

Araştırmanın dördüncü amacına yönelik elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, 12 Mayıs 2022 tarihinde, 31833 sayılı karar ile çıkarılan yönetmelik ile birlikte, uzman öğretmen veya başöğretmen olabilmek için lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenler sınavdan muaf tutulmuş; ancak eğitime dâhil edilmiştir. Bu durum araştırmacılar açısından merak edilen bir konudur. Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, bu durumu uygun gören ve

görmeyen öğretmenler sayısal olarak bir birine yakındır. Yirmi üç öğretmen uygun görürken, on yedi öğretmen uygun görmemiştir. Yani bu alt amaçta öğretmen görüşleri neredeyse ikiye bölünmüştür (İş ve Birel, 2022; Aksoy ve Taşkın, 2023). Uzman öğretmen veya başöğretmen olabilmek için lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlerin sınavdan muaf tutularak, eğitime dâhil edilmelerini uygun görmeyen öğretmenler konuyu haksızlık ve ayrımcılık olarak görmüş, tutarsızlık olarak değerlendirmişlerdir. Literatüre bakıldığında öğretmen kariyer basamaklarına yönelik yapılan çalışmaların bazılarında da bu uygulamanın farklı konularda adaletsizliklere ve haksızlıklara neden olacağı belirtilmiştir (Aydın, 2007; Demir, 2011). “Eğitime girmesi gereken kişilerin eğitim sonunda bilgilerinin ölçülmesi gerekir” yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca kendi alanı dışında lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin olduğu, bu öğretmenlerin alanında uzman olamayacağı bu sebeple sınavdan muaf olmamaları gerektiği ifade edilmiştir. Bazı öğretmenler de lisansüstü eğitimi tamamlayan öğretmenlerin eğitime alınmalarını yanlış, sınava alınmalarını doğru görmüştür. Uzman öğretmen veya başöğretmen olabilmek için lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlerin sınavdan muaf tutularak eğitime dâhil edilmelerini uygun gören öğretmenler ise, bu durumu teşvik edici olarak görmüştür. Zira sınavdan muaf olmak için, birçok öğretmenin lisansüstü eğitime yöneleceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca yapılacak olan sınava hâkim olabilmek için lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin, belirlenen konulara çalışarak bilgilerinin tazeleyeceğini belirtmişlerdir. Uygun gören öğretmenlerden bazıları da sınav ile birlikte lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlerin eğitimden de muaf olmaları gerektiğini, ileri düzey eğitimlerini üniversitelerde aldıklarını ifade etmişlerdir. Dördüncü soruya yönelik elde edilen sonuçlara bakıldığında, kendi alanında yüksek lisans yapan öğretmenlerin sınavdan muaf tutulmaları önerilebilir. Ayrıca yüksek lisans veya doktorasını yapan öğretmenleri yeniden eğitime almadan veya eğitime alınacaksa sınava da tabi tutmak öğretmenler tarafından tutarsızlık olarak görülen durumu düzeltebilir.

12 Mayıs 2022 tarihinde, 31833 sayılı karar ile çıkarılan yönetmelik ile birlikte öğretmen kariyer basamakları, aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere 4 aşamalı düzenlenmiştir. Benzer şekilde Crehan da, (2016, s. 82) çalışmasında, öğretmen kariyer basamaklarını, acemi öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen olarak tanımlamıştır. Bu basamaklar arasında öğretmenlerde herhangi bir farklılık olup olmayacağı öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Elden edilen sonuçlara bakıldığında, bir birine yakın sonuçlar tespit edilmiştir. Kariyer basamakları arasında bilgi beceri olarak farklılık olacağını ifade eden on dokuz öğretmen varken, farklılık olmayacağını ifade eden yirmi bir öğretmen bulunmaktadır. Farklılık olacağını ifade eden ile

farklılık olmayacağını ifade eden öğretmenler aynı noktada buluşmaktadır. Zira farklılık olmayacağını ifade eden öğretmenler, bu farklılığın kariyer basamakları arasında verilen eğitim veya yapılan sınav ile değil; tecrübe ile zaman içerisinde oluşacağını ifade etmiştir. Farklılık olacağını ifade eden öğretmenler de tecrübe ile zaman içerisinde farklılık oluşacağını ifade etmiştir. Öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen arasında bilgi ve beceri noktasında farklılık olmayacağını ifade eden yirmi bir öğretmen sınavın bilgi ve beceri noktasında herhangi bir kazanım getirmeyeceğini, farklılığın sadece maaş ile oluşacağını, farklılığın sadece öğretmen ibaresinin başına eklenen aday, uzman veya baş kelimeleri ile oluşacağını belirtmiştir. Farklılık olabileceğini savunan öğretmenlerden diğerleri de alınan eğitimler ve yapılan sınav ile güncel bilgi ve birikim bakımından farklılıklar oluşacağını ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bu sonuçlar ile birlikte, tecrübe ile kariyer basamakları arasındaki ilişkinin daha çok artırılması, diğer şartların yeniden değerlendirilmesi tavsiye edilmektedir.

İlk beş soru ile öğretmen kariyer basamakları hakkında, öğretmenler ve STK'lar tarafından sürekli gündem de tutulan sınav, yıl şartı, eğitim, lisansüstü öğretmenler gibi konular değerlendirilirken; altıncı ve yedinci sorular ile bu kariyer basamaklarının öğretmenlik mesleğine neler kazandıracığı veya kaybettireceği, öğretmenlerin nasıl bir kariyer hayal etkileri değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin çoğu kariyer basamaklarının mesleğe zarar vereceğini, birçok probleme yol açacağını ifade etmiştir. Literatüre bakıldığında öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına yönelik öğretmen görüşlerinin çoğunlukla olumsuz olduğunu gösteren çalışmaları görmek mümkündür (Ural, 2011; Bakioğlu ve Banoglu, 2013). Öğretmenlik mesleğine zarar vereceğini düşünen öğretmenlerin en büyük kaygısı öğretmenler arasında çıkabilecek ayrımcılık olduğu ifade edilmiştir. Başöğretmen veya uzman öğretmenlerin farklı muameleler görebileceği, öğretmenlerin her yıl yapılacak kariyer basamakları sınavı ile stres yaşayacağı, öğretmenlerin okulda, sınıfta farklı gruplar altında toplanabileceği, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını kaybedebileceği ifade edilmiştir. Benzer şekilde Nartgün ve Ural'ın (2007) çalışmalarında da öğretmenlerin büyük bir kısmı, öğretmen kariyer basamakları uygulamasının, öğretmenin saygınlığına zarar verebileceğini ifade ederken; Demir 2011'in çalışmasında öğretmenler çoğunlukla; kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arası bölünme ve gruplaşmaya sebep olabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca öğrenci velilerinin uzman öğretmen veya başöğretmenleri tercih edeceklerini, bu durumda da, okullarda veli problemlerinin artıracığı ifade edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine fayda sağlayacağını düşünen öğretmenler ise bu yönetmelik ile birlikte maaşlarının artacağını, bir takım hakların sağlanacağını

ifade etmişlerdir. Ayrıca sadece maaş değil bu yönetmelik ile birlikte öğretmenlerin güncel bilgiyi yakalayacağını, mesleki gelişimlerine önem vereceklerini ifade etmişleridir. Lisansüstü eğitimini alan öğretmenlerin sınavdan muaf olması da öğretmenler için bir başka fayda olarak görülmüştür. Öğretmen görüşlerinden elden edilen sonuçlar düşünüldüğünde, öğretmen kariyer basamakları sağlandıktan sonra süreç yetkililer tarafından önemle takip edilmeli, okul idareleri kanalı ile elden edilen bilgiler değerlendirilerek oluşacak problemler çözümlenmelidir. Öğrenci velilerinin öğretmen seçmeleri ile alakalı problem oluştuğunda, yetkililerin yerinde ve zamanında müdahale etmeleri yaşanan problemi çözeceği, öğretmen kariyer basamaklarının sağlıklı yürütülmesinin sağlanacağı düşünülmektedir. Her çıkarılan yönetmelik pilot uygulama gibi görülmeli, oluşan sıkıntılar ile alakalı yeniden düzenlemeler yapılarak, yenilikler tabana kadar ulaştırılabilir.

Öğretmen kariyer basamakları ile alakalı birçok eleştiri yapılmasına rağmen, öğretmenlerin “Siz olsaydınız kariyer basamaklarında geçiş için hangi şartları uygun gördünüz “ sorusuna verdikleri cevap Milli Eğitim Bakanlığı’nın çıkardığı yönetmelikteki bazı şartlar ile benzer olduğu görülmüştür. Aslında öğretmenler ve Milli Eğitim Bakanlığı aynı adrese farklı yolları kullanarak gitmeyi tercih etmektedir. Öğretmenler, verilen cevapların sıklığına göre en çok hizmet yılını şart olarak görmek istemiş ama sürelerin düşürülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları da verilen eğitimlerin özele indirgenerek her öğretmenin kendi alanında eğitim görmesini uygun görmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerden diğerleri de değerlendirme yapılması gerektiğini, ancak yapılacak değerlendirmenin sınav ile değil müfettiş aracılığı ile sınıfta yapılmasını, projeye yönelik yapılmasını ve her öğretmenin kendi branşına göre değerlendirme yapılmasını uygun görmüşlerdir. Sınav ve değerlendirme dışında, diğer öğretmenlerde kariyerin okul dışında üniversitelerde yükseköğrenim ile sağlanmasını veya hizmet içi eğitim ile doğrudan verilmesini uygun görmüştür. Öğretmenler aslında kariyer basamakları ile sınav değil tecrübeyi ve sınıf içindeki başarısını ön plana çıkarmak istemişlerdir. Sınav zorunlu olacak ise branş bazlı yapılmasını ve baraj puanının düşürülmesini ifade etmişlerdir. Lisansüstü eğitim ve hizmet içi eğitimin kariyer basamaklarında odağa alınmasını ön plana çıkarmışlardır. Gülcan ve Kaplanın (2020) çalışmalarında da benzer sonuçları görmek mümkündür.

Bu çalışmaya katılan öğretmenler kariyer basamaklarında yükselmeye “öğretmenin denetim ve değerlendirme sonuçları, merkezi sınav sonuçları, yüksek lisans ve doktora yapması, aldığı ödül ve cezaları, teknik, sosyal, kültürel ve sportif becerileri, yayınları (kitap, makale), kıdem ve çalıştığı yer, hazırladığı projeleri, katıldığı hizmet içi eğitim kursları, yabancı dil bilmesi” şeklinde

kriterler görmek istediklerini ifade etmişleridir. Benzer sonuçları farklı çalışmalarda görmek mümkündür (Aksoy ve Taşkın, 2023). Öğretmenlerin hayal ettikleri kariyer basamaklarının sağlanması açısından hizmet süresindeki yıl şartının düşürülmesi, değerlendirmenin sınav dışı (proje-performans-öğrenci başarısı) uygulamaya yönelik süreç ile yapılması, hizmet içi eğitim ve lisansüstü eğitimin kariyer basamakları geçişlerinde öneminin artırılması, öğretmenlerde stres oluşturabilecek şartların yeniden gözden geçirilmesi önerilmektedir.

Bu çalışmada sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, yetkililerce büyük heyecan ile çıkarılan yönetmeliğin bütün başlıklarda öğretmenler tarafından kabul görmediği görülmüştür. Öğretmenler ile ilgili atılacak her adımın tabana kadar kabul görmesi için öğretmenler de sürece dâhil edilmelidir (Altan ve Özmuş, 2022; Sunat, 2022). Öğretmenlik mesleğine yönelik atılacak adımlar özenle seçilmelidir; aksi takdirde yanlış politikalar mesleğin itibar kaybetmesine sebep olacaktır (Genç ve Balyer, 2023). İnteraktif bir şekilde yapılan çalışmalar da yanlışların azalacağı öngörülmektedir. Başöğretmen olabilmek için Uzman Öğretmenlikte on yıl bekleme şartı deneyimli öğretmenlere sorulmuş olsaydı, kabul görececek bir şekilde yayımlanmadan düzeltilebilirdi.

Elde edilen sonuçlar eşliğinde aşağıdaki önerileri geliştirmek gerekir:

1. Öğretmen kariyer basamaklarına yönelik belirlenen hizmet yılları yeniden değerlendirilmeli, uygulanabilir olmalıdır.
2. Sınav öncesinde öğretmen yetiştirme amacı ile sunulan eğitimler kısa, öz ve alana yönelik olarak tasarlanmalı, takip edilebilir olmalıdır.
3. Herhangi bir değerlendirme ölçütü kullanılacaksa, bu ölçüt zamana yayılmalı, uygulama içermelidir.
4. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlere yönelik karışıklık giderilmelidir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenler eğitime tabi tutuluyorlarsa; sınava da tabi olmaları gerekir. Aksi durumda eğitime de alınmamaları gerekir. Ayrıca kendi alanı dışında lisansüstü eğitim almış öğretmenler için uygulama, lisansüstü eğitim yapmamış öğretmenler ile aynı olması önerilir.
5. Öğretmen kariyer basamakları yönetmeliğinin tabana inebilmesi için, yönetmelik mümkün olduğu kadar öğretmen görüşü alınarak revize edilmelidir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aksoy, G. & Taşkın, G. (2023). What do teachers think about the career steps regulation of the teaching profession law?, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(2), 1301-1323. DOI: 10.17679/inuefd.1198580
- Altan, M.Z. & Özmuşul, M. (2022). Geleceğin Türkiye'sinde öğretmen refahı: öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42.
- Artan, B. (2007). *Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı (kbys): Ortaöğretim Öğretmenleri Görüşleri Çerçevesinde Nitel bir Araştırma*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atanur Başkan, G. ve Aydın, A. (2006), “ Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış”, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt.15, s.1, ss.35-42.
- Avcı, A., Kayran, D. (2023). Uzman Öğretmenlik Yetiştirme Programının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 1-11, DOI: 10.57135/jier. 1229524
- Aydın, B. (2007). *Öğretmenlik Mesleğindeki Kariyer Basamaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Bu Görüşlerin Bireysel Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bakioğlu, A. & Banoglu, K. (2013). Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlar ve sosyal ağ analizi yoluyla incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 28-55.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Kadioğlu Matbaası.
- Başar, H. (1993). *Eğitim Denetçisi, Roller, Yeterlilikleri, Seçilmesi*. Pegem Yayıncılık.
- Boydak, M. & Kaya, K. (2009). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kendilerini yenileme ve kariyer basamaklarında yükselme

sistemi ile ilgili görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 97-112.

Canbolat, C. (2011). *Öğretmen Kariyer basamakları Uygulaması ile Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi.

Cımbız, A. T., & Küçüker, E. (2015). Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasının Okuldaki Etkilerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (38), 689-701.

Cohen, L. & Manion, L. (2011). *Research Methods In Education*. Routledge.

Crehan, L. (2016). *Exploring The Impact of Career Models on Teacher Motivation*. UNESCO.

Çelikten, M. (2008). Öğretmenlik mesleğinde yeni model arayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 189-198.

Dağlı, A. (2006), “İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Görüşleri”, 15. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri, 13-15 Eylül 2006, Muğla.

Dağlı, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim müdürlerinin etkili müdürlük davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(23), 431-442.

Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3, 53-80.

Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (2005). Milli Eğitim Bakanlığı, Personel Genel Müdürlüğün öğretmen kariyer basamaklarına uygulamasına ilişkin 2005 tarihli görüş yazısı.

Genç, Y. & Balyer, A. (2023). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 18(1), 97-121.
<https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.66432>

Göksoy, S., Sağır, M., & Yenipınar Ş. (2014). Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (49), 443-446.

Gül, İ., & Güngör, C. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

Dergisi, 19(3), 1098-1123.
<https://doi.org/10.33711/yyuefd.1090770>

- İş, A. & Birel, F. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1967- 1990.<https://doi.org/10.17755/esosder.1141748>
- Kandemir, A. (2023). İlkokul Yönetici ve öğretmenlerinin uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerine ilişkin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 229-248. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-118535>
- Kaplan, İ. & Gülcan, M.G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: Karma Yöntem Araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3,6.
- Gümüşeli, A. (2005). Öğretmenlikte kariyer sistemine yapılan eleştiriler. *Artı@Eğitim Dergisi*, 5, 20.
- Laçın, N. (2006). *İlk öğretim Öğretmenlerinin Kariyer Basamaklarında Yükselme Sisteminde Performans Değerleme Sürecine İlişkin Görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselmeye İlişkin Değerlendirme (KBYD) Kılavuzu*. MEB Personel Genel Müdürlüğü.
- Malhotra, N. K., Sung S. K., & James, A. (2004). Internet users' information privacy concerns (IUIPC): The construct, the scale, and a causal model. *Information Systems Research*, 15(4), 336-355.
- Nartgün, Ş. S. & Ural, İ. (2007). Kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 129-149.
- Özdemir, T. Y. & Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğinin imajı” hakkındaki görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 824-846.
- Özer, M. (2023). Bakan Özer'den öğretmenlere müjde: 10 yıl görev süresi şartı 5 yıla düşüyor. <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/bakan-ozerden-ogretmenlere-mujde-10-yilgorev-suresi-sarti-5-yila-dusuyor-42266461>
- Resmî Gazete. 13 Ağustos 2005. Sayı: 25905. s. 1248.
- Resmi Gazete. 12 Mayıs 2022. Sayı: 31833. s.2049.

- Sullivan, S. & Glanz, J. (2015). *Okullarda Eğitim ve Öğretimi Geliştiren Denetim (s.4)* (A. Ünal, Çev. Ed.). Anı.
- Sunat, Ş. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu teklifi hangi değişiklikleri ön görüyor? Öğretmenlik Meslek Kanunu nedir? <https://www.cumhuriyet.com.tr/turkiye/ogretmenlik-meslek-kanunuteklifi-hangi-degisiklikleri-on-goruyor-ogretmenlik-meslekkanunu-nedir-1904173>
- Taş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uygulamaya Konan Uzaktan Eğitimin Paydaş Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12 (23),23-49.
- Taşkaya, S. M. (2007). *Eğitimde Niteliğin Arttırılması ve Öğretmenlerin Statüsünün İyileştirilmesinde Kariyer Basamaklarının Değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi.
- Tosun, İ., & Yengin Sarpkaya, P. (2014). Öğretmenlerin Kariyer Basamaklarına İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies*, 9 (5), 1971-1985.
- Turan, B. & Turan, S. (2009). Çalışma statüleri farklı öğretmenlerin kendi algılarına göre yeterlik düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3), 799–820.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen Yeterlikleri Özet Rapor*. TEV.
- Türk Eğitim Sendikası (2005). Milli Eğitim Bakanlığı, Personel Genel Müdürlüğün öğretmen kariyer basamaklarına uygulamasına ilişkin görüş yazısı.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. *Eğitim Yönetimi*, (24), 543-559.
- Ural, A. (2011). Öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin müfettiş görüşleri. *III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*. Mersin Üniversitesi: Bildiri kitabı.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: In the literature review, it was found that there are publications on 2005 regulation related to the career teaching system; however, it has been revealed that there are no studies in which teachers evaluate the situations that may be caused by the application of the teaching profession law, which brings some serious changes together. In addition, it has been claimed that the content of the teaching profession law and the way it is applied will mainly create negative results, but no studies have been carried out by revealing whether it has a contribution to the teaching profession. With this study, it is expected that the errors and deficiencies related to the subject will be corrected. Within the framework of the stated importance, the aim of this study is to evaluate the opinions of the teachers about "Teacher Career Steps" by giving information about the content of the "Teacher Career System".

Method: In this study, the phenomenology design, which is frequently used in qualitative research, was preferred (Yıldırım & Şimşek, 2013). In the studies, convenience sampling method (Malhotra, 2004) was used in order to reduce the cost and save the time. 55 teachers working in different schools in Elazığ and its center participated in the study. Looking at the opinions obtained from the participants, it was determined that the opinions of 15 participants were not suitable for the purpose of the researcher and were eliminated. For this reason, the opinions obtained from 40 teachers were analyzed. In this study, a semi-structured interview form was used to get opinions from teachers (Cohen & Monion, 2011). Previously, the relevant regulation was examined; 7 open-ended questions were created, taking into account the criticisms from teachers and non-governmental organizations who are in the kitchen of the business. The validity and reliability of the questions were ensured by taking expert opinion. Teacher opinions were evaluated using content analysis. Content analysis, which is frequently used among qualitative analysis methods, was chosen according to the purpose of the research.

Findings: More than half of the teachers expressed a negative opinion about the required years of service to be included in the career system. Only fourteen of the teachers who participated in the research considered that the training and the career steps are appropriate. Thirty teachers criticized the exam to be applied to teachers. Teachers mostly stated that the educations, the exam and the other applications used for career steps would harm the teaching profession.

Result: According to the results of the research, it has been determined that the teachers participating in the research have negative opinions about the required years of service and the examination system in order to advance in the career

promotion. Teachers expressed their views on reducing the duration of service years and changing the assessment tool. In addition, it has been determined that teachers have negative opinions about the way of training given to teachers. The biggest criticisms of education are that it is not specific to the branch and application, it is long and insufficient. Teachers mostly think that the issued regulation will harm the profession. Teachers recommend reducing the number of years of service in their careers, providing education in their own fields, measuring student success and achievement, ensuring their careers with graduate education and the career examination to be made according to their branches.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	20.09.2023	Submitted date
Kabul tarihi	21.12.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Güven, S. & Değirmen, İ. (2023) Ters Yüz Öğrenme Yöntemine Dayalı İngilizce Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnancı ve Akademik Başarısına Etkisi. *Journal of History School*, 67, 3519-3546.

TERS YÜZ ÖĞRENME YÖNTEMİNE DAYALI İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖZYETERLİK İNANCI VE AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ¹

Semra GÜVEN² & İmren DEĞİRMEN³

Öz

Bu araştırmanın amacı, Ters yüz öğrenme yöntemine dayalı İngilizce dersi öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarına ve akademik başarılarına etkisini incelemektir. Çalışmada, ön ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış olup, çalışma grubunu, bir devlet okulunda 2021-2022 öğretim yılında öğrenim gören 7.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak İngilizce özyeterlik inanç ölçeği ve akademik başarı testi kullanılmıştır. Bu araçlardan akademik başarı testi araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Uygulama 8 hafta sürmüş olup, haftada 4 saat dersler bu yönteme uygun olarak işlenmiştir. Toplamda 32 ders saati uygulama sürecini kapsamaktadır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 25.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin dağılımının normal olması sonucu bağımsız örneklem t-testi ve bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Araştırma alt problemlerinin incelenmesinde verilerin dağılımına Shapiro-Wilk testi ile bakılmış olup verilerin dağılımın normal olması sonucu deney ve kontrol grupları arasındaki farkın belirlenmesinde bağımsız örneklem t-testi, deney ve kontrol grubunun kendi içinde ön test ve son test puanları arasındaki farkların belirlenmesi için bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre son test akademik başarı puan ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubunun İngilizce özyeterlik inancına ilişkin puanları incelendiğinde okuma, yazma ve dinleme alt boyutlarında son test puanlarında anlamlı bir fark bulunmuş olup konuşma becerisine ilişkin özyeterlik inancında anlamlı

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50.

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, sguven@gazi.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6939-1578

³ Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, imren.degirmen@gazi.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6270-3508

bir fark görülmemiştir. Ayrıca, her iki grup arasındaki İngilizce özyeterlik inancı farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce akademik başarı testinden elde edilen sonuca göre, her iki gruptaki son test akademik başarı puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sonuç olarak, bu yöntemin İngilizce derslerinde öğrencilerin akademik başarısını arttırmada kullanılabileceğini söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Ters Yüz Öğrenme, İngilizce Öğretimi, Özyeterlik İnancı, Akademik Başarı

The Effect of English Teaching Based on The Flipped Learning Method on The Students' English Self-Efficiency Belief and Academic Achievement

Abstract

The purpose of this research is to examine the effect of English Teaching based on the Flipped Learning method on the English self-efficacy beliefs and academic achievement of 7th grade secondary school students. In this study, a semi-experimental design with pre-test and post-test control group was used. The research was applied in two groups, one of which is experimental group and the other one is control group. The study group consists of seventh grade students studying a public school during the 2021-2022 educational year. The research lasted 8 weeks and 4 hours of lessons per week were taught according to this method. The application process consisted of a total of 32 lesson hours. In this study, English self-efficacy belief scale and academic achievement test were used as data collection tools. The data obtained in the research were analyzed with the SPSS 25 program. Independent sample t-test and dependent sample t-test were applied because of the normal distribution of the data. In examining the research sub-problems, the distribution of the data was examined using the Shapiro-Wilk test. As a result of the normal distribution of the data, an independent sample t-test was used to determine the difference between the experimental and control groups, and a dependent sample t-test was used to determine the differences between the pre-test and post-test scores within the experimental and control groups. According to the results of the English self-efficacy belief scale, it was concluded that the Flipped learning method increased the English self-efficacy beliefs of the students in the experimental group. The differences between the means in the experimental group were found to be statistically significant within the group. There was a significant difference in reading, writing, and listening post-test scores in the sub-dimensions of the experimental group's English self-efficacy beliefs, but there weren't found to be statistically significant in speaking skills. Also, It was concluded that control group students' English self-efficacy beliefs, who were applied English curriculum, were not influenced within the group and between groups. Besides, the differences between both groups weren't found to be statistically significant. According to the result obtained from the English academic achievement test, a significant difference

was found in favor of the experimental group when the post-test academic achievement mean scores of both groups were examined. As a result, it is possible to say that this method can be used to increase the academic success of students in English classes.

Keywords: Flipped Learning, English Teaching, Self-Efficiency Belief, Academic Achievement.

GİRİŞ

Günümüzde, uluslararası iletişim ve etkileşimden kaynaklı olarak artık en az bir yabancı dil bilme beklentisinin oluştuğunu söylemek mümkündür. Ethnologue veri tabanı incelendiğinde de dünyada en çok konuşulan diller arasında İngilizce yer almaktadır. Bu nedenle, pek çok ülkede öğretilen yabancı diller arasında İngilizce yerini almıştır (Ateş ve AYTEKİN, 2020). Ülkemizde de yabancı dil olarak İngilizce dersine gereken önemin verilmeye çalışıldığını görmekteyiz (AKYILDIZ, 2015). Hem ülkeler arası ekonomik ve politik alanlarda ilişkileri geliştirmek adına hem de bireyin akademik ve sosyal hayatında ufkunu genişletmek adına İngilizce öğreniminin önemi yadsınamaz. Bu bağlamda, İngilizceyi öğrenmek ve öğretmek de önemli bir hale gelmiştir. Bireysel gelişim ve ülkenin gelişimi içinde İngilizce bilmenin başarının anahtarı olduğunu söylemek mümkündür (EL-FİKİ, 2012, s.2). Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de yabancı dil olarak İngilizce bilmek zorunluluk haline gelmiştir. Bu zorunluluğun sebebi, İngilizce Dersi Öğretim Programında ülkeleri sosyal, siyasal ve ekonomik alanlarda daha ileri götürmek için İngilizce bilmenin anahtar faktör olduğu belirtilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018, s.4). Ayrıca, internet ve çeşitli bilişim araçlarının eğitim alanına dâhil olmasıyla eğitim kurumlarının misyonu ve vizyonu doğrultusunda, öğrenenlerden belirli yetkinlikleri edinmeleri beklenilmektedir (ÜNLÜ, 2000). Bu yetkinliklerden birisinin de bir yabancı dil öğrenme olduğu görülmektedir. Yabancı dil olarak İngilizceyi, günlük hayatla ilişkilendirmek ve belirli bir seviyede İngilizce yeterliliğine sahip olmak önem arz etmektedir. Bu kapsamda, İngilizce dersi öğretim programında İngilizce öğretiminde her bir kademedeki temel dil becerisinin yetkinlik seviyesi açıkça belirtilmiştir. Her kademedeki gelişimsel olarak uygun öğrenme hedeflenmekte ve İngilizcenin iletişimsel doğasına vurgu yapılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu doğrultuda, İngilizce derslerinde başarıda rol oynayan etmenlerin araştırılması önemlidir. İngilizce başarısında kullanılan yöntemin, ön öğrenmelerin, yeteneğin, motivasyonun ve duyuşsal faktörlerin etkisinin olduğunu belirten bazı çalışmalar mevcuttur (ACAT ve DEMİREL, 2002; ÇALIŞKAN, 2014; HORWITZ, HORWITZ ve COPE, 1986; TOSUN, 2012). Bu açıdan bakıldığında İngilizce öğretiminde dikkate alınması gereken etkenlerden birisinin özyeterlik inancı olduğunu söylemek

mümkündür. Ocak ve Akkaş Baysal (2016) çalışmasında, öğrencilerin özyeterlik inancının yabancı dil dersinde başarılarına etkisi olduğundan dolayı öğretim programları oluşturulurken dikkat edilmesi gereken hususlar arasında yer aldığından bahsetmektedir (Ocak ve Akkaş Baysal, 2016). Tuncer ve Tanas (2011) çalışmasında, ülkemizdeki öğrenen merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımlarda öğretim kalitesini etkileyen değişkenlerden birisinin özyeterlik inancı olduğuna vurgu yapmıştır. Özyeterlik, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı'nda yer alan önemli kavramlardan biridir. Bandura (1997), özyeterlik inancını “olası durumlarda bireylerin gerekli eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine olan yargıları” olarak tanımlar. Özyeterlik inancı, bireylerin kendi becerilerine olan inançları ile alakalıdır (Bandura, 1997). Açıklamalara dayalı olarak, öğrenme ve öğretme sürecinde özyeterlik inancının önemli bir değişken olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitimde öğrenme öğretme sürecinde bilgisayarların ve akıllı tahtaların kullanımı, dijital ve online kaynakların ortaya çıkmasıyla eğitimi kısıtlayan fiziksel sınırlar azalmış ve eğitim sürecinin daha esnek hale gelmesine olanaklar sunulmuştur. Bu anlamda, İngilizce öğretiminde farklı öğretim ve öğrenme yaklaşımları, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri, öğretim materyalleri gibi pek çok konuda yeni önerilerin ve uygulamaların geliştirildiği görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım, harmanlanmış öğrenme, beyin temelli öğrenme, argümantasyon temelli öğrenme, aktif öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşım ve yöntemlerden de İngilizce öğretiminde yararlanılmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde dil öğretiminde başarıyı etkileyen faktörlerden birisinin öğretmenler tarafından kullanılan öğretim stratejileri olduğu görülmektedir (Şahin,2013; Özer ve Korkmaz, 2016). Bununla birlikte, yabancı dil öğretiminde kullanılan öğretim stratejilerine uygun öğretim yöntemlerinin de öğrenme-öğretme sürecine önemli bir katkı sağladığını söylemek mümkündür. Alan yazın incelendiğinde, yabancı dil öğretim yöntemlerinin zamanla gelişmeye ve çeşitlenmeye başladığını ve dönemin ihtiyaçlarına göre popülerlik kazandığı görülmektedir. Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü'nce kabul edilen birçok yöntem bulunmaktadır (Demirel, 2004, s.29). Yaygın olarak kullanılan yöntemler: Dilbilgisi-Çeviri yöntemi, direkt yöntem, doğal yöntem, işitsel-dilsel yöntem, bilişsel yöntem, iletişimsel yöntem, seçmeli yöntem, bunlar dışında daha az kullanılan olarak telkin yöntemi, danışmanlı dil öğretim yöntemi, sessizlik yöntemi, tüm fiziksel tepki yöntemi, işitsel-görsel yöntem, görev temelli yöntem ve içerik merkezli yöntem söylenebilir. Bu kapsamda günümüzde kullanılan yöntemlerden biri de Ters yüz öğrenme yöntemidir.

Ters yüz öğrenme yöntemi, geleneksel öğretimde sınıfta gerçekleştirilen öğrenmelerin okul dışında yapılması ve okul dışında yapılan etkinliklerin ve

ödevlerin ise sınıf içerisinde gerçekleştirilmesi olarak tanımlanabilir. Bu açıklamadan hareketle, Ters yüz öğrenme yönteminin geleneksel öğretimin tersi olduğu söylenebilir (Algayres ve Triantafyllou, 2020). Bu yöntemde öğrenciler, dersin konusunu, çevrimiçi platformlarda öğretmen tarafından hazırlanan videolar, sunular yoluyla sınıf dışında öğrenmektedir. Sınıfta ise etkinliklerle üst düzey bilişsel becerilerini geliştirebilmekte ve derinlemesine öğrenme yapabilmektedirler (Bishop & Verleger, 2013; FLN, 2014). Yenilikçi bir anlayışı benimseyen bu yöntem, sınıfta çeşitli materyaller kullanılarak etkinliklerin yapıldığı ve çevrimiçi platformlarda videolarla konu aktarımının sınıf dışına çıkarıldığı bir yöntemdir (Gaughan, 2014). Ters yüz öğrenme yönteminin tarihsel geçmişi incelendiğinde, yöntemin Colorado eyaletinde bir lisede öğretmen olan Jonathan Bergmann ve Aaron Sams'e dayanmakta olduğu ve zamanla yaygınlaştırılmış olduğu görülmektedir (Sun, Xie ve Anderman, 2015). İlk zamanlar bu iki öğretmen, derslerine katılmayan öğrencileri için bu yöntemi kullanmışlar, daha sonraları dersleri anlamakta sıkıntı çeken öğrencileri de düşünüp tüm sınıfa bu yöntemi uygulamışlardır. İlerleyen yıllarda kendi hazırladıkları videoları uluslararası platformda da paylaşmış ve dikkat çekmişlerdir (Bergmann ve Sams, 2012). Ters yüz öğrenme, dört temel unsuru içermektedir. Bu unsurlar kısaltılmış olarak "F-L-I-P" olarak belirtilmektedir ve İngilizce karşılıkları olan kelimelerin baş harflerinden oluşmaktadır: Esnek Ortamlar (Flexible Environments), Öğrenme Kültürü (Learning Culture), Tasarlanmış İçerik (Intentional Content) ve Profesyonel Eğiticiler (Professional Educator)'dir (Hamdan vd., 2014).

İlgili alanyazın incelemesinde, bu yöntemin çeşitli avantajları olduğu da görülmektedir. Şöyle ki, sınıf ortamında yapılan çeşitli etkinliklerde öğretmen-öğrenci veya öğrenci-öğrenci iletişimine ve etkileşimine katkı sağladığı ve öğrencilerin özerk öğrenmelerini motive ettiği belirtilmiştir (Amiryousefi, 2019). Öğrenciler, öğretmenlerin hazırladıkları videolara veya içeriklere ihtiyaç duyduklarında tüm içerikleri yeniden tekrar etme olanağı bulmaktadırlar (Enfield, 2012). Öğrencilerin bir sebepten ötürü okula gidemedikleri zamanlarda derslerini kaçırmalarının önüne geçilebileceği belirtilmiştir (Johnson, 2013; Talbert, 2012). Bergmann ve Sams (2012), bu yöntemin öğrencilere istenilen yer ve zamanda kendi hızlarına uygun bir şekilde öğrenme ortamları sunmakta olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yöntemin yararlarının anlatıldığı verilerden hareketle, sınıflarda ders boyunca öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen iletişim ve etkileşimi daha fazla olabileceği ve öğrenmelerin pekiştirilebileceği gözlemlenebilir. Öğrenmenin daha kalıcı hale gelebileceği ve aktif bir öğrenme ortamına olanak sağlayacağı gibi çeşitli fırsatları sunabileceğini düşünülmektedir. Yeterli bir hazır bulunuşluk seviyesine ulaşan öğrenciler sınıf

ortamına katılmaktadır. Böylece, sınıf ortamında daha çok aktivite yapabilme olanağını elde edebilmektedirler. Alan yazın incelendiğinde, bu yöntemin İngilizce derslerinde akademik başarıyı artırdığı yönünde çeşitli araştırmalar mevcuttur (Tosun, 2020; Taşkın, 2020; Turan,2015; Koçak, 2019). Bu kapsamda, Ters yüz öğrenme yönteminde sınıf ortamında geçirilen sürede İngilizce dil becerisinin geliştirilmesine fırsat sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, yabancı dil öğretiminde, öğretmen merkezli yaklaşımlardan çok aktif öğrenme yaklaşımlarının daha etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu doğrultuda bu yöntem, dinamik ve etkileşimli bir öğrenme ortamına, öğrencinin derse aktif katılımına ve öğrenmenin etkileşimli bir öğrenme ortamında geliştirilmesine katkıda bulunur (Chuang, Weng ve Chen, 2018). Ayrıca, alanyazın mevcut çalışmalar incelendiğinde, Ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin derse katılımının daha fazla olması ve öğrenen özerkliği (Amiryousefi, 2019), öğrencinin akademik başarısının artması (McLaughlin ve Rhoney, 2014; Mason, Shuman ve Cook, 2013) gibi faydalı sonuçlarına rastlanılmıştır.

Öğrenme öğretme sürecinde bireyler arasında farklılıklar olduğu gözlemlenmektedir. Yabancı dil öğrenme sürecinde de aynı durumdan söz etmek mümkündür. Yabancı dil derslerinde öğrencilerin bazıları katılımcı, daha aktif, gayretli, öğrenme arzusu ile dolu olurken bazılarının ise isteksiz ve pasif davranışlara sahip olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların bireyin yabancı dil özyeterlik inancıyla yakından ilişkili olduğu sonucuna ulaşan çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir (Büyükduman, 2006; Karakış, 2014; Mager, 1997). Ayrıca, özyeterlikleri düşük olan öğrencilerin motive olmakta zorlandıkları, konulara uzak kaldıkları ve bu anlamda da konuya ilişkin faaliyetlerde başarılı olacaklarını düşünmediklerinden derslere katılımı isteksiz davrandıkları yapılan araştırmada gözlemlenmiştir (Duman, 2007). Yapılan başka çalışmalarda öğrencilerin İngilizce derslerindeki akademik başarıları ile özyeterlik inançları arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karakış,2014; Hsieh ve Kang, 2010; Kitikanan, 2017). Bireylerin özyeterlik inancı yüksek ise başarılarının yüksek, özyeterlik inançları düşük olan bireylerin ise başarılarının düşük olduğu saptanmıştır (Huang ve Chang, 1996; Mikulecky, Llyod ve Huang, 1996; Templin ve Guile, 2001). Yapılan bu çalışmalara dayalı olarak, öğrencilerin İngilizce derslerindeki özyeterlik inancının önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle araştırmanın, Ters yüz öğrenme yöntemine dayalı İngilizce derslerinde İngilizce özyeterlik inancı ve İngilizce akademik başarısı değişkenlerini birlikte ele alması açısından alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Eğitim alanında mevcut çalışmalar incelendiğinde, İngilizce dersinde Ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin araştırıldığı görülmüştür. Yapılan bu çalışmalardan bazısının bulgularına bakıldığında, öğrencilerin Ters yüz öğrenme yöntemine dair olumlu görüşlerinin olduğu tespit edilmiştir (Alsancak Sırakaya, 2017; Bishop ve Verleger, 2013; Koçak, 2019; Mason, Shuman ve Cook, 2013; McLaughlin ve Davidson, 2014; Taşkın, 2020; Tosun, 2020). Ayrıca, alanyazındaki mevcut çalışmalar incelendiğinde bir ya da iki dil becerisi üzerine çalışmaların da olduğu görülmüştür (Abedi, Keshmirshakan ve Namaziandost, 2019; Dinçer, 2020; Ekmekçi, 2014; Köroğlu ve Çakır, 2017; Seçilmişoğlu, 2019; Tosun, 2020; Yılmaz, 2022). Ancak dört temel dil becerisi üzerine yapılan çalışmaların az sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, mevcut çalışmalar incelendiğinde, Ters yüz öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları üzerine etkisine dair bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla, bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacak bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Bu yöntemin öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı ve akademik başarısında etkili olup olmayacağını belirlemek için bu çalışma yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada "İngilizce dersi öğretiminde kullanılan Ters yüz öğrenme yönteminin 7. Sınıf öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı ve İngilizce akademik başarısı üzerine etkisi nedir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Ters yüz öğrenme yöntemine dayalı İngilizce dersi öğretiminin ortaokul öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarına ve akademik başarılarına etkisini incelemek amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Alt Problemleri

- 1) Deney grubundaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı ön ve son test puanları arasında ve akademik başarı testi ön ve son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 2) Kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı ön ve son test puanları arasında ve akademik başarı testi ön ve son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 3) Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı testi ön ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5) Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı alt boyutları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanmıştır. Çalışma süresince ders içi etkinliklere tüm öğrencilerin katılımları sağlanmaya çalışılmış olup yapılan testler her iki gruba da uygulanmıştır. Bu çalışmada deney ve kontrol grupları atanması, okuldaki sınıflara bağlı kalınarak oluşturulmuştur. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılmıştır. Deney grubunda Ters yüz öğrenme modeline göre İngilizce dersleri işlenirken, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmaya, mevcut olan 2 sınıf katılmış olup deney grubundaki öğrencilerin ders içeriklerine erişebilecekleri elektronik aletleri ve internet ortamları hazır hale getirilmiştir. Çalışmanın uygulanması aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

Deney Grubu	İngilizce Başarı Testi ve İngilizce Öz yeterlik İnancı ölçeği – Ön test	Ters Yüz Öğrenme yöntemi uygulaması	İngilizce Başarı Testi ve İngilizce Öz yeterlik İnancı ölçeği- Son test
Kontrol Grubu	İngilizce Başarı Testi ve İngilizce Öz yeterlik İnancı ölçeği – Ön test	Geleneksel Yöntemle eğitim uygulaması	İngilizce Başarı Testi ve İngilizce Öz yeterlik İnancı ölçeği- Son test

Şekil 1. Araştırmanın Uygulanması

Yukarıdaki şekil incelendiğinde, çalışma sürecinin başında her iki gruptaki öğrencilere İngilizce başarı testi ve İngilizce inanç ölçeği ön test olarak yapılmıştır. Ters yüz öğrenme yöntemine dayalı İngilizce dersleri deney grubuna uygulanırken, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Sekiz haftalık bir çalışma sürecinden sonra İngilizce akademik değişimin ve İngilizce öz yeterlik inançlarının ne yönde olduğunu belirlemek için her iki gruba da son test uygulanmıştır. Aşağıdaki şekilde bu sekiz haftalık çalışma sürecinin zaman çizelgesi sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmanın Uygulanma Süreci

TARİH	YAPILAN İŞLEMLER
İLK HAFTA	Ön testin uygulanması
İLK HAFTA	Gruba EBA eğitim portalının tanıtılması
İKİNCİ HAFTA	Bir ünitenin işlenmeye başlanması (Unit 4)
ÜÇÜNCÜ HAFTA	Birinci ünitenin bitişi
DÖRDÜNCÜ HAFTA	İkinci ünitenin başlanması (Unit 5)
BEŞİNCİ HAFTA	İkinci ünite devamı (Unit 5)
ALTINCI HAFTA	İkinci ünite devamı (Unit 5)
YEDİNCİ HAFTA	İkinci ünitenin bitişi
SEKİZİNCİ HAFTA	İkinci Ünitenin bitişi -Son testin uygulanması

Tabloda görülen sekiz haftalık bir deneysel işlem süreci, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmanın başlangıcında, deney grubundaki öğrencilere derslerin nasıl işleneceği ve Ters yüz öğrenme yöntemi hakkında bilgiler verilmiştir. Araştırmacı tarafından “EBA ders” sekmesindeki konuların anlatıldığı videolar incelenmiştir. Ünitenin konusuna ait etkinlikler tek tek belirlenmiş ve "<http://ders.eba.gov.tr>" adresinde oluşturulan “deney grubu” sınıfı isimli gruba gönderilmiştir. Öğrencilerden paylaşılan içerikleri çalışmalarını ve video izleyerek derse gelmeleri istenmiştir. Öğrenciler, ders içeriklerini tamamlayarak sınıfa gelmeye çalışmıştır. Çalışmaların takibi ise yine EBA ders’ te yer alan “çalışma takibi”-“raporlar” sekmesinden takip edilmiş olup eksik veya tamamlanmamış çalışma durumunda, öğrenciler için okulun bilgisayar odası oluşturulmuş ve böylece öğrenciler içerikleri tamamlayarak derslere girişleri sağlanmıştır. Dersler sekiz hafta boyunca haftada 4 saat olarak işlenmiştir. Derslerden önce paylaşılan içerikleri, videoları ve slaytları izleyen öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri sağlanmıştır. Böylece derste, öğretmen tarafından doğrudan öğretime harcanan zamanın tamamı alıştırmaya ayrılmıştır.

Deneysel uygulama sürecinde kontrol grubundaki öğrencilere, hangi işlemlerin yapılacağı, konu anlatımına geçilmeden önce bir ön test uygulanacağı ve uygulama sonunda tekrar bir test olacakları hakkında bilgiler verilmiştir. Dersler, araştırmacı tarafından Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı "İlköğretim 7. Sınıf İngilizce Ders Kitabı" ve mevcut öğretim programındaki yaklaşımlara uygun olarak sunu, anlatım, soru cevap gibi öğretim yöntem ve teknikler kullanılarak sınıfta işlenmiştir. Yıllık ders planları dâhilinde derse başlayıp kelimelerin açıklanması, konu ile ilgili bilgilerin verilmesi tartışma yapılarak değerlendirilmesi, anlaşılmayan yerlerin tekrar anlatılması, konu ile ilgili kitap etkinliklerinin yapılması şeklinde devam edilerek dersler tamamlanmıştır. Sınıf dışında ise öğrencilere konu ile ilgili hazırlanmış olan çalışma yaprakları, ev ödevleri verilmiş ve bu etkinliklerin yapılması sağlanmıştır. Uygulama sonunda, öğrencilere son test uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Ankara ili Çubuk ilçesinde bir devlet okulunda 2021-2022 güz yarıyılında 7. sınıfa devam eden iki şubeden oluşmaktadır. Deney grubunda 21 öğrenci ve kontrol grubunda ise 20 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın yürütülmesinde okul yönetiminden ve Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinler alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, İngilizce akademik başarı testi ve İngilizce özyeterlik inancı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan İngilizce akademik başarı testi, İngilizce dersi Unit 4 “Vahşi Hayvanlar (Wild Animals)” ve Unit 5 “Televizyon (Television)” adlı iki üniteye yönelik hazırlanmıştır. Hazırlama aşamasında alanyazın incelenmiş olup mevcut çalışmalarda öğrencilerin başarısını ölçmek ve değerlendirmek amacı ile anketler, doğru yanlış testleri, çoktan seçmeli ve eşleştirmeli testleri, boşluk doldurmalar, kısa yanıtı testler, açık uçlu soruların tüm branşlarda kullanıldığı (Kempa, 1986; aktaran Şimşek, 2009) gözlemlenmiştir. Ayrıca, çoktan seçmeli testlerde yer alan maddelerin kavrama, uygulama, analiz gibi üst bilişsel basamakların da dâhil edilebileceği ve öğrencilerin yeteneklerini ölçebilecek kalitede olabileceğine değinildiği (Burton, Sudweeks, Merrill ve Wood, 1991; Gültekin, 2012) görülmüştür. Başarı testini oluşturmak için öncelikle güncel İngilizce öğretim programındaki öğrenme alanları ve kazanımlar incelenmiş ve ünitelendirilmiş yıllık plandaki ünitelerin işleniş süreleri dikkate alınarak sorular oluşturulmuştur. Sorular oluşturulurken çeşitli kaynaklardan <https://odsgm.meb.gov.tr/> adresinde yayınlanmış örnek sorulardan ve kazanım testlerinden, değişik yayın evlerinin ders kitapları ve soru bankalarından, internet sitelerinden vb.) yararlanılarak öğrenci seviyesine uygun sorular dört seçenekli çoktan seçmeli test olarak hazırlanmıştır.

Alan yazın taraması yapılmış olup bu testteki maddelerin nasıl oluşturulacağına dair gerekli bilgiler edinilmiştir. Bu kapsamda, akademik başarı testinin pilot uygulaması için ne kadar sayıdaki grup büyüklüğüne uygulanmasına ilişkin çeşitli görüşler vardır. Bu doğrultuda, Guilford (1956) ve Kline (1986) bu grup büyüklük sayının en az 200 kişi, Thorndike ve Hagen (1977) en az 400 kişi, Özçelik (2010) ise 120-400 kişiden oluşması gerektiği yönünde görüşlerini belirtmişlerdir (Kan, 2010). Bu bağlamda, akademik başarı testinin ön uygulaması, daha önce bu üniteleri görmüş olan Ankara ili Çubuk ilçesine bağlı iki farklı ortaokulda öğrenim gören 317 öğrenciye uygulanmıştır. Bu iki okulda da taslak başarı testi 1 ders saatinde (40 dakika) yapılmıştır. Genel olarak, testi uygulayan öğretmenler, öğrencilerin 40 dakikada testi tamamlamış olduklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, testin uygulanacağı sürenin 1 ders saati (40 dakika) olmasının uygun olacağı söylenebilir. Akademik başarı testinin belirtilen okullarda uygulanmasından sonra SPSS ile madde analizi yapılmıştır. Maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri incelenmiştir. Yapılan SPSS analizde testteki her bir maddeye ait güçlük ve ayırt edicilik indeks değerleri incelenmiş ve baz alınan değerler doğrultusunda 30 sorudan oluşan akademik başarı testinden sorunlu görülen 5 soru (3,7,11,12 ve 19) çıkarılmış ve 25 sorudan oluşan test son halini almıştır. SPSS analizi sonucunda, Cronbach Alpha

değerinin 0,869 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde, bir testin güvenilirliğinin 0,70'ın üzerinde olması güvenilirlik açısından yeterli olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu kapsamda, akademik başarı testinin güvenilirliğinin yeterli olduğu görülmektedir. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin “Wild Animals” (4. Ünite) ve “Television (5.ünite)” adlı iki üniteyi kapsayan ve araştırmacı tarafından hazırlanan akademik başarı testinin geçerli ve güvenilir olduğu, diğer bir deyişle öğrencilerin başarılarını belirleyebilecek niteliğe sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada, Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen İngilizce özyeterlik inancı ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının sonucunda, faktör analizi için uygulanan Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı 0.97 ve Bartlett testi sonucunun (Chi- Square 8400.73 p < 0.001) anlamlı olduğu saptanmıştır. Uygulanan Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı 0.97 ve Bartlett testi sonucunun (Chi- Square 8400.73 p < 0.001) anlamlı olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın Uygulama Aşamaları

Araştırmanın içeriği; deneysel işlem öncesi süreç, deneysel işlem süreci ve deneysel işlem sonrası yapılan işlemler olmak üzere üç ayrı başlık altında ifade edilmiştir.

Deneysel işlem öncesi sürecinde;

➤ Çalışmanın yürütüleceği ünitenin seçiminde, uygulamanın yapılacağı ders dönemi, yıllık planlar ve ara tatil de dikkate alınarak “Vahşi Hayvanlar (4.Ünite)” ve “Televizyon (5.Ünite)” adlı iki ünite toplamda sekiz haftalık bir sürede deneysel çalışma yürütülmüştür.

➤ Tüm yasal izinler alındıktan sonra uygulama süreci hakkında hem öğrencilerin velilerini hem de öğrencileri bilgilendirmek için iki farklı toplantı yapılmıştır. Velilerle yapılan toplantıda, çalışmanın konusu olan Ters yüz öğrenmenin ne olduğuna hakkında genel bilgiler verilmiş olup derslerin bu yöneme uygun olarak yürütüleceği söylenmiştir. Ayrıca, bu süreçte kendilerinin desteklerinin önemi vurgulanmış ve özellikle evde videoların izlenmesi konusunda desteklerinin beklenildiği belirtilmiştir.

➤ Öğrencilerle yapılan toplantıda, öğrencilere derslerin nasıl işleneceği ve videoları EBA platformundan takip etme sorumluluklarından bahsedilmiştir ve EBA platformunun nasıl kullanıldığı hatırlatılmıştır. Bu esnada, EBA şifresi olmayan öğrenciler belirlenmiş ve öğretmen tarafından şifreler tekrardan oluşturulmuş ve öğrencilerle paylaşılmıştır.

Deneysel işlem sürecinde;

➤ Bu çalışma toplamda sekiz hafta yani toplam 32 ders saati süresinde gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda araştırmanın başlangıcında ve sonunda yapılan İngilizce özyeterlik inancı ölçeği ve akademik başarı testi uygulaması dışında toplam 28 ders saati deney grubunda bu yöntemle dersler işlenmiştir.

➤ Bu uygulama süresince, Millî Eğitim Bakanlığının oluşturduğu Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu kullanılmıştır. EBA platformunda ünitelerle ilgili var olan 3 videoya ek olarak araştırmacının hazırladığı 16 tane ders videosu çekilmiştir. Böylece iki videonun 10 dakika, diğerlerinin yaklaşık 6 dakika olmasıyla toplamda yaklaşık 110 dakikalık 19 video içeriği oluşturulmuştur.

➤ Bu videoların paylaşılacağı yer EBA platformunda oluşturulan “deney grubu”dur.

➤ Bu uygulamada da hazırlanan ders içerikleri derslerden en az 4-5 gün önce paylaşılmıştır. Her bir paylaşımından sonra öğrencilere bilgilendirme mesajları atılmış olup ders içeriklerinin takibi konusunda da gerekli yönlendirmeler yapılmıştır.

➤ Deneysel uygulama boyunca deney grubunda yer alan öğrencilerle farklı platformlardan yararlanarak etkileşimli etkinlikler, çeşitli okuma, dinleme, yazma ve konuşma etkinlikleri, balık kılıcı, istasyon tekniği, grup çalışmaları, rol yapma bunun gibi çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Bu anlamda, deneysel çalışma bittikten sonra kontrol grubundaki öğrencilere esnek bir eğitim programı hazırlanarak bu çalışma boyunca yapılan tüm etkinlikler onlara da uygulanmıştır.

Deneysel işlem sonrasında;

➤ Sekiz haftalık uygulamadan sonra deney ve kontrol gruplarına İngilizce akademik başarı testi son test olarak yapılmıştır.

➤ İngilizce akademik başarı testinden sonra İngilizce özyeterlik inancı ölçeği uygulanmıştır.

➤ Her gruba yapılan test ve ölçek ayrı ayrı toplanmış olup gizlilik esasına uygun olarak saklanmıştır. Araştırmacı tarafından verilerin analizi aşamasına geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubundaki öğrencilere “Vahşi Hayvanlar”adlı 4. ünite ve “Televizyon”adlı 5. üniteye ilişkin hazırlanan akademik başarı testi ve İngilizce özyeterlik inancı ölçeği uygulanmıştır. Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubundaki öğrencilere akademik başarı testi

ve İngilizce özyeterlik inancı ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 25.0 programı ile analiz edilmiştir. Uygulanan başarı testinin ve inanç ölçeğinin puan dağılımlarının normal olup olmadığını belirlemek için Shapiro-Wilk Testine bakılmıştır. Bu test sonucuna göre puanlar, parametrik olduğunda bağımlı (ilişkili) gruplar t testi, nonparametrik olduğunda ise Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılması gerektiği alan yazında belirtilmiştir (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2011). Bu çalışmadaki verilerin dağılımının normal olması sonucu, deney ve kontrol grupları arasındaki farkın belirlenmesinde bağımsız örneklem t-testi, grupların kendi içinde ön test ve son test puanları arasındaki farkların belirlenmesi için bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya göre elde edilen verilerin analizi ile ortaya çıkan bulgulara her bir alt problem başlığı altında yer verilmiştir.

1) Deney grubundaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı ön ve son test puanları arasında ve akademik başarı testi ön ve son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 2

Deney Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik Düzeylerinin ve Akademik Başarı Düzeylerinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Grup t Testi Sonuçları

Özyeterlik/ Akademik Başarı Testi	N	x	ss	t	sd	P
Özyeterlik Ön Test	21	2,35	0,34	-5,141	20	0,001
Özyeterlik Son Test	21	2,70	0,45			
Akademik Başarı Ön Test	21	38,10	10,70	-	20	0,001
Akademik Başarı Son Test	21	73,52	15,57	11,607		

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin öz yeterlilik inancı ön test puan ortalaması 2,35; standart sapması 0,34 olarak saptanmıştır. Son test puan ortalaması 2,70; standart sapması 0,45 sonucuna ulaşılmıştır. Ortalamalar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-5,141$; $p=0,001<0,05$). Bu sonuç doğrultusunda, Ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarını artırdığını göstermektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ön test puanları ortalaması 38,10; standart sapması 10,70 olarak tespit edilmiştir. Son test puanları ortalaması 73,52; standart sapması 15,57 olarak saptanmıştır. Bu doğrultuda, ortalamalar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı

bulunmuştur ($t=-11,607$; $p=0,001<0,05$). Bu sonuç doğrultusunda, Ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarı düzeylerini artırdığını göstermektedir.

2) Kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı ön ve son test puanları arasında ve akademik başarı testi ön ve son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 3

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik Düzeylerinin ve Akademik Başarı Düzeylerinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Grup t Testi Sonuçları

Özyeterlik/ Akademik Başarı Testi	N	x	ss	t	sd	P
Özyeterlik Ön Test	20	2,45	0,37	-1,785	19	0,090
Özyeterlik Son Test	20	2,54	0,35			
Akademik Başarı Ön Test	20	37,20	18,27	-11,704	19	0,001
Akademik Başarı Son Test	20	59,80	15,54			

Tablo 3 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inancı ön test puanları ortalaması 2,45; standart sapması 0,37 olduğu saptanmıştır. Son test puanları ortalaması 2,54; standart sapması 0,35 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen ortalamalar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,785$; $p=0,090>0,05$). Bu doğrultuda, deneysel çalışma boyunca kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları düzeylerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 3 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerinin akademik başarı puanlarına ait ön test puanları ortalaması 37,20; standart sapması 18,27 olarak saptanmıştır. Grubun son test puanları ortalaması 59,80; standart sapması 15,54 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuca göre ortalamalar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-11,704$; $p=0,001<0,05$). Bu kapsamda, deneysel süreç boyunca mevcut programa göre planlanmış derslere katılan kontrol grubunun da akademik düzeylerinde bir etkinin olduğu belirlenmiştir.

3) Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlik İnancı Ön ve Son Test Puanları Farklılıklarına Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	x	ss	Levene Testi		t-Testi	
					F	P	t	P
Özyeterlik Ön Test	Deney	21	2,35	0,34	0,118	0,733	-	0,395
	Kontrol	20	2,45	0,37				
Özyeterlik Son Test	Deney	21	2,70	0,45	1,005	0,322	1,272	0,211
	Kontrol	20	2,54	0,35				

Tablo 4 incelendiğinde, Ters yüz öğrenme yöntemine göre tasarlanmış derslere katılan deney grubundaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı ön test puan ortalaması 2,35 olduğu; kontrol grubunun ön test puan ortalaması 2,45 olduğu ve bağımsız örneklem t testi sonucuna göre ön test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre farkının anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t=-0,860$; $p=0,395>0,05$). Grupların son test puan farklılıklarına bakıldığında deney grubu ortalaması 2,70; kontrol grubu ortalaması 2,54 olduğu görülmektedir. Her iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t=1,272$; $p=0,211>0,05$).

4) Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı testi ön ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Puanlarının Ön ve Son Test Puanları Farklılıklarına Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	Akademik Başarı Testi	N	x	ss	Levene Testi		T-Testi	
					F	P	t	P
Deney	Ön test	21	38,10	10,70	5,813	0,021	0,190	0,850
Kontrol	Ön test	20	37,20	18,27				
Deney	Son test	21	73,52	15,57	0,013	0,910	2,824	0,007
Kontrol	Son Test	20	59,80	15,54				

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarına göre her iki grup arasında farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($t=2,824$; $p=0,007<0,05$). Deney grubundaki öğrencilerin son test başarı puanları ortalaması 73,52; standart sapması 15,57 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin son test başarı puanları ortalaması 59,80; standart sapması 15,54 olarak tespit edilmiştir. Bu kapsamda, deneysel süreç boyunca Ters yüz öğrenme yöntemine göre tasarlanmış derslere katılan öğrencilerin

akademik başarı puanları mevcut programa göre planlanmış derslere katılan öğrencilerin son test puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

5) Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı alt boyutları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlik İnancı Alt Boyutları Ön ve Son Test Puanlarının Farklılıklarına Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	x	ss	Levene Testi		t-Testi	
					F	P	t	p
Okuma	Deney	21	2,63	0,58	0,462	0,501	0,068	0,946
Ön Test	Kontrol	20	2,62	0,51				
Yazma	Deney	21	2,43	0,39	0,054	0,818	-1,059	0,296
Ön test	Kontrol	20	2,56	0,38				
Dinleme	Deney	21	2,20	0,43	0,006	0,938	-1,787	0,082
Ön test	Kontrol	20	2,45	0,43				
Konuşma	Deney	21	2,12	0,43	0,158	0,693	0,374	0,711
Ön test	Kontrol	20	2,07	0,46				
Okuma	Deney	21	2,96	0,65	2,474	0,124	0,479	0,634
Son Test	Kontrol	20	2,88	0,43				
Yazma	Deney	21	2,83	0,42	0,069	0,794	2,252	0,030
Son Test	Kontrol	20	2,54	0,43				
Dinleme	Deney	21	2,70	0,51	0,015	0,902	1,420	0,163
Son Test	Kontrol	20	2,49	0,44				
Konuşma	Deney	21	2,15	0,33	0,846	0,363	-0,445	0,658
Son Test	Kontrol	20	2,20	0,39				

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı ölçeği için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre her iki gruptaki öğrencilerin sadece yazma son test puanları farkının anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t=2,252$; $p=0,030<0,05$). Bu anlamda, deney grubu öğrencilerin son test yazma puanları ortalaması 2,83; standart sapması 0,42 olarak saptanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerin son test yazma puanlarının ortalaması ise 2,54; standart sapması 0,43 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla, kontrol grubu öğrencilerinin son test yazma düzeylerinin Ters yüz öğrenme yöntemi uygulanan deney grubu öğrencilerinin son test yazmalarına göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Diğer yandan her iki gruptaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik alt boyutlarından okuma, dinleme ve konuşma boyutu ön test son test puanlarının gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Ters yüz öğrenme yöntemine dayalı İngilizce dersi öğretiminin ortaokul öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarını ve akademik başarılarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın verilerinden elde edilen sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı ölçeğinin öntest ile sontest puanları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Elde edilen İngilizce özyeterlik inanç ölçeği (okuma, dinleme, yazma ve konuşma) alt boyutları sonuçları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin konuşma dışında okuma, dinleme ve yazma becerileri düzeylerinde artış olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin konuşma beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu kapsamda, bu yöntemin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisi dışında okuma, dinleme ve yazma becerisinin kalıcılığında daha etkili olduğunu söylemek mümkündür. Çalışmanın verilerinden elde edilen sonuca göre, deney grubu öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inancı ölçeği ön ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde, elde edilen bulguları destekleyici çalışmaların olduğuna ilişkin çalışmalara rastlamak mümkündür (Brown, 2016; Doordinejad, Afshar, 2014; Güney Ceylaner, Kurt, 2017; Latorre-Coscolluela, C., Suárez, C., Quiroga, S., Anzano-Oto, S., Lira-Rodríguez, E., Salamanca-Villate, A., 2021; Nourinezhad, S., Hadipourfard, E., Bavali, M., 2022; Namaziandost, E., Çakmak, F., 2020). Örneğin, Kurt (2017) tarafından yapılan çalışmada Ters yüz öğrenme yöntemine göre tasarlanan derslere katılanların aynı dersi geleneksel yöntemle göre planlanan derslere katılanlara göre daha yüksek özyeterlik düzeylerine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, bu sonuç yapılan bu çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir. Başka bir çalışmada, Ters yüz öğrenme yönteminde İngilizce yazma alt boyutunu ele alınmıştır (Ekmekçi, 2014). Bu çalışmada, 43 lisans öğrencisinden hem nitel hem de nicel verilerden elde ettiği bulguların sonucunda, deney grubuna uygulanan Ters yüz öğrenme yönteminin daha etkili olduğunu saptamıştır. Lisans öğrencilerinin yazma becerisi yeterlikleri açısından Ters yüz öğrenme yönteminin daha etkili olduğu ifade edilmiştir (Ekmekçi, 2014). Mevcut araştırma sonuçlarının yapılan bu çalışmayla paralel nitelikte olduğu görülmektedir.

Latorre-Coscolluela, C., Suárez, C., Quiroga, S., Anzano-Oto, S., Lira-Rodríguez, E., & Salamanca-Villate, A. (2021), yaptıkları çalışmalarında Ters yüz öğrenme yöntemini 376 üniversite öğrencinin katıldığı derslerde uygulamıştır. Bu öğrencilere genel özyeterlik anketi yapılmıştır. Elde edilen bulguya göre, online olarak uygulamış oldukları formatlarda bu öğrenme yönteminin aktif öğrenme için yararlı bir kaynak olabileceği yönünde bir sonuca ulaşımlardır. Mevcut araştırma sonuçlarının yapılan bu çalışmayla paralel

nitelikte olduğu görülmektedir. Başka bir çalışmada, Ters yüz öğrenme yönteminde İngilizce öğrenenlerin özyeterlik ve cinsiyet ilişkisi araştırılmıştır (Namaziandost ve Çakmak, 2020). Elde edilen verilerde, deney grubunun İngilizce özyeterlik puanlarının olumlu yönde etkilendiği saptanmıştır. Bu bağlamda, bu sonuç bu araştırmanın bulguları ile tutarlıdır. Araştırmanın bulgularına göre, Ters yüz öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunda derse katılanların akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında yer alan diğer çalışmalar incelendiğinde de elde edilen bu bulgunun desteklediğine dair çalışmalar görülmektedir (Çarpıcı, 2019; Doordinejad, Afshar, 2014; Göksu, 2018; İyitoğlu, 2018; Koçak, 2019; Tao, Huang, Tasai, 2016; Zhang, 2018). Örneğin, Koçak (2019) çalışmasında, Ters yüz öğrenme yönteminin ortaokuldaki öğrencilerde İngilizce dersindeki akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Tek gruplu ön test son test deneysel desen çalışmada, 31 kişilik deney grubuna 5 hafta boyunca bu yöntem uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, bu yöntemin İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde bir etkisi olduğu saptanmıştır. Dersler boyunca öğrencilerin derse katılımında bir artış olduğu da ifade edilmiştir. Çalışmadaki öğrencilerin bu yönetime ilişkin olumlu görüşleri olduğu da belirtilmiştir. Sonuç olarak, bu yöntemin öğrencilerin akademik başarılarını artırma anlamında var olan yöntemlerin yerine de kullanılabileceği önerisinde bulunulmuştur. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar mevcut araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Başka bir çalışmada, Ters yüz öğrenme yönteminin ortaokul 5.sınıf öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve öğrenme kaygılarına etkisi araştırılmıştır (Göksu, 2018). Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek, kaygılarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, bu araştırmanın bulguları ile tutarlıdır.

Benzer bir şekilde, Seçilmişoğlu (2019) çalışmasında, 2017-2018 eğitim öğretim yılında bir lisede toplam 22 öğrenciye Ters yüz öğrenme yöntemini uygulamıştır. Bu çalışmada, bu yöntemin lise öğrencilerinin dil bilgisi öğrenimindeki başarısına etkisini ölçme amaçlanmıştır. Karma araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada, lise öğrencilerine uygulanan ön ve son testlerden nicel veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin bu yönetime karşı tutumlarını ölçmek amacıyla anket ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Sonuç olarak, deney grubundaki öğrencilerin daha yüksek bir performans sergiledikleri görülmüştür. Yapılan anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda evde online olarak konulara çalışmanın sınıf içerisinde geçirilen zamanın daha fazla aktiviteye ayrılabilme fırsatı açısından uygun olduğu dile getirilmiştir. Ayrıca, sadece İngilizce dersinde değil Matematik, Fen, Sosyal Bilgiler, Coğrafya gibi farklı

branşlarda da Ters yüz öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisini araştıran (Akdeniz, 2019; Elian, Hamaidi, 2018; Snyder vd, 2014; Şerefli, 2020; Wiginton, 2013) pek çok çalışmanın mevcut olduğuna rastlanılmıştır. Örneğin, Şerefli (2020) çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde deney ve kontrol gruplarının başarı puanlarını karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Bu açıklamalara dayalı olarak, bu çalışmada Ters yüz öğrenmenin İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarısına etkisine yönelik ulaşılan sonucun alan yazındaki çalışmalarla tutarlı olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde Ters yüz öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısına dair bulgular ile tutarlı olmayan birkaç araştırmanın da mevcut olduğu görülmektedir (Çarpıcı, 2019; Davies, Dean, Ball, 2013; Johnson, Renner, Jeremy, 2012; Yavuz, 2016). Örneğin, Johnson, Renner ve Jeremy (2012) çalışmasında, Ters yüz öğrenme yönteminin bilgisayar eğitiminde öğrencilerin başarısına etkisini araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin akademik başarısına olumlu yönde bir etkisi olmadığını saptamışlardır. Benzer bir şekilde, Çarpıcı (2019), Ters yüz öğrenme yöntemini uygulandığı çalışmada, bu yöntemin Anadolu lisesinde öğrenim gören lise öğrencilerinin İngilizce dersinde başarısına etkisini araştırmış olup elde edilen sonuca göre deney grubu lehine anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır.

Sonuç olarak, alanyazın mevcut bu çalışmalardan farklı sonuçların elde edilmesinde Ters yüz öğrenme yönteminin uygulama sürecinin, bu süreçte kullanılan tekniklerin, belirlenen konunun ve aktivitelerin, disiplin dalının, okulun türünün ve örneklem grubunun etken olabileceği söylenebilir. Her ne kadar alan yazında farklı yönde bulguların var olduğu görülsede mevcut pek çok çalışmada deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışma, Ters yüz öğrenme yöntemine dayalı İngilizce dersi öğretiminin ortaokul öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarına ve akademik başarılarına etkisini ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bu bulguların bu yöntemeye dayalı İngilizce dersi öğretimi konusunda gelecekte yapılacak olan çalışmalara yön vermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçlarına yönelik olarak geliştirilen öneriler,

- ❖ Bu çalışma, sekiz haftalık uygulama sürecini kapsamaktadır. Uzun süreli çalışmalarda öntest, sontest ve ara dönemde ölçümler yapılarak Ters yüz öğrenme yönteminin uzun vadedeki etkisi araştırılabilir.
- ❖ Araştırmada ölçek ve başarı testi kullanılarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen verileri desteklemek amacı için öğrencilerle görüşmeler yapılabilir.
- ❖ Bu yöntem ile farklı kademedeki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları araştırılabilir.

❖ Ters yüz öğrenme yöntemi ve İngilizce özyeterlik inancını bir arada ele alan çalışmalar incelendiğinde mevcut çalışmaların daha çok lisans veya lise öğrencilerine uygulandığına rastlanılmaktadır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda ortaokul öğrencileri üzerine de odaklanılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Abedi, P., Keshmirshakan, M. H. & Namaziandost, E. (2019). The comparative effect of Flipped Classroom instruction versus traditional instruction on Iranian intermediate EFL learners' English composition writing. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6 (4), 43–56.
- Acat, B. & Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.
- Akdeniz, E. (2019). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyıldız, T. (2015). *Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim Yaklaşımının İngilizce Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarısına, Kalıcılığa, Yansıtıcı Düşünme ve Üstbiliş Becerilerine Etkisi*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Algayres, M. G. & Triantafyllou, E. (2020). Learning analytics in Flipped Classrooms: A scoping review. *Electronic Journal of E-Learning*, 18(5), 397-409. <https://doi.org/10.34190/JEL.18.5.003>
- Alsancak Sırakaya, D. (2017). Oyunlaştırılmış tersyüz sınıf modeline yönelik öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 36(1), 114-132.
- Amiryousefi, M. (2019). The incorporation of Flipped Learning into conventional classes to enhance EFL learners' L2 speaking, L2 listening, and engagement. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(2), 147-161.
- Ateş, E. & Aytekin, H. (2020). Küreselleşen dünyada çokkültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(26), 4563-4579. <https://doi.org/10.26466/opus.651385>
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.

Ters Yüz Öğrenme Yöntemine Dayalı İngilizce Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce...

- Bishop, J. L. & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *In ASEE national conference proceedings*, GA 30(9), 1-18.
- Brown, B. A. (2016). Understanding the flipped classroom: Types, uses and reactions to a modern and evolving pedagogy. *Culminating Projects in Teacher Development*, 12. [https:// repository.stcloudstate.edu/ed_etds/12](https://repository.stcloudstate.edu/ed_etds/12).
- Burton, S. J., Sudweeks, R. R., Merrill, P. F. & Wood, B. (1991). *How to Prepare Better Multiple-Choice Test Items: Guidelines for University Faculty*. Young University Testing Services and the Department of Instructional Science Publishing.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum* (12. Baskı). Pegem A Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk-Bökeoğlu, Ö. & Köklü, N. (2011). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. Pegem Akademi.
- Chuang, H.H., Weng, C.Y. & Chen, C.H. (2018). Which students benefit most from a Flipped Classroom approach to language learning? *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 56–68.
- Çalışkan, M. (2014). Effect of cognitive entry behaviors and affective entry characteristics on learning level. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1816–1821.
- Çarpıcı, S. (2019). *Ters-Yüz Sınıf Modelinin İngilizce Dersinde Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Davies, R.S., Dean, D.L. & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spread sheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563–580.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi*. Pegem.
- Diñer, N. (2020). *Ters-Yüz Edilmiş Öğrenim Modelinin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dilbilgisi Yeterliliği ve Öğrenen Özerkliği Üzerine Etkileri*. Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Doordinejad, F. G. & Afshar, H. (2014). On the relationship between self-efficacy and English achievement among Iranian third grade high school students. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6(4), 461-470
- Ekmekçi, E. (2014). *Harmanlanmış Öğrenme Odaklı Tersten Yapılandırılmış Yazma Sınıfı Modeli*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Elian, S. M. & Hamaidi, D. A. H. (2018). The effect of using Flipped Classroom strategy on the academic achievement of fourth grade students in Jordan. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(2),110-125.
- El-Fiki, H.A. (2012). *Teaching English as a Foreign Language and Using English as a Medium of Instruction in Egypt Teachers' Perceptions of Teaching Approaches and Sources of Change*. Doctoral dissertation, Institute of Studies of Education, University of Toronto.
- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *TechTrends*, 57(6), 14-27.
- Flipped Learning Network [FLN] (2014). *The Four Pillars Of F-L-I-P*. <http://flippedlearning.org>.
- Gaughan, J. E. (2014). The flipped classroom in world history. *The History Teacher*, 47(2), 221-244.
- Göksu, Y. D. (2018). *Ters Yüz Sınıf (Flippedclassroom) Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarıları, Öğrenme Kaygıları ve Tutumlarına Etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gültekin, S. (2012). Testlerde kullanılacak madde türleri, hazırlama ilkeleri ve puanlaması. R. N. Çıkrıkçı (Ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme İçinde* (s.169-246). Elhan
- Güney Ceylaner, S. & Karakus, F. (2018). Effects of the flipped classroom model on students' self-directed learning readiness and attitudes towards the English course. *English Language Teaching*. <https://www.learntechlib.org/p/190494/>

- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. M. & Arfstrom, K. M. (2014). A review of Flipped Learning. *Flipped Learning Network*. George Mason University.
- Hancı Yanar, B. & Bümen, N.T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.
- Horwitz, E. K, Horwitz, M. B ve Cope, J. (1986), Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Johnson, G. B. (2013). *Student Perceptions of the Flipped Classroom*. Master's thesis, The University of British Columbia. <https://open.library.ubc.ca/media/stream/pdf/24/1.0073641/1> Erişim tarihi: 22/05/2020
- İyitoğlu, O. (2018). *Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Akademik Başarıları, Tutumları ve Özyeterlik İnançları Üzerindeki Etkisi: Bir Karma Yöntem Çalışması*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Johnson, L. W. & Renner, Jeremy D. (2012). *Effect of the Fipped Classroom Model on a Secondary Computer Applications Course: Student and Teacher Perceptions, Questions and Student Achievement*. Doctoral dissertation, College of Education and Human Development of the University of Louisville. <https://theflippedclassroom.files.Wordpress.com/2012/04/johnson-renner-2012.pdf>
- Kan, A. (2010). Ölçme aracı geliştirme. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s.239- 276). (2. Baskı). Pegem A.
- Koçak, G. (2019). *Ters Yüz Öğrenmenin 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koroğlu, Z. Ç. & Çakır, A. (2017). Implementation of flipped instruction in language classrooms: An alternative way to develop speaking skills of pre-service English language teachers. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 13(2), 42-55.
- Kurt, G. (2017). Implementing the flipped classroom in teacher education: Evidence from Turkey. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(1), 211-221.

- Latorre-Coscolluela, C., Suárez, C., Quiroga, S., Anzano-Oto, S., Lira-Rodríguez, E. & Salamanca-Villate, A. (2021). Facilitating self-efficacy in university students: An interactive approach with Flipped Classroom. *Higher Education Research & Development*, 1–15.
- Mason, G. S., Shuman, T. R. & Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *IEEE Transactions*. <https://doi.org/10.1109/TE.2013.2249066>
- McLaughlin, J.E., Gharkholonarehe, N. & Davidson, C. A. (2014). The Flipped Classroom: A course redesign to foster learning and engagement in a health professions School. *Academic Medicine*, 89, 2. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000086>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar>.
- Namaziandost, E. & Çakmak, F. (2020). An account of EFL learners' self-efficacy and gender in the flipped classroom model. *Education and Information Technologies*, 25, 4041–4055.
- Ocak, G. & Akkaş B.E. (2016). Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(44), 91-110.
- Özer, B. & Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 67, 59-84.
- Nourinezhad, S., Hadipourfard, E., Bavali, M. (2022). The effect of flipped learning on english writing performance and self-efficacy of iranian medical students. *Journal of Language Horizon*, 6(1), 161-182. <https://doi.org/10.22051/lghor.2021.34132.1409>.
- Seçilmişoğlu, C. (2019). *Ters-Yüz Eğitim Modelinin İngilizce Dil Bilgisi Öğretimindeki Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Snyder, C., Paska, L. M. & Besozzi, D. (2014). Cast from the past: Using screencasting in the social studies classroom. *The Social Studies*, 105(6), 310-314. <https://www.learntechlib.org/p/154354/>

Ters Yüz Öğrenme Yöntemine Dayalı İngilizce Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce...

- Sun, Z., Xie, K. & Anderman, L.(2015). The role of self-regulation on students' learning in an undergraduate flipped math class. *The Internet and Higher Education*, 36, 41-53.
- Şahin, Y. (2013). *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*. Eğitim.
- Şerefli, B. (2020). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli: Akademik Başarıya, Tutuma Etkisi ve Öğrenci Görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, A. (2009). *Öğretim Tasarımı*. Nobel.
- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1).
- Tao, S. Y., Huang, Y. H. & Tsai, M. J. (2016). Applying the Flipped Classroom with gamebased learning in elementary school students' English learning. Proceedings. *5th International Conference on Educational Innovation through Technology, EITT*, 59-63. <https://doi.org/10.1109/EITT.2016.19>
- Taşkın, N. (2020). *Oyunlaştırmanın Ters Yüz Öğrenme Ortamında Öğrenim Gören Öğrencilerin Motivasyonuna, Katılımına ve Akademik Başarısına Etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tosun, C. (2012).Yurdumuzda yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde başarısızlığın nedeni yöntem mi? Türkiye’de yabancı dil eğitiminde Eğilim ne olmalı? *1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, 12-13 Kasım 2012. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Tosun, S. (2020). *Konuşma Becerilerinin Öğretiminde Geleneksel Ters-Yüz Öğrenme Modeli ile Uzaktan Ters-Yüz Öğrenme Modelinin İngilizce'yi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Öz-Düzenleme Becerileri ve Kayguları Üzerindeki Etkisi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tuncer, M. & Tanas, R. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayar öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6).
- Turan, Z. (2015). *Ters Yüz Sınıf Yönteminin Değerlendirilmesi ve Akademik Başarı, Bilişsel Yük ve Motivasyona Etkisinin İncelenmesi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünlü, D. (2000). *Sosyal Bilgiler Eğitimi Amacıyla Ahmet Yesevi İştme Engellileri İlköğretim Okulu 4. Sınıf Öğrencileriyle Yapılan Farklı Öğretim Uygulamalarının Karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Wiginton, B. L. (2013). *Flipped Instruction: An Investigation into the Effect of Learning Environment on Student Self- Efficacy, Learning Style, and Academic Achievement*. http://libcontent.lib.ua.edu/content/u0015/0000001/0001416/u0015_000000_00_01416.pdf
- Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretim Düzeyinde Ters Yüz Sınıf Uygulamalarının Akademik Başarı Üzerine Etkisi ve Öğrenci Deneyimlerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, R. (2022). *Ortaokul Öğrencilerine Okuma Stratejilerinin Öğretilmesi: Ters Yüz Eğitim Modeli Bakış Açısıyla*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: It is seen that the developments occurring nowadays affect the human life. It can be said that one of the affected areas is the education sector. Especially, it is seen that new strategies, methods and techniques have been developed in the learning and teaching process with the help of computers and smart boards. Distance education, blended learning, mobile learning, web-based learning and flipped learning are used in the learning-teaching process as new methods (Ünsal, 2018).

The flipped learning method can be defined as learning that is done in the classroom in traditional education is done outside the school and the activities (homework) done outside the school is done in the classroom. In this context, it can be said that the Flipped learning method is the direct contrast to the traditional teaching (Algayres & Triantafyllou, 2020). Students in the Flipped learning method can learn the subject of the lesson outside the classroom through videos and presentations prepared by the teacher on online platforms. In the classroom, they can deepen the learning and develop higher-level cognitive skills with activities (Bishop & Verleger, 2013; FLN, 2014). This method, which adopts an innovative approach, is a method in which activities are carried out using various materials in the classroom and watching the videos on online platforms is moved out of the class and into the individual learning environment (Gaughan, 2014).

When the existing studies in the field of education were examined, it was found that the effect of the Flipped learning method in the English lesson on the academic success of the students was investigated. According to the findings of some of these studies, it has been determined that students have positive opinions about the Flipped learning method (Alsancak Sırakaya, 2017; Bishop & Verleger,

2013; Koçak, 2019; Mason, Shuman, & Cook, 2013; McLaughlin & Davidson, 2014; Taşkın, 2020; Tosun, 2020). In addition, existing studies in the literature have examined on one or two language skills (Abedi, Keshmirshekan, & Namaziandost, 2019; Dinçer, 2020; Ekmekçi, 2014; Köroğlu & Çakır, 2017; Seçilmeoğlu, 2019; Tosun, 2020; Yılmaz, 2022) It is noteworthy that there are very few studies being conducted on the four basic language skills. However, when the existing studies were examined, there was no study related to the effect of the Flipped learning method on the English self-efficacy beliefs of secondary school students. Therefore, in this study conducted to determine whether this method will be effective in students' English self-efficacy belief and academic success, we seek to answer the following main research question: "What is the effect of the Flipped learning method used in English lesson teaching on the English self-efficacy belief and English academic success of 7th grade students?"

Method: This study was designed according to a quasi-experimental design with pretest-posttest control group. English lessons were planned according to the flipped learning method in the experimental group. In the control group, lessons were planned according to the traditional method. In this study, English academic achievement test and English self-efficacy belief scale were used. The data obtained in this study were analyzed with the SPSS 25.0 program. As a result of the normal distribution of the data in this study, the independent sample t-test was used to determine the difference between the experimental and control groups, and the dependent sample t-test was used to determine the differences between the pretest and posttest scores within the groups.

Findings: According to the answer to the research question, the differences between the means of the students' English self-efficacy belief in the experimental group were statistically significant ($t=-5.141$; $p=0.001<0.05$). As a result, it is said that the Flipped learning method increases the students' English self-efficacy beliefs. Also, the differences between the means of the students' English academic achievement in the experimental group were found to be statistically significant ($t=-11.607$; $p=0.001<0.05$). As a result, it is said that the Flipped learning method increases the academic achievement levels of the students. The differences between the differences between the means of the students' English self-efficacy belief in the control group were not statistically significant ($t=-1.785$; $p=0.090>0.05$). According to the results obtained, the differences between the means of the students' English academic achievement in the control group were found to be statistically significant ($t=-11,704$; $p=0.001<0.05$). In conclusion, it is said that there is an effect on the academic level of the control group, who attended the lessons planned according to the traditional teaching throughout the experimental process. According to the post-

test point differences of the groups, the mean of the experimental group's English self-efficacy belief was 2.70; it is seen that the mean of the control group is 2.54. It was concluded that the difference between the two groups was not significant ($t=1.272$; $p=0.211>0.05$). According to the findings, it is seen that the academic achievement scores of the students who attended the lessons designed according to the Flipped learning method were higher than the post-test scores of the students in the control group. According to the results of the independent sample t-test for both groups' English self-efficacy belief scale, it was determined that the difference in the writing post-test scores of both groups was significant, not in others. Therefore, it shows that the post-test writing levels of the control group students were lower than the post-test writing levels of the experimental group students who were applied the flipped learning method.

Conclusion, Discussion and Recommendations: It is possible to say that the research and studies for new learning methods will continue with the help of technology and its effect on education life. When the literature is examined, it is determined that there are many studies related to the Flipped learning method in various disciplines. This study revealed the effect of English language teaching based on the Flipped learning method on secondary school students' English self-efficacy beliefs and academic achievement. It is thought that these findings will contribute for future research related to the Flipped learning method.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	07.06.2023	Submitted date
Kabul tarihi	07.10.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.10.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Köse, M. (2023). 11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Kadın Görsellerinin Analizi. *Journal of History School*, 67, 3547-3590.

11. SINIF TARİH DERS KİTABINDA YER ALAN KADIN GÖRSELLERİNİN ANALİZİ

Meliha KÖSE¹

Öz

Kadın tarihi ve toplumsal cinsiyet eşitliği çalışmalarının bir uzantısı olarak, tarih ders kitaplarında kadınların ne ölçüde ve nasıl temsil edildiği önemli bir araştırma alanı haline gelmiştir. Tarih ders kitaplarında kullanılan dil, verilen bilgiler ve görseller bu tür araştırmalar için çok önemli veri araçları kabul edilmektedir. Nitel bir yaklaşıma sahip olan bu araştırmanın amacı 2022-2023 eğitim-öğretim yılında kullanılan 11. Sınıf tarih ders kitabındaki kadın görsellerini analiz etmektir. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır ve 11.Sınıf tarih ders kitabı amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Nitel ölçümleri nicel verilere çevirmek amacıyla içerik analizi tercih edilirken, görselleri anlamak ve yorumlamak için göstergebilim analizine başvurulmuştur. 11. Sınıf tarih ders kitabındaki toplam 238 görselin sadece 22'si kadınlarla ilişkilidir ve bu görseller kitapta %9.24'lük bir oran oluşturmaktadır. Kadın görsellerinin çoğu düşük görüntü kalitesine sahiptir ve çoğunlukla konu metninde yer alan olay ve olguları görselleştirmek amacıyla kullanıldığı için metinle ilişkileri zayıftır. Sonuç olarak mevcut 11.Sınıf tarih ders kitabında kullanılan görseller, kadınları yeterince temsil etmemekte ve kadınların tarihine ışık tutmamaktadır. Öğrencilerin, görseller üzerinden kadın tarihine ilişkin bilgileri kendi kendilerine yapılandırmaları sağlanmalı ve görselleri sorgulama becerileri geliştirilmelidir. Aynı zamanda tarih ders kitaplarında kadın görsellerinin daha etkili kullanımı üzerine daha detaylı araştırmalar yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Tarih Ders Kitabı, Ders Kitabı, Toplumsal Cinsiyet, Kadın Tarihi, Kadın Görselleri.

¹Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi Bölümü, melihakose@gmail.com, Orcid: 0000-0001-9837-9087

Analysis of Women's Visuals in the 11th Grade History Textbook

Abstract

To what extent and how women are represented in history textbooks has become an important research area, as an extension of women's history and gender studies. It is considered that the language, information and visuals used in history textbooks are crucial data tools for such research. The aim of this study, which has a qualitative approach, is to analyze the visuals of women in the 11th grade history textbook used in the 2022-2023 academic year. The document analysis method was used in the research and the 11th grade history textbook was chosen with the purposive sampling method. Content analysis was preferred to convert qualitative measurements into quantitative data, and semiotic analysis was used to understand and interpret the visuals. Only 22 of the 238 images in the 11th grade history textbook are related to women, and these women's visuals have a ratio of 9.24 percent in the textbook. Most of the images of women have low image quality. In addition, the visuals, which are mostly used to visualize the events and phenomena in the subject text, are poorly related to the text. As a result, the visuals used in the current 11th grade history textbook do not adequately represent women and do not shed light on women's history. Students should be enabled to construct their own knowledge about women's history through visuals and their ability to question visuals should be developed. More detailed studies should be conducted by researchers on the effective use of women' images in the history textbooks.

Keywords: History Textbook, Textbook, Gender, Women's History, Visuals of Women.

GİRİŞ

Siyasi tarihe ve güçlü erkeklerin hikayelerine odaklanan klasik tarih disiplini, sosyal tarih anlayışı ile sıradan insanların tarihiyle ilgilenmeye başlamıştır. Aile tarihi, işçi tarihi, duygu tarihi gibi alanlar üzerinden gündelik hayata, aileye, cinselliğe, sosyal ritüellere yönelen sosyal tarihçilik içerisinde de kadımlar ihmal edilen taraf olmuştur (Birey vd., 2014; Çakır, 2011). Gerda Lerner, Gisela Bock, Renate Bridenthal, Claudia Koonz ve Joan Wallach Scott gibi kadın tarihçiler, eleştirilerini öncelikle tarih disiplinine yöneltmişlerdir (Çakır, 2011). Tarih yazımı, yirminci yüzyıldan önce kraliçelerin ve azizelerin hikayelerini değerli bularak onları kayıt altına almış ve bunların dışında kalan kadımların, daha büyük başarılarını ve deneyimlerini göz ardı etmiştir (Davis 1976; Lerner 1975). Kadın tarihi alanında çalışan kadın araştırmacılar, kadımların tarihsel görünmezliğine odaklanarak, tarihin nesnellliğini sorgulamışlar ve kadının görünmezliğini, ataerkil düşünce sisteminin bir uzantısı olarak değerlendirmişlerdir. Erkeklerin

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Kadın Görsellerinin Analizi

deneyimleri üzerinden şekillenen tarihsel dönemlendirmeleri, kadın tarihi açısından anlamlı bulmayan kadın tarihçiler, yeni dönemlendirmeler önermişlerdir (Tetreault, 1986). Örneğin, kadımların tarihi deneyimlerinin erkeklerden farklı olduğunu düşünen Kelly-Gadol (1977), çalışmasında “Kadımların Rönesans'ı Var mıydı?” sorusunu sormaktadır. Dolayısıyla kadın tarihçiler, tarih yazımının kadınları da kapsamı için, kadın deneyimlerini dikkate alan yeni dönemlendirmeleri bir ihtiyaç olarak görmüşlerdir (Birey vd., 2014; Çakır, 2011).

Bir alan olarak 1970'lerde hız kazanan kadın tarihi öncelikle, insanlığın yarısını oluşturan ve klasik tarih yazımında ihmal edilen kadımların geçmişteki tecrübelerini ortaya koymayı ve kadınları görünür kılmayı amaç edinmiştir. Aynı zamanda sosyoloji, siyaset bilimi, antropoloji, edebiyat gibi sosyal ve beşeri bilimlerden faydalanan kadın tarihi alanı, interdisipliner bir yaklaşımla hareket etmiştir (Birey vd., 2014; Çakır, 2021). Daha sonraki süreçte, kadın tarihine yönelik çalışmalar, feminist tarih kavramı üzerinden sürdürülmüştür. Son yıllarda ise bu tür araştırmalar, daha çok toplumsal süreçlerin ilişkisel olarak nasıl işlediğini analiz eden toplumsal cinsiyet çalışmaları çerçevesinde sürdürülmektedir (Çakır, 2011). Berkta'y'a (2003) göre, mevcut pratikleri, kavramları eleştirel bir şekilde analiz etmek ve bu pratikleri dönüştürerek yenilerini ortaya çıkarmak için tarihe toplumsal cinsiyet merceğinden bakmak ihtiyacı vardır.

Kadın tarihine ilişkin ortaya konan çabalar neticesinde bu alanda önemli mesafeler katedilmiş ve çok geniş bir külliyat ortaya konmuştur (Birey vd., 2014). Hiç şüphesiz kadın tarihi alanında çalışma yapanlar, kadımların geçmiş deneyimlerini açığa çıkarmakla yetinmemişlerdir. Devamında, feminist tarihçilerin de etkisiyle, kadın tarihinin nasıl öğretildiği, ders kitaplarında ne kadar yer buldukları ve hangi imajlarla sunuldukları toplumsal cinsiyet çalışmalarının bir alanı olmuştur. Bu alanda çalışanlar öncelikle kadımların tarih ders programlarında ve kitaplarında görünürlüğünü artırmaya gayret göstermiştir (Nene, 2014). Çünkü tarih programlarının bir yansıması olan ve eğitimdeki güçlü rolünü koruyan tarih ders kitapları, öğrenciler üzerinde önemli izlenimler bırakma ve onların tutumlarını derinden etkileme potansiyeline sahiptir (Mills, 1994). Aynı zamanda, tarih ders kitaplarında verilen bilgileri ve kişiler hakkında sunulan imajları öğrencilerin sorgulamadan kabul etme durumu söz konusudur (Nene, 2014). Araştırmalar, kadımların tarih ders kitabının dışında bırakılmasının psikolojik sonuçlarını da vurgulamaktadır. Kadının olmadığı bir tarih ders kitabında özellikle kız öğrencilerin kendilerini yetersiz, değersiz ve özgüvensiz hissedecekleri belirtilmektedir (Mills, 1994; Nene, 2014). Bütün bunlarla birlikte, tarih öğretiminde çok perspektifliliği öne çıkaran yeni yaklaşımlar, tarih

programlarında ve ders kitaplarında kadınların tarihsel rol ve çabalarına yer verilmesi gerektiği üzerinde önemle durmaktadır (Birey vd., 2014; Demircioğlu, 2013). Çünkü kadınların deneyimleri tarih programlarına etkili ve anlamlı bir şekilde dahil edildiği zaman, öğrenciler kadınların tarihin şekillenmesine nasıl yardımcı olduklarını daha iyi anlayabilmektedirler (Rayle, 2020). Aksi takdirde, öğrenciler kadın deneyimlerinin tarih için önemli olmadığı mesajını alacaklardır (Crocco, 1997).

Kadın tarihi ve toplumsal cinsiyet eşitliği çalışmalarının paralelinde, tarih ders kitaplarında kadınların ne ölçüde ve nasıl temsil edildiği, önemli bir gündem haline gelmiştir. Tarih ders kitaplarında kullanılan dil, verilen bilgiler ve görseller bu tür araştırmalar için çok önemli veri araçları olmuştur. Özellikle öğrencilerin metinlerden önce dikkatini çeken ve içinde bir kelimedenden çok daha fazla mesaj barındıran görsellerin kadınları içermemesi, önemli bir boşluk olarak değerlendirilmelidir. Çünkü öğrencilerin, geçmiş toplumdaki kadın ve erkeklerin deneyimlerine ilişkin anlayış geliştirmeleri konusunda, tarih ders kitaplarında karşılaştıkları görsel imgelerden etkilenmeleri ihtimali oldukça yüksektir. Bundan dolayı ders kitabı yazarları, tarih ders kitaplarında geleneksel olarak yeterince temsil edilmeyen grupların deneyimlerini içeren görselleri öğretmenlere ulaştırmak konusunda çok önemli bir sorumluluğa sahiptirler (Osler, 1994). Bu aynı zamanda toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında temel adımlardan biridir. Milli Eğitim Bakanlığı da (2018), Tarih Dersi Öğretim Programının, “Ders Kitabı Yazımında Dikkat Edilecek Hususlar” kısmında “ders kitabı içeriği toplumsal cinsiyet eşitliği dikkate alınarak hazırlanmalıdır” maddesi ile konuya dikkat çekmekte ve toplumsal cinsiyet eşitliğini ilke olarak benimsediğini göstermektedir. Sonuç olarak, tarih ders kitaplarının önemli bir unsuru olan görsellerin, metinlerle birlikte, kadınların tarih ders kitaplarına dahil edilmesi bağlamında işe koşulması ve kadınların tarihi rolleri hakkında öğrenciyi bilgilendirmesi, bilimsel ve eğitimsel bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Birey vd., 2014). Çünkü insanların yaşam deneyimlerinin bir kısmını temsil eden görseller, öğrencilerin dikkatini bu deneyimlere çekmektedir (Rehman vd., 2022). İnsanlığın deneyimlerinde önemli roller üstlenen kadınları yok saymak ise insanlığın yarısının tecrübesini göz ardı etmek anlamına gelmektedir. Örneğin, sadece erkek çiftçileri gösteren bir görsel üzerinden, kadınların tarım alanında rol almadığı kanaati ortaya çıkabilir. Bu ise gerçeklerle uyumlu değildir (Osler, 1994). Aynı zamanda, tarih ders kitaplarında yer alan bilgilerin ve görsellerin, günümüz kadın imajlarını şekillendirmede önemli bir gücü olduğu da unutulmamalıdır (Aktaş ve Özmen, 2014).

Tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği arayışıyla sürdürülen ve bu bağlamda kadın görsellerini ele alan çalışmalar, çoğunlukla görsellerin kadınları

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Kadın Görsellerinin Analizi

temsil etme düzeyine ve görsellerin kadınlara yüklediği imajlara odaklanmaktadır. Fakat literatürün ortaya koyduğu sonuçlar, bazı gelişmeler olsa da, tarih ders kitaplarında yer alan görsellerin kadınları yeterince temsil etmediğini ve kadımlar adına geleneksel rolleri öne çıkardığını göstermektedir (Birey vd., 2014; Nene, 2014; Osler, 1994). Chick (2006), K-12 Amerikan tarih ders kitaplarında erkek görsellerine daha fazla yer verildiğini belirtmekte ve kadın görsellerinin azlığına vurgu yapmaktadır. Rayle (2020) ise, Amerika tarih ders kitaplarının, kadınların deneyimlerini, çabalarını, rollerini yeterince yansıtmadığını düşünmekte ve bunun nedeni olarak ders kitaplarında askeri ve siyasi konulara ağırlık verilmesini göstermektedir. Chiponda ve Wassermann'a (2015) göre, kadın deneyimlerinin tarih ders kitaplarında yeterince yer almaması, kadın görsellerinin azlığı ve tarih ders kitaplarının erkek merkezli yazılması, çok sayıda ülkede görülen bir durumdur. Nene (2014), tarih ders kitaplarında kadınların hâlâ cinsiyetçilik bariyerine takıldığını düşünmektedir. Türkiye'de kullanılan tarih ders kitaplarında da benzer bir durum söz konusudur. Can (2009), Türkiye'deki tarih ders kitaplarında kadınların neredeyse görünmez olduğunu ifade etmektedir. Tarih ders kitaplarında kadınların görünürlüğünü artırmak için minyatür, resim, fotoğraf, çizim vb. malzemelerin kullanılabileceğini belirtmektedir. Demircioğlu da (2014) çalışmasında, 10. ve 11. Sınıf tarih ders kitaplarının fazlasıyla erkek merkezli yazıldığını, bu kitaplarda yer alan görsellerin kadınları fazla temsil etmediğini ortaya koymaktadır. Aydın (2022), tarih ders kitaplarındaki kadın görsellerinin yetersizliğine dikkat çekmekte ve bu durumu toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında sorun olarak görmektedir. Köse (2023a), 10. Sınıf tarih ders kitaplarındaki görsellerin kadın tarihi ve deneyimlerine yer verme kaygısıyla kullanılmadığını belirtmektedir. Köse (2023b) yaptığı bir diğer araştırmasında, 9. Sınıf tarih ders kitabında kadın görsellerinin yetersiz olduğunu ve etkisiz kullanıldığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada ise, 2022-2023 eğitim öğretim yılında kullanılan 11.Sınıf tarih ders kitabında yer alan kadın görselleri ele alınmaktadır. Çalışmanın amacı 11.Sınıf tarih ders kitabındaki kadın görsellerini, kadınların görünürlüğü bağlamında analiz etmek ve görsellerin işlevselliğini sorgulamaktır. Bununla birlikte, kadın görsellerinin kitaptaki oranını ortaya koymaktır. Çalışma, 11. Sınıf tarih ders kitabında kadınların görünürlüğüne ilişkin güncel durumu ortaya koymayı da amaçladığı için oldukça önem arz etmektedir. Aynı zamanda 1970'lerden günümüze büyük mesafe kateden kadın tarihi çalışmalarının, 11. Sınıf tarih ders kitabına yansıma düzeyini ortaya koyan bu araştırma, kadın görsellerine ilişkin tarih ders kitabında geliştirilecek noktalara ışık tutarak alana katkı sağlama potansiyeline sahiptir..

Çalışmanın amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- 11. Sınıf tarih ders kitaplarında yer alan görsellerin ünitelerdeki dağılımı nedir?
- 11. Sınıf tarih ders kitaplarında yer alan kadın görsellerinin toplam görsellere ve erkek görsellerine kıyasla dağılım oranı nedir?
- Görsellerde kadın isimlerine yer verilmiş midir?
- Kadınlara ilişkin ne tür görseller kullanılmıştır?
- Kadın görselleri, kadınlar hakkında ne tür imajlar sunmaktadır?
- Kadın görselleri, kadın tarihi bağlamında işlevsel kullanılmış mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Metodu

11. Sınıf tarih ders kitabında yer alan kadın görsellerini analiz eden bu çalışma, nitel bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Çünkü nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri üzerinden, algıların ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik sürecin izlenmesine fırsat verdiği için esnek bir yapıya sahiptir (Baltacı, 2019; Büyüköztürk vd., 2019; Karataş, 2015).

Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde veriler, incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgeler analiz edilerek elde edilmektedir (Kıral, 2020). Araştırmacı, veri kaynağı olarak hangi dokümanları kullanacağına karar vermeli ve bu dokümanların özgün olup olmadığını kontrol etmelidir. Dokümanları anlama, ihtiyaç duyulan verileri analiz etme ve verileri kullanma gibi yollar ise sırayla izlenmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Doküman analizine dayanan bu çalışma etik izin gerektirmemektedir. Araştırma için, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda okutulan 11. sınıf tarih ders kitabı amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiştir (Yüksel vd., 2021). Çünkü nitel araştırmalarda amaçlı olarak seçilen küçük örneklem, araştırmacının konuya derinlemesine odaklanmasına imkan sağlamaktadır (Patton, 2002). Aynı zamanda amaçlı örnekleme, araştırmacıya çalışma konusu hakkında zengin bilgi sağlayan durumları, derinlemesine inceleme fırsatı sunmaktadır (Şahan ve Uyangör, 2021; Yıldırım ve Şimşek, 2008). 11. Sınıf tarih ders kitabında yer alan kadın görsellerini detaylı bir şekilde ele almayı amaçlayan bu çalışma için amaçlı örneklem yöntemi uygun görülmüştür

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Kadın Görsellerinin Analizi

Ders kitabının analizinde içerik ve göstergebilim analizi (semiotics analysis) birlikte kullanılmıştır. İçerik analizi ile verilerin güvenliğini sağlamak ve nitel ölçümleri nicel verilere çevirmek amaçlanmıştır. İçerik analizinde, yazılı ve sözlü kaynakların içerdiği bilgiler, objektif ve sistemli olarak sınıflandırılmakta, veriler sayılara dönüştürülerek çıkarım yapılmaktadır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu yöntemde bir materyal, kalıpları, temaları, önyargıları ve anlamları ortaya koymak amacıyla, dikkatlice, ayrıntılı ve sistematik olarak incelenip yorumlanmaktadır (Berg ve Lune, 2015). Bernard'a (2010) göre içerik analizi, ders kitapları gibi basılı materyallerin gerçek içeriğine ve içsel özelliklerine odaklanan bir yöntemdir. İçerik analizi yapılırken, metin üzerinde belirli kodlamalar yapılmalı ve kategoriler belirlenmelidir (akt. Nene, 2014, s. 50). Bu çalışmanın amacına uygun olarak, 11. Sınıf tarih ders kitabında yer alan kadın görsellerinin içerik analizi için iki kategori belirlenmiştir. Bunlar: 1. Ders kitabında yer alan kadın görsellerinin sayısı ve oranı 2. Görsellerdeki kadınların sunum şekli ve tarzı. Kategoriler çerçevesinde öncelikle kitaptaki bütün görseller sayılmıştır. Kadın figürü içeren görseller tespit edilerek, bu görsellerin toplam görsellere ve erkek görsellerine oranı belirlenmiştir. Bununla birlikte tek kadın ve grup kadın görselleri (kadın-kadın, erkek-kadın) sayılarak elde edilen veriler tablolarda verilmiştir. Erkek görsellerinin analize tabi edilmesinin nedeni ise ders kitabında kadın görsellerinin oranını daha net ortaya koyabilmektir.

11. Sınıf tarih ders kitabındaki yer alan kadın görsellerini analiz etme, anlama ve yorumlama aşamasında göstergebilim analizi (semiotics analysis) kullanılmıştır. Göstergebilim (semiotics analysis), göstergelerden anlam çıkarmak amacıyla yapılan incelemedir (Harrison, 2003). Gösterge olarak alınabilecek her şey göstergebilimin ilgi alanına girmektedir (Nene, 2014). Kelimeler, sesler, fotoğraflar ve resimler bir gösterge olabilmektedir (Bulut ve Yurdaşık, 2005; Chiponda ve Wassermann, 2015). Göstergenin iki bileşeni, gösteren (signifier) ve gösterilen (signified) olarak tanımlanmaktadır. Göstergelerdeki anlamları ortaya çıkarmak ise sistematik bir inceleme ile mümkündür (Chiponda ve Wassermann, 2015). Göstergebilimde, imgelerin düz ve yan anlamları kullanılarak anlamlandırma yapılabilmektedir. Çünkü göstergeler hem düz anlam (denotation) hem de yan anlamlar (connotation) taşımaktadır (Parsa, 2012) Görselin ilettiği mesajların ve anlamların ortaya çıkarılabilmesi için görsel üzerinde sistematik bir incelemenin yapılması gereklidir (Rose, 2007). Araştırmanın göstergebilim analizi aşamasında, sistematik ilerleyebilmek için literatür doğrultusunda belirlenen aşağıdaki sorular kullanılmıştır:

1. Ders kitabında kullanılan kadın görselinin türü nedir?
2. Kadın görseli nereden alınmıştır?
3. Görsel hangi ünite ve konuda yer almaktadır?

4. Görselde yer alan kadın meşhur mudur?
5. Görselde kadının ismine yer verilmiş midir?
6. Görselde yer alan kadın hangi millettendir?
7. Görseldeki kadın/kadınlar ne yapmaktadır?
8. Görseldeki kadın/kadınlar nasıl tasvir edilmektedir?
9. Kadın görselinin kadın tarihi adına ortaya koyduğu bilgi nedir?
10. Kadın görselinin kadınlara yüklediği imaj nedir?

Yukarıdaki sorularla birlikte 11. Sınıf tarih ders kitabında yer alan kadın görsellerinin işlevselliği değerlendirilmiş, bulgular araştırmanın ilgili problemi altında sunulmuştur.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

İçerik analizinin güvenilirliğinde kodlama işlemi oldukça önemlidir. Veri analizi sırasında kodlama tutarlılığını sağlamak amacıyla araştırmacının dışında, eğitim alanından bir doçentten kodlama yapması istenmiş ve kodlama karşılaştırılması bu yöntemle yapılmıştır. Çünkü kodlama tutarlılığında, iki farklı kodlayıcının aynı metni aynı şekilde kodlaması ya da aynı kodlayıcının metni iki farklı zamanda aynı şekilde kodlaması beklenmektedir (Bilgin, 2014). Araştırmacı ve bir doçent tarafından yapılan iki ayrı kodlamanın karşılaştırılmasında ise Miles ve Huberman'ın (1994) [(Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı)x100] formülü kullanılmıştır. Karşılaştırma sonucunda, iki kodlama arasındaki uyum oranı 0.93 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte, içerik analiziyle ortaya konan sayısal verilerin doğruluğunu, çalışma içinde verilen kadın görselleri desteklemektedir. Araştırmanın iç güvenilirliğini sağlamak amacıyla kadın görselleriyle ilişkili metinler doğrudan alıntılanarak çalışma içinde verilmiştir. Çünkü verilerin betimsel bir yaklaşımla doğrudan alıntılarla sunulması, araştırmanın iç güvenilirliğini sağlamanın en önemli stratejilerinden birisidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

BULGULAR VE YORUM

Analizler sonucu elde edilen bulgular, araştırmanın problemleri çerçevesinde sunulmuştur.

11. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellerin Ünitelere Göre Dağılımı

Araştırmanın ilk probleminde, 11. Sınıf tarih ders kitabında yer alan görsellerin ünitelerdeki dağılımı ele alınmıştır. Bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Kadın Görsellerinin Analizi

Tablo 1.

11.Sınıf Tarih Ders Kitabında Görsellerin Ünitelere Göre Dağılımı

Ünite Adı	İnsan Figürü İçeren Görsel Sayısı	İnsan Figürü İçermeyen Görsel Sayısı	Toplam Görsel Sayısı
1. Ünite: Değişen Dünya Dengeleri Karşısında Osmanlı Siyaseti (1595-1774)	28	12	40
2. Ünite: Değişim Çağında Avrupa ve Osmanlı	28	17	45
3. Ünite Uluslararası İlişkilerde Denge Stratejisi (1774-1914)	28	3	31
4. Ünite Devrimler Çağında Değişen Devlet-Toplum İlişkileri	65	18	83
5. Ünite Sermaye ve Emek	19	6	25
6. Ünite XIX ve XX. Yüzyılda Değişen Gündelik Hayat	9	5	14
Toplam	177	61	238

Tablo 1'e göre 11. Sınıf tarih ders kitabında 6 ünite yer almaktadır. Bu altı ünite, toplamda 238 görsel içermektedir. 238 görselin 177'inde insan figürleri bulunurken 61'inde insan figürü bulunmamaktadır. Bu da kitapta %74.36'lık bir oran oluşturmaktadır. İnsan figürü bulunmayan görsellerin oranı ise %25.63'dür.

Kitapda, görsel adlandırılması yapılmayan fakat görsel kapsama dahil edilebilecek 15 harita, 3 grafik ve 6 tablo bulunmaktadır. Haritaların 6'sı 1.Ünitede, 7'si 3. Ünitede ve 2'si de 4. Ünitede yer almaktadır. Grafiklerin 3'ü de 2. Ünitededir. Tabloların 1'ine 3.Ünitede, 2'sine 4. Ünitede ve 3'üne 6. Ünitede yer verilmiştir. Bu durumda harita, grafik ve tablodan oluşan 24 görselle birlikte 238 görsel sayısı 262'ye ulaşmaktadır. Kadın görsellerini ele alan çalışmada, araştırmanın amacı dışında kaldığı için haritalar, grafikler ve tablolar analiz dışında bırakılmıştır.

11. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Yer Alan Kadın Görsellerinin Toplam Görsellere ve Erkek Görsellerine Kıyasla Oranı

Araştırmanın ikinci probleminde 11. Sınıf tarih ders kitaplarında yer alan kadın görsellerinin toplam görsellere ve erkek görsellerine kıyasla oranı ortaya konmuştur. Erkek ve kadın görselleri öncelikle ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Probleme ilişkin bulgular Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2.

11.Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Erkek Görsellerinin Ünitelere Göre Dağılımı

Ünite Adı	Tek Erkek Figürü İçeren Görsel Sayısı	Grup Olarak Erkek Figürü İçeren Görsel Sayısı	Kitaptaki Toplam Görsel Sayısı
1. Ünite: Değişen Dünya Dengeleri Karşısında Osmanlı Siyaseti (1595-1774)	15	12	40
2. Ünite: Değişim Çağında Avrupa ve Osmanlı	20	8	45
3. Ünite Uluslararası İlişkilerde Denge Stratejisi (1774-1914)	10	17	31
4. Ünite Devrimler Çağında Değişen Devlet-Toplum İlişkileri	26	37	83
5. Ünite Sermaye ve Emek	4	15	25
6. Ünite XIX ve XX. Yüzyılda Değişen Gündelik Hayat	--	8	14
Toplam	75	97	238

Tablo 2'ye göre, tek erkek figürü içeren görsel sayısı 75'dir. 97 görselde ise erkekler grup halinde verilmektedir. Bu durumda toplam 238 görselin 172'sinde erkek figürü yer almaktadır. 172 görsel ise kitapta %72.26'lık bir oran oluşturmaktadır. Tek erkek figürü içeren görsellerin oranı %31.51 iken grup olarak erkek figürleri içeren görsellerin oranı %40.75'tir.

En fazla erkek görseline, "Devrimler Çağında Değişen Devlet-Toplum İlişkileri" başlıklı 4. Üniteye yer verilmektedir. Bu üniteye hem tek erkek hem de grup erkek görseli en fazladır.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Kadın Görsellerinin Analizi

Tablo 3.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Kadın Görsellerinin nitelere Göre Dağılımı

Ünite Adı	Tek Kadın Figürü İçeren Görsel Sayısı	Grup Olarak Kadın Figürü İçeren Görsel Sayısı	Kadın-Erkek Karışık İnsan Figürü İçeren Görsel Sayısı	Kitaptaki Toplam Görsel Sayısı
1. Ünite: Değişen Dünya Dengeleri Karşısında Osmanlı Siyaseti (1595-1774)	1	–	–	40
2. Ünite: Değişim Çağında Avrupa ve Osmanlı	–	–	–	45
3. Ünite Uluslararası İlişkilerde Denge Stratejisi (1774-1914)	1	–	–	31
4. Ünite Devrimler Çağında Değişen Devlet-Toplum İlişkileri	–	2	8	83
5. Ünite Sermaye ve Emek	–	–	5	25
6. Ünite XIX ve XX. Yüzyılda Değişen Gündelik Hayat	–	1	4	14
Toplam	2	3	17	238

Tablo 3'e göre, toplam 238 görselin 22'sinde kadın figürleri yer almaktadır. Bu da toplam görsel içinde %9.24'lük bir oran oluşturmaktadır. 22 kadın figürü içeren görselin sadece 2'sinde tek kadın bulunurken 17 görselde kadın erkek grup olarak verilmektedir. 3 görselde ise sadece kadınlar grup olarak sunulmaktadır.

Tek kadın figürü içeren 2 görselin toplam görseller içindeki oranı %0.84'tür. Sadece kadınları grup olarak gösteren 3 görsel kitapta %1.26'lık bir oran oluştururken, kadın ve erkekleri birlikte gösteren 17 görsel %7.14'lük bir orana sahiptir.

Tablo 2 ve tablo 3 birlikte değerlendirildiğinde, 11. Sınıf tarih ders kitabında kadınların yer aldığı görsellerin oranı %9.24 iken erkek görsellerinin oranı %72.26'dır. Tek kadın figürü içeren 2 görsel toplam görseller içinde %0.84 orana sahipken, görsellerin %31.51'i tek erkek figürü içermektedir.

11. Sınıf Tarih ders Kitabında Yer Alan Görsellerde İsmi Geçen Kadınlar

11. Sınıf tarih ders kitabında yer alan görsellerde ismi geçen kadınlar, araştırmamın bir diğer problemidir. Bu problem ilişkin bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4.

11.Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Görsellerde İsmi Geçen Kadınlar

Ünite Adı	Görsel No	Görsel Adı	Milliyeti	Sayfa No
1. Ünite: Değişen Dünya Dengeleri Karşısında Osmanlı Siyaseti (1595-1774)	Görsel 1.37	II. Katerina	Rus	41
3. Ünite: Uluslararası İlişkilerde Denge Stratejisi (1774-1914)	Görsel 3.31	Nene Hatun (1857-1955)	Türk	118
4. Ünite Devrimler Çağında Değişen Devlet-Toplum İlişkileri	Görsel 4.50	Gevher Nesibe Darüşşifası ve Gıyasiye Medresesi (Kayseri)	Türk	157
Toplam				3

Tablo 4'e göre 11. Sınıf tarih ders kitabında yer alan 22 kadın figürü içeren görselde 2 kadının ismi belirtilmiştir. Bunlar 1.Ünitede geçen II. Katerina ve 3. Ünitede yer alan Nene Hatun'dur. Bunların dışında insan figürü içermeyen Görsel 4.50'de Gevher Nesibe'nin ismine ulaşılabilmektedir. Bu durumda görsellerde toplamda 3 kadının ismine yer verilmektedir. Bu kadınların biri Rus diğerleri Türk'tür.

11. Sınıf tarih ders kitabında kadın figürleri içeren 22 görselde, sadece II. Katerina ve Nene Hatun'un isimlerine yer verilmesine rağmen bu kadın görselleri üzerinden üç erkek ressamın ismine ulaşılabilmektedir. Bunlar Jan Matejko (Görsel 4.21), Pyotr Nikolayevich Gruzinsky (Görsel 6.3) ve İbrahim Çallı'dır (Görsel 6.10). Kitabın tümünde ise erkek figürü içeren 172 görselde, 99 erkek ismi tespit edilmiştir. Tespit edilen isimler büyük oranda Osmanlı padişahlarına ve Osmanlı padişahlarıyla siyasi ilişkilerde bulunan Avrupa liderlerine aittir. Görsellerin bir kısmında ise yazar, şair ve ressam isimleri yer almaktadır.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Kadın Görsellerinin Analizi

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Kullanılan Kadın Görsellerinin Niteliği

Araştırmamın bu probleminde, 11. Sınıf tarih ders kitabında kullanılan kadın görsellerinin niteliği/türü ele alınmıştır. Görsellerin niteliğine ve nereden alındığına ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.

11.Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Kadın Görsellerinin Niteliği

Ünite	Görsel No	Görsel Adı	Görselin Kaynağı	Görsellerin Niteliği	Sayfa No
1. Ünite	Görsel 1.37	II. Katerina	Jean Antoine Houdon, 1773, Devlet İnziva Yeri Müzesi, St Petersburg/Rusya	Büst	41
3. Ünite	Görsel 3.31	Nene Hatun (1857-1955)	---	Fotoğraf	118
4. Ünite	Görsel 4.1	Halktan vergi toplanması (Köy Avukatlık Ofisi, 1626)	Özel Koleksiyon	Tablo	123
	Görsel 4.12	Fabrikalarda kadın ve çocukların çalıştırılması	---	İllüstrasyon	131
	Görsel 4.15	1830 İhtilalleri’nin Fransa’da başlaması	Henri Félix Emmanuel Philippoteaux, Carnaalet Müzesi, Paris/Fransa	Tablo	133
	Görsel 4.20	Rus Devrimi	Jan Matejko, 1891, Varşova Kraliyet Sarayı, Varşova/Polonya)	Tablo	136
	Görsel 4.21	Polonya Anayasası’nın halka duyurulması	---	Tablo	137
	Görsel 4.23	İç isyan	---	Tablo	138
	Görsel 4.34	Avrupa’da yaşanan Göçler	---	İllüstrasyon	146
	Görsel 4.56	Osmanlı halkı (Yahudi, Hristiyan ve Müslüman)	---	Fotoğraf	161
	Görsel 4.81		---	Fotoğraf	182
	Görsel 4.82		---	Fotoğraf	183
5. Ünite	Görsel 5.2	İplik yapımı	---	Tablo	191
	Görsel 5.3	Fabrika işçileri	---	Fotoğraf	192
	Görsel 5.8	Hasat sonrası başakların ayrıştırılması	---	Gravür	195
	Görsel 5.15	Misyonerlik faaliyetleri	---	Gravür	201
	Görsel 5.23	Bir Osmanlı çarşısı	Washington Kongre	Tablo	206

			Kütüphanesi, Washington/ABD		
6. Ünite	Görsel 6.2	Selanik'ten Türk göçleri (1912)	--	Fotoğraf	214
	Görsel 6.3	Kafkas Göçleri	Pyotr Nikolayevich Gruzinsky, 1872	Tablo	215
	Görsel 6.4	Muhacirler Anadolu'da	---	Tablo	216
	Görsel 6.10	Emirgan çay bahçesi	İbrahim Çallı	Tablo	220
	Görsel 6.14	Balkan göçleri	---	Fotoğraf	225
Toplam					22

Tablo 5'e göre kadın figürü içeren görsellerin 10 tanesi tablo, 7'si fotoğraf, 2'si gravür, 2'si illüstrasyon ve 1'i büsttür. Görsellerde en fazla tablo kullanıldığı görülmektedir. İkinci sırada fotoğraf bulunmaktadır.

15 görselin nereden alındığına dair bilgi verilmemiştir. Görsel 1.37, Rusya Devlet İnziva Yeri Müzesi'nde, Görsel 4.15 Fransa Carnavalet Müzesi'nde ve Görsel 5.23 Washington Kongre Kütüphanesinde bulunmaktadır. Görsel 4.20'de verilen tablo Jan Matejko tarafından yapılmıştır. Görsel 6.3 Pyotr Nikolayevich'e ve Görsel 6.10 İbrahim Çallı'ya ait bir tablolarıdır. Görsel 4.1 ise özel bir koleksiyondan alınan tablodur. Fakat görsellerin çoğunda kadın figürleri açık ve net değildir. Bu görseller, kadın görsellerinin işlevselliği başlığı altında daha detaylı değerlendirilmiştir.

11.Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Kadın Görsellerinin Ortaya Koyduğu İmajlar

11.Sınıf tarih ders kitabında yer alan kadın görsellerinin ortaya koyduğu imajlar, araştırmamın diğer problemini oluşturmaktadır. Bu probleme ilişkin bulgular ise Tablo 6'ya yansıtılmıştır.

Tablo 6.

11.Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Kadın Görsellerinin Ortaya Koyduğu İmajlar

Ünite	Görsel No	Görsel Adı	İmaj
1. Ünite	Görsel 1.37	II. Katerina	Çarıçe
3. Ünite	Görsel 3.31	Nene Hatun (1857-1955)	Kahraman, Vatansever
4. Ünite	Görsel 4.1	Halktan vergi toplanması (Köy Avukatlık Ofisi, 1626)	Köylü
	Görsel 4.12	Fabrikalarda kadın ve çocukların çalıştırılması	Fabrika işçisi
	Görsel 4.15	1830 İhtilalleri'nin Fransa'da başlaması	Devrimci
	Görsel 4.20	Rus Devrimi	Devrimci
	Görsel 4.21	Polonya Anayasası'nın	Halk

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Kadın Görsellerinin Analizi

		halka duyurulması	
	Görsel 4.23	İç isyan	Asi, Aktivist
	Görsel 4.34	Avrupa'da yaşanan göçler	Göçmen
	Görsel 4.56	Osmanlı halkı (Yahudi, Hristiyan ve Müslüman)	Osmanlı halkı
	Görsel 4.81	---	Vatansever
	Görsel 4.82	---	Vatansever
5. Ünite	Görsel 5.2	İplik yapımı	Dokumacı işçi
	Görsel 5.3	Fabrika işçileri	İşçi
	Görsel 5.8	Hasat sonrası başakların ayrıştırılması	Çiftçi
	Görsel 5.15	Misyonerlik faaliyetleri	Sömürülen
	Görsel 5.23	Bir Osmanlı çarşısı	Halk
6.	Görsel 6.2	Selanik'ten Türk göçleri (1912)	Muhacir Mazlum
	Görsel 6.3	Kafkas Göçleri	Muhacir Mazlum
	Görsel 6.4	Muhacirler Anadolu'da	Muhacir Mazlum
	Görsel 6.10	Emirgan çay bahçesi	Sosyal birey
	Görsel 6.14	Balkan göçleri	Muhacir Mazlum
Toplam		22	

Tablo 6'ya göre, kadımlara ilişkin Görsel 6.2, Görsel 6.3, Görsel 6.4 ve Görsel 6.14 üzerinden en fazla muhacir ve mazlum imajı öne çıkmaktadır. Kadımlar, Görsel 4.21, Görsel 4.56 ve Görsel 5.23'de halk olarak sunulmaktadır. Vatansever imajına, Görsel 3.31, Görsel 4.81 ve Görsel 4.82'den ulaşılmaktadır. Görsel 4.12, Görsel 5.2 ve Görsel 5.3'te kadımlar işçi olarak verilmektedir. Görsel 4.15 ve Görsel 4.20'de devrimci, Görsel 4.1 ve Görsel 5.8'de çiftçi/köylü, Görsel 1.37'de Çariçe, Görsel 4.23'te asi, Görsel 4.34'te göçmen, Görsel 6.10'da sosyal birey ve Görsel 5.15'de sömürülen birey imajı dikkat çekmektedir. Bu görseller, kadın görsellerinin işlevselliği altında tek tek ele alınarak analiz edilmiştir.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Kullanılan Kadın Görsellerinin İşlevselliği

Çalışmanın son probleminde kadın görsellerinin işlevselliği ele alınmıştır. Kadın figürü içeren görsellerin metinle ilişkisi değerlendirilmiş, kadımlar hakkında sunduğu bilgiler bağlamında, kitapta kullanım amaçları da tartışılmıştır.

11. Sınıf tarih ders kitabında, kadın figürü içeren ilk görsel, "Değişen Dünya Dengeleri Karşısında Osmanlı Siyaseti (1595-1774)" başlıklı 1. Ünite'de yer almaktadır ve II. Katerina (Görsel 1.37) ismini taşımaktadır. Bu görsel aynı zamanda 1. Ünitenin tek kadın görselidir.



Görsel 1.37. II. Katerina (Büst, Jean Antoine Houdon, 1773, Devlet İnziva Yeri Müzesi, St Petersburg/Rusya) (Yüksel vd., 2021, s.41)

1768-1774 Osmanlı-Rus Savaşı konusu içinde verilen Görsel 1.37, metinle şu şekilde ilişkilendirilmektedir:

XVIII. yüzyılda Osmanlı Devleti ile Rusya arasındaki mücadelelerde genelde Osmanlı Devleti barışın devamından yanayken Rusya, saldırgan bir politika izlemiştir. Bunda Rusya'nın emellerini gerçekleştirmek için XVIII. yüzyılda Osmanlıların içinde bulunduğu durumu fırsat olarak görmesi etkili olmuştur. Rus Çariçesi II. Katerina'nın komşu devletlere karşı takip ettiği saldırgan politika ve yayılcı siyaset önce Balkanlarda kendini göstermiş ve Rusya, Lehistan üzerinde hâkimiyet kurmaya çalışmıştır. II. Katerina (Görsel 1.37), Lehistan kralının ölümünden sonra kendisine bağlı Stanislav'ı Leh Krallığı'na seçirmiştir. Buna karşı Leh milliyetçileri, Osmanlı Devleti'nden yardım ve himaye istemiştir (Yüksel vd., 2021, s. 41).

Konu metninde II. Katerina'nın yayılcı politikası ve Osmanlı Devleti ile ilişkisi ele alınmaktadır. Bu anlamda görselle metnin doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Metinde II. Katerina'nın Çariçe ünvanı ile birlikte Rus kimliği de vurgulanmaktadır. Bunun dışında II. Katerina, Görsel 1.37'de tek olarak yer almaktadır. 22 görsel içinde tek olarak yer alan iki kadından ve görsellerde ismi geçen 3 kadından biridir. Kitabın sağ üst köşesinde yer alan II. Katerina büstü fotoğrafının, öğrencinin dikkatini çekecek boyutlarda olduğu fark edilmektedir. Görselin, Rusya/St Petersburg'da bulunan Devlet İnziva Yeri Müzesi'nde bulunduğu bilgisi de görselin altında verilmiştir. II. Katerina tarihteki siyasi rolüyle 11. Sınıf tarih ders kitabında yer alan kadınlardan biridir.

11. Sınıf tarih ders kitabında kadın figürü içeren ikinci görsel Nene Hatun'a (Görsel 3.31) aittir ve "Uluslararası İlişkilerde Denge Stratejisi (1774-1914)" başlıklı 3. Ünite içinde yer almaktadır.



Görsel 3.31. Nene Hatun (Fotoğraf, 1857-1955) (Yüksel vd., 2021, s. 118)

Bir fotoğraf olan Nene Hatun görseli (Görsel 3.31), 11. Sınıf tarih ders kitabında tek kadın figürü içeren iki görselden bir diğeridir. Ünite sonunda Nene Hatun hakkında verilen uzun bir okuma metni ile ilişkilendirilmektedir. Görselin metinle güçlü bir ilişkisi olduğu görülmektedir ve şu şekilde aktarılmaktadır:

Kahraman Nene Hatun, 93 Harbi'nde

Halk arasında 93 Harbi olarak bilinen 1877'de başlayan Türk-Rus Savaşı'nda gösterdiği mücadele ile destanlaşan kadın kahramanlarımızdan biri de Nene Hatun'dur. Ruslar, 4 Kasım'da Erzurum'un doğusundaki Gazi Ahmet Muhtar Paşa kuvvetlerine taarruz etmiştir. Erzurum'a çekilen Osmanlı kuvvetleri, takviye kuvvetlerle şehri savunmaya hazırlandılar. 9 Kasım gecesi Ruslar, Aziziyye Tabyası'nı zapt ettiler. 8-9 Kasım gecesi Müezzîn Abdullah Efendi, Ayas Paşa Camisi'nin minaresine çıkarak Aziziyye Tabyası'nı Rusların ele geçirdiğini anlatmış, "eli silah tutan koşsun" diye halka seslenmiştir.

Bu sırada 22-23 yaşlarında olan Nene Hatun'a kocası, "sen evde kal, çocuğa bak" demişse de Nene Hatun, çocuğunu Allah'a emanet edip kalabalığa karışmıştır..... Aziziyye Tabyası'nın Rus kuvvetlerinden geri alınması için yapılan çarpışmadaki kahramanlığı dolayısıyla Üçüncü Ordu tarafından, Erzurum'un Eminkurpu Mahallesi'nde bir ev tahsis edilen Nene Hatun, ordumuzun kıymetbilirlik inceliğini yansıtan bu evde uzun yıllar yaşamıştır.....Nene Hatun tutulduğu zatürre yüzünden, 22 Mayıs 1955'te Erzurum Numune Hastanesi'nde hayata gözlerini yummuş ve merasimle Aziziye Şehitliğine defnedilmiştir.Nene Hatun ölmeden önce Türk ordusunun "Ninesi" ilan edilmiş ve 2 Mayıs 1955'te "Yıldırım Annesi" seçilmiştir. Ayrıca Maarif Nezareti müdürler toplantısının kararı ile Erzurum Kız Öğretmen Okulu'nun ismi "Nene Hatun Öğretmen Okulu" olarak değiştirilmiştir.

Kısaltılarak verilen yukarıdaki metinde, Nene Hatun'un 93 Harbin'de sergilediği, vatanseverliği, kahramanlığı, mücahitliği ve cesareti vurgulanmaktadır. Metne göre, Nene Hatun, okula ismi verilen, büyük hürmet gören örnek bir kahraman kadındır.

Bu bilgilerin dışında, kitapta metne yönelik sorular da yer almaktadır. Bu sorular ise şunlardır:

1. 1877 Osmanlı Rus Savaşı'nın 93 Harbi olarak adlandırılmasının gerekçesi nedir?
2. Kıymetbilirlik ifadesi hangi anlamlara gelmektedir?
3. Nene Hatun'un çocuğunu bırakıp halkın arasına mücadele için karışması hangi değerlerle ifade edilebilir?
4. Tarihimizde Nene Hatun gibi destanlaşan diğer kadın kahramanlarımız kimlerdir?
5. Bir insanı kahraman yapan özellikler nelerdir? (Yüksel vd., 2021, s.118).

Yukarıdaki sorular üzerinden, öğrencilerin vefa, kahramanlık ve vatanseverlik gibi bazı değerlere ulaşması ve bu değerleri sorgulanması hedeflenmektedir. Nene Hatun, öğrencilerin milli ve manevi değerleri sorgulaması için örnek bir şahsiyet olarak sunulmaktadır. Kitabın sağ üst köşesinde öğrencilerin dikkatini çekecek ölçülerde olan Nene Hatun görseli (Görsel 3.31), tek kadın fügürü içerdiği, Nene Hatun'a doğrudan atıf yaptığı ve metinle güçlü bir ilişkisi olduğu için, kitabın kadın tarihi bağlamında en işlevsel görsellerinden biridir. Hatta öğrencilere metne yönelik sorular sorulması, görseli daha fazla öne çıkarmaktadır.

“Devrimler Çağında Değişen Devlet-Toplum İlişkileri” isimli 4. Ünite de kadın figürü içeren 10 görsel tespit edilmiştir. Bunlardan ilki, Görsel 4.1'dir ve halktan vergi toplanmasını göstermektedir.



Görsel 4.1. Halktan vergi toplanması (Tablo, Köy Avukatlık Ofisi, 1626, Özel Koleksiyon) (Yüksel vd., 2021, s. 123)

Özel koleksiyondan alınan ve köy avukatlık ofisini gösteren bir tablo olan Görsel 4.1’de kadın ve erkekler grup olarak yer almaktadır. Kitapta “1789 Fransız İhtilali” başlığı altında yer almaktadır. İhtilal öncesi Fransa’sını anlatan konu metni ile aşağıdaki şekilde ilişkilendirilmektedir:

Fransa’da halk, genel olarak ayrıcalıklı ve ayrıcalıksız olmak üzere iki sınıfa ayrılıyordu. Ayrıcalıklı sınıf, din adamları ve soylulardan; ayrıcalıksız sınıf ise burjuvalar ve köylülerden oluşuyordu. Ülke ekonomisindeki etkileri artan burjuva sınıfı, siyasi ve sosyal haklara sahip olmak istiyordu. Vergi sisteminde de bir adaletsizlik söz konusuydu (Görsel 4.1). Soylular ve din adamları vergi vermezken halktan, doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki çeşit vergi alınıyordu. İltizam usulüyle toplanan vergiler, halkın tepkisine neden oluyordu (Yüksel vd., 2021, s. 123).

Bilgilerde vergi adaletsizliği vurgulanmakta ve halkın vergilere tepkisi anlatılmaktadır. Görsel 4.1 bu vergilerden mağdur olan halkı görselleştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Görsele dikkatli bakıldığında sepetini karıştıran ve yumurta uzatan bir köylü kadın dikkat çekmektedir. Görselin kadın tarihine ilişkin bilgi sunma amacı bulunmamaktadır. Görsele yer alan kadın figürünü öğrencilerin fark etmesi ise oldukça zordur. Bu bağlamda Görsel 4.1’in işlevsel kullanıldığı ve kadınları da dikkate alarak kitapta yer aldığı söylenemez.

4. Ünitenin diğer görseli, sanayi devrimi sonrası ortaya çıkan işçi sınıfının anlatıldığı konu içinde yer alan fabrikalarda kadın ve çocukların çalıştırılmasını gösteren Görsel 4.12’dir.



Görsel 4.12. Fabrikalarda kadın ve çocukların çalıştırılması (İllüstrasyon) (Yüksel vd., 2021, s. 131)

Kitap içinde görsel metninle aşağıdaki şekilde ilişkilendirilmektedir:

Avrupa’da tarımsal alanlardan sanayi merkezlerine gerçekleşen göçler, yeni sosyal problemlerin de doğmasına sebep oldu. Fabrika çevreleri,

hayat şartları iyi olmayan yeni işçilerin yerleşim bölgeleri hâline geldi. Yetişkin erkeklere göre daha düşük ücret ödenen kadın ve çocukların çalıştırılması yaygınlaştı (Görsel 4.12) (Yüksel vd., 2021, s. 131).

Görsele dikkatle bakıldığı zaman, kadınların fabrikada işçi olarak çalıştığı görülmektedir. Ama metinde kadınların ve çocukların daha düşük ücretle çalıştığı vurgulanmaktadır. Burada ücret anlamında süstimal edilen bir kadın işçi sınıfı öne çıkmaktadır. Bir illüstrasyon olan görselin metinle ilişkisi olduğu söylenebilir. Çünkü metinde kadınlara özel bir atıf bulunmaktadır. Sanayi devrimi sonrası kadınların değişen koşullarına da kısmen açıklık getirilmektedir. Görsel hakkında herhangi bir sorgulama yapılmadığı için, Görsel 4.12'nin kitapta yer almasının temel amacı, sanayi sonrası ortaya çıkan işçi sınıfının çalışma koşulları hakkında görsel oluşturmaktır denebilir. Aynı zamanda görselin görüntü kalitesi düşük olduğundan dolayı, kadın figürlerini seçmek kolay değildir. Buna rağmen, görselin “fabrikalarda kadın ve çocukların çalıştırılması” ismini taşıması en azından dikkatleri kadınlara çekme potansiyeline sahiptir. Bu görsel aynı zamanda kadınları annelik, ev hanımlığı gibi geleneksel rollerin dışında sunmakta ve kadınları üreten bireyler olarak da göstermektedir.

1830 ihtilalleri konusunda yer alan ve 4. Ünitenin bir diğer görseli olan Görsel 4.15, “1830 İhtilalleri'nin Fransa'da başlaması” adını taşımaktadır.



Görsel 4.15. 1830 İhtilalleri'nin Fransa'da başlaması (Tablo, Henri Félix Emmanuel Philippoteaux, Carnavalet Müzesi, Paris/Fransa) (Yüksel vd., 2021, s. 133)

Fransa Carnavalet Müzesi'nde yer alan ve Henri Félix Emmanuel Philippoteaux'a ait bir tablo olan Görsel 4.15, aşağıdaki şu metinde verilmektedir:

X. Charles, ülkede her türlü muhalefeti ortadan kaldırmak isteyince 1830'da Paris'te üç gün süren kanlı çarpışmalar yaşanmış ve kral tahtını bırakarak kaçmıştır. Bunun üzerine Fransız İhtilali'ne olan sempatisi ve liberal fikirleri ile tanınan Louis Philippe (Lui Filip), Fransa tahtına geçmiştir. Mecliste ant içerek görevine başlayan Louis Philippe, halkın seçimi ile Fransa kralı olarak iktidara gelmiştir. Bu nedenle 1830 İhtilali

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Kadın Görsellerinin Analizi

(Görsel 4.15) ile Fransa'da daha demokratik bir yönetim kurulmuş ve ihtilal başarıyla sonuçlanmıştır (Yüksel vd., 2021, s. 133)

Fransa'daki 1830 İhtilallerine görsel oluşturmayı amaçlayan Görsel 4.15'e çok dikkatli bakıldığı zaman kalabalık içinde birkaç kadının yer aldığı fark edilmektedir. Fakat bu neredeyse imkansızdır. Görselin görüntü kalitesi oldukça düşüktür. Görüntüde sadece bir grup kalabalık görülmektedir. Görselin ise kadın tarihi ile doğrudan bir ilgisi bulunmamaktadır. Bu anlamda işlevsel bir görsel olduğunu söylemek mümkün değildir. Kadınların tarihsel rollerine doğrudan ışık tutmamaktadır ve kadınlarla ilgili herhangi bir imaj sunduğu söylenemez.

4. Ünitenin kadın figürü içeren diğer görseli, Rus Devrimini gösteren Görsel 4.20'dir.



Görsel 4.20. Rus Devrimi (Tablo) (Yüksel vd., 2021, s. 136)

Sosyalizm ve Marksizm konu başlığı altında verilen Görsel 4.20 bir tablodur fakat kaynağı ve kime ait olduğu belli değildir. Rusya'daki komünizm ve sosyalizm anlayışına görsel oluşturmak amacıyla kullanılmıştır. Görsele dikkatle bakıldığında kalabalık erkek grubunu izleyen bir kadın figürü fark edilebilmektedir ve görselle ilişkili metin şu bilgileri içermektedir:

Devrimci radikal sosyalistlerle reformcu sosyalistler ilk kez XIX. yüzyılın sonlarında karşı karşıya gelmiştir. 1917 Rus Devrimi'ne (Görsel 4.20) kadar komünizm ve sosyalizm eş anlamlıyken bu devrimden sonra sosyalist partiler, kendilerini yeniden tanımlamak zorunda kalmıştır (Yüksel vd., 2021, s. 136)

Bu görselin de kadınların tarihini aydınlatmak veya kadınları tarih ders kitabına dahil etmek amacıyla kullanılmadığı rahatlıkla iddia edilebilir. Devrimciler içinde yer alan kadın figürü üzerinden, devrimci kadın imajına ulaşmak dolaylı olarak mümkündür. Öğrencilerin perspektifinden bakıldığında, görselin kadın tarihi açısından anlamlı olduğu ise söylenemez.

11. sınıf tarih kitabında, 4. Ünite'nin “Polonya Anayasası'nın halka duyurulması” başlıklı görseli (Görsel 4.21), “Mutlak Monarşiden, Anayasal Monarşiye Geçiş” konu başlığı altında yer almaktadır.



Görsel 4.21. Polonya Anayasası'nın halka duyurulması (Tablo, Jan Matejko, 1891, Varşova Kraliyet Sarayı, Varşova/Polonya) (Yüksel vd., 2021, s. 137)

Görsel altında, Jan Matejko'ya ait bir tablo olduğu ve Polonya Varşova Kraliyet Sarayı'nda bulunduğu bilgisi de bulunmaktadır. Kitapta ise görsel konu metniyle şöyle ilişkilendirilmektedir:

Avrupa'da Aydınlanma düşüncesi ilkelerine dayanan ilk modern ve yazılı anayasa 3 Mayıs 1791 tarihli Polonya Anayasası'dır (Görsel 4.21). Bu anayasadan bir süre sonra yeni bir anayasa da Fransa'da ilan edilmiştir (Yüksel vd., 2021, s. 137)

Bilgilerden anlaşıldığı gibi Görsel 4.21 Polonya Anayasası ile ilgili görsel oluşturma amacını taşımaktadır. Görsele dikkatli bakıldığında halk arasında kadınların ve çocukların da olduğu farkedilmektedir. Fakat bu görsellerde kadınları fark etmek, öğrenciler açısından neredeyse imkansızdır. Çünkü görselin görüntü kalitesi oldukça düşüktür. Öğrencilerin dikkatini çekecek bir niteliğe sahip değildir. Görseldeki kadın figürler karşımıza halk olarak çıksa da görsel kadınlar adına açık bir bilgi sunmamaktadır. Kadınların tarihi rollerine yönelik bir amaç taşımamaktadır. Görselin işlevsel kullanıldığını düşünmek ise çok zordur.

4. Ünite'de yer alan görsellerden birisi de “İç isyan” başlıklı Görsel 4.23'dür ve “Osmanlı Devleti'nde Modern Orduya Geçiş” konusu altında verilmektedir.



Görsel 4.23. İç isyan (Tablo) (Yüksel vd., 2021, s. 138)

Görsel 4.23, ders kitabında aşağıdaki metinle ilişkilendirilmiştir:

1789 İhtilali'nden sonra birçok cephede Avrupa devletleriyle savaşan Fransa, askere ihtiyaç duymaya başlamıştır. Bunun üzerine 1793'te ilan edilen bir anayasa bildirgesi ile Fransa'da askerlik zorunlu hâle getirilmiştir. Avrupa devletleriyle yapılan savaşlara, ülkedeki iç isyanlar da (Görsel 4.23) eklenince askere olan ihtiyaç daha da artmıştır. Bu ihtiyacı karşılamak isteyen Fransız Hükûmeti, 1793 tarihinde bir seferberlik kararnamesi çıkarmıştır (Yüksel vd., 2021, s. 138).

Metinden anlaşıldığı gibi Fransa'da ortaya çıkan asker ihtiyacı ve zorunlu askerlik uygulaması anlatılmaktadır. Halkın isyanına da atıf yapılmaktadır. Görsel 4.23 halkın isyanına görsel oluşturmak amacıyla kullanılmaktadır. Konu ile görsel arasında çok güçlü bir ilişki olduğunu söylemek kolay değildir.

Bir tablo olan Görsel 4.23'e dikkatli bakıldığında ön tarafta bir kadın figürü fark edilebilmektedir. Fakat bu figür, öğrencinin dikkatini çekecek nitelikte değildir. Görselin doğrudan kadınların tarihi ile ilgili bir amacı bulunmamaktadır. Bu görsel üzerinden isyan eden halk arasında kadınların da bulunduğu düşünülebilir. Bu durumda erkeklerle birlikte, kadınlara da isyan eden, asi imajı yüklenmektedir. Aynı zamanda görsel üzerinden, ekonomik sıkıntı durumlarında, toplumda sessiz kalmayan, aktif bir kadın imgesi de hissedilebilir. Görüntü kalitesi oldukça düşük olan Görsel 4.23 aracılığıyla öğrencilerin kadınlara dair bu imajlara ulaşması ise neredeyse imkansızdır. Görselin doğrudan kadınların tarihi ile ilgili olmaması ve verilen metinle arasında güçlü bir ilişki kurulamaması, Görsel 4.23'in işlevselliğini de azaltmaktadır. Gerçekte bunun bir kadın görseli olduğunu düşünmek ise pek mümkün değildir.

Bir illüstrasyon olan Görsel 4.34, 4. Ünite'de "XIX. Yüzyılda Sosyal Hayattaki Değişimler" konu başlığı içinde yer almaktadır.



Görsel 4.34. Avrupa'da yaşanan göçler (İllüstrasyon) (Yüksel vd., 2021, s. 146)

Görsel 4.34 ile ilişkili metinde ise şu bilgiler verilmektedir:

Avrupa’da XVI. yüzyılda gelişen ve XIX. yüzyıla kadar etkili olan merkantilist ekonomi anlayışı, güçlü ve zengin bir devlet için nüfus artışını desteklemiştir..... Bu düşüncenin ürünü olarak özellikle XVIII. yüzyılda Avrupa’da yaşanan nüfus artışı üretimi ve ticareti artırmıştır. Ormanlar tarım arazisine dönüştürülmüş, bataklık veya tepeliklere kadar ziraat yaygınlaşmıştır. Sanayileşme sonucunda da kentler büyümüş ve göç hareketleri (Görsel 4.34) hız kazanmıştır (Yüksel vd., 2021, s. 146)

Görsel 4.34, Avrupa’da, sanayileşme ve nüfus artışıyla beraber kentlere doğru artan göçleri görselleştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Fakat görüntü kalitesi çok düşük olan görselde, insan figürleri çok zor seçilmektedir. Dikkatli bakılırsa, görselin bazı kadın figürleri içerdiği görülebilir. Kadınlar da erkeklerle birlikte göç hareketleri içerisinde yer almaktadırlar. Buna rağmen bu görselin, kadın tarihi ile ilgili olduğu söylenemez. Görselin, öğrencilere hem kadın tarihi hakkında hem de göçlerle ilgili güçlü mesajlar verdiği ise iddia edilemez.

4. Ünite “Tanzimat Fermanı” konusu altında yer alan Görsel 4.56, kadınları grup olarak sunmaktadır ve Osmanlı halkını (Yahudi, Hristiyan ve Müslüman) görselleştirmek amacıyla kullanılmaktadır.



Görsel 4.56. Osmanlı halkı (Yahudi, Hristiyan ve Müslüman) (Yüksel vd., 2021, s. 161)

11. Sınıf tarih ders kitabında Görsel 4.56 ile ilgili ise şu bilgiler aktarılmaktadır:

Tebaanın kanun önünde eşitliğine dayanan Osmanlı birliği siyaseti, Tanzimat Devri’nin en önemli unsurlarından olmuş ve bu siyaset, Islahat Fermanı’nda da devam etmiştir. 1876 Kanun-ı Esasi’deki; “Osmanlı Devleti tabiiyetindeki herkes hangi din ve mezhepten olursa olsun istisnasız Osmanlı (Görsel 4.56) tabir olunur.” ifadesi de yine bu siyasetin Meşrutiyet Dönemi’ne yansımalarıdır (Yüksel vd., 2021, s. 161)

Osmanlı halkı olarak yansıtılan Görsel 4.56, sadece kadınları içermektedir. Bu kadınlar Osmanlı’da bulunan Yahudi, Hristiyan ve Müslüman kadınlardır. Görsel üzerinden onların giydikleri kıyafetler hakkında bir fikre ulaşmak mümkündür.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Kadın Görsellerinin Analizi

Metinde Tanzimat’la beraber Yahudi, Hristiyan ve Müslüman halkın Osmanlı diye tabir olunduğu vurgusu bulunmaktadır ve kadınlarla ilgili herhangi bir açıklama veya kadınlara bir atıf yoktur. Görselle ilgili bir sorgulama da yapılmamaktadır. Buna rağmen kadın tarihinin görseller aracılığıyla tarih ders kitaplarına dahil edilmesi çabası olarak kabul edilip olumlu değerlendirilebilir.

4. Ünitenin son iki görseli olan Görsel 4.81 ve Görsel 4.82, “15 Temmuz Demokrasi Ve Millî Birlik Günü” başlıklı okuma parçası içinde verilmektedir.



Görsel 4.81. (Yüksel vd., 2021, s. 182) **Görsel 4.82.** (Yüksel vd., 2021, s. 183)

Kadın görüntüsü içermeyen ve yakın tarihe ait fotoğraflardan oluşan Görsel 4.81 ve Görsel 4.82, mantıksal olarak kadınları içerdiği kabul edilerek analiz edilmişlerdir. Görsellerde daha çok erkekler ve bayraklar dikkat çekmektedir. Geniş açıdan değerlendirildiğinde kadınların da bu fotoğrafta olduğu bilinmektedir. 15 Temmuz Gecesi ile ilgili olan bu görseller, kitapta kadın tarihi hakkında doğrudan bilgi sunma amacıyla kullanılmamışlardır. Okuma parçası içinde görsellere atıf şu şekilde yapılmaktadır:

Milletimiz, tarihi boyunca hep bu değerler uğruna mücadele etmiş; vatanını ve özgürlüğünü hedef alan saldırılara cansiperane bir şekilde karşı koymuştur (Görsel 4.81) (Yüksel vd., 2021, s. 182).

Her kesimden, her yaştan insanıyla tek yumruk hâline gelerek vatanını savunan aziz milletimiz, iman dolu yüreği, dik duruşu, feraseti, cesareti, birlik ve beraberliğiyle 15 Temmuz gecesi tarihimizin en büyük kahramanlıklarından birini sergilemiştir (Görsel 4.82 (Yüksel vd., 2021, s. 183)

Okuma metninde verilen cümlelere göre, her yaştan insanıyla tek yumruk hâline gelerek vatanını savunan kişiler arasında kadınlar da bulunmaktadır. Kadınlar da 15 Temmuz gecesi, vatanseverliğini, cesaretiyle ortaya koymuştur. Fakat gerek görselde gerek metinde kadınlar için özel bir vurgu bulunmamaktadır. Bu durumda öğrencilerin görselle ilk bakışta kadınların vatanseverliğini fark etmesi ve bu tür imajlara ulaşması mümkün değildir. Kitapta büyük ölçülerde yer alan

Görsel 4.81 ve Görsel 4.82'nin kullanılmasındaki temel amaç ise 15 Temmuz gecesi halkın gösterdiği direnişe görsel sağlamaktır.

“Sivil Toplum Kuruluşlarının Devlet Kurumuna Dönüştürülmesi” konusu altında bulunan Görsel 4.50, kadın figürleri içermemesine rağmen, bir kadın ismini taşımaktadır.



Görsel 4.50. Gevher Nesibe Darüüşşifası ve Gıyasiye Medresesi (Kayseri) (Yüksel vd., 2021, s. 157)

Görsel 4.50 aşağıdaki metinle ilişkilendirilmektedir:

XIX. yüzyıla gelindiğinde Osmanlı Devleti dâhil olmak üzere Avrupa'da da hiçbir devletin sağlık alanında planlı, bilinçli ve sistemli bir devlet politikası yoktur. Osmanlı Devleti'nde sağlık hizmetleri; bazıları Selçuklulardan kalma darüüşşifa (Görsel 4.50), darüssıhha, bimaristan, maristan gibi adlarla anılan hastanelerde verilmiştir (Yüksel vd., 2021, s. 157)

Metinde, “Gevher Nesibe” ismine yer verilmemiştir. Fakat görselin bir kadın ismini içermesi önemlidir. Çünkü, öğrencilerin görsel üzerinden bir kadının ismine ulaşması mümkündür. Fakat görselin üzerinde özellikle durulmazsa, kadın tarihine ilişkin önemli bir katkı sağlayacağı söylenemez. Buna rağmen, bir kadının adına yapılan görselin seçilerek kitapta kullanılması, kadınların tarih ders kitabına dahil edilmesi açısından değerli bir adım olarak kabul edilebilir.

11. Sınıf tarih ders kitabının “Sermaye ve Emek” başlığını taşıyan 5. Ünitesi, kadın ve erkekleri grup olarak gösteren 5 görsel içermektedir. Bu görsellerin ilki bir tablo olan ve iplik yapımını gösteren Görsel 5.2'dir.



Görsel 5.2. İplik yapımı (Tablo) (Yüksel vd., 2021, s. 191)

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Kadın Görsellerinin Analizi

Görsel 5.2 “El Emeğinden Makineleşmeye” konusu içinde şu şekilde metinle ilişkilendirilmektedir:

Sanayi Devrimi öncesinde yün ve pamuk, köylü kadınlar tarafından önce iplik ve daha sonra her köyevinde bulunan el tezgâhlarında kumaş hâline getirilmiştir. 1716’da ipek bükme için çıkırığın, 1733’te dokuma mekiğinin ve 1785’te dokuma tezgâhının icadıyla özellikle tekstil sektöründe büyük gelişmeler kaydedilmiştir (Görsel 5.2) (Yüksel vd., 2021, s. 191)

Yukarıdaki metinde, Sanayi Devrimi öncesinde köylü kadınların yün ve pamuktan ip ve kumaş yaptıkları bilgisi verilmektedir. Görsel 5.2’de ise sanayileşme sürecinde ortaya çıkan makineleşmenin dokuma sektörüne getirdiği yenilikler resmedilmektedir. Bu resim içinde bir kadın figürü de yer almaktadır. Bu durumda makineleşmenin öncesinde ve sonrasında, kadınların dokuma sektöründe üretici olarak aktif rol aldıkları bilgisine ulaşılmaktadır. Kadınlar dokumacı ve dokuma işçisi imajıyla ön plana çıkmaktadır. Metin ve görsel üzerinden kadınların üretici rolleriyle sunulması oldukça anlamlıdır ve görselin kadın tarihi hakkında bilgi sunma amacı fark edilebilmektedir. Kitapta öğrencinin dikkatini çekecek ölçülerde yer alan Görsel 5.2’nin kadın tarihi açısından işlevsel olduğu söylenebilir.

5. Ünitenin kadın figürü içeren diğer görseli, “Fabrika işçileri” ismini taşıyan Görsel 5.3’tür. Bu görsel de “El Emeğinden Makineleşmeye” konusu içinde kullanılmıştır.



Görsel 5.3. Fabrika işçileri (Yüksel vd., 2021, s. 192)

Bir fotoğraf olan Görsel 5.3’ün görüntü kalitesi düşük olmasına rağmen, içinde yer alan kadın dikkatli bakıldığında fark edilebilmektedir. Görseldeki kadın bir fabrika işçisi olarak dikiş dikmektedir. Metin içinde Görsel 5.3’e atf ise şu şekilde yapılmaktadır: “*Sanayileşme ile işçi sınıfı (Görsel 5.3) denilen yeni bir sınıf doğmuştur. Bu yeni sınıfla birlikte çalışma hayatının geleneksel aktörleri değişmiştir*” (Yüksel vd., 2021, s. 192). Konu metninin devamında verilen bilgiler, kadınların ve çocukların yeni işçi sınıfına dahil edilmesine ve kötü çalışma koşullarına dikkat çekmektedir: “*Endüstrileşmeyle birlikte genel olarak*

hijyen şartlarının dikkate alınmadığı çalışma koşulları ve uzun mesailer çalışanların aleyhine olmuştur. Çalışma saatleri genellikle güneşin doğuşundan batışına kadar sürmüş, özellikle kadınların ve çocukların çalıştırıldığı ortamlar oluşmuştur” (Yüksel vd., 2021, s. 192). Konu içinde verilen bu cümlelerin Görsel 5.3 ile paralellik arzettiği görülmektedir. Metin ve görsel üzerinden sanayileşme sürecinde kadınların hayatına dair bazı bilgilere ulaşılması, Görsel 5.3’ü kadın tarihine ışık tutması bağlamında işlevsel kılmaktadır. Öğrencilerin bu bilgiler üzerinden işçi ve dolayısıyla üretici kadın imajlarına ulaşması mümkündür. Fakat Görsel 5.3’ün öğretmen yardımıyla sorgulanması, öğrenciler için bilgiyi daha açık hale getirecektir. Öğretmen desteği olmadan öğrencilerin sanayileşme döneminde kadınların çalışma koşulları ve rolleri hakkında bir bilgiye ulaşması zor görünmektedir.

5. Ünite, “Osmanlı Devleti’nde Tarımsal Faaliyetler” başlığı altında verilen Görsel 5.8, “Hasat sonrası başakların ayrıştırılması” ismini taşıyan bir gravürdür.



Görsel 5.8. Hasat sonrası başakların ayrıştırılması (Gravür) (Yüksel vd., 2021, s. 195).

Görsel 5.8, metin içinde şu şekilde yer almaktadır: “*Tohum toprağa elle savrulur. Harman ise kısmen ekini çiğneyen kısmen de üstünde bir oğlan çocuğunun ağırlık koyduğu, sapları başaktan ayıran ve altında çakmak taşı bulunan düveni çeken öküz ya da atların işidir (Görsel 5.8) (Yüksel vd., 2021, s. 195).*

Görüntü kalitesi oldukça düşük olan Görsel 5.8’de yer alan kadın figürünü fark etmek, özellikle öğrencilerin perspektifinden bakıldığında, neredeyse imkansızdır. Konu metni içinde kadınlara herhangi bir vurgu yapılmamaktadır. Bu bağlamda bu görselin kadın tarihi hakkında bilgi sunma amacı taşımadığı rahatlıkla söylenebilir. Görsel 5.8’in temel işlevi ise Osmanlı Devleti’ndeki tarımsal faaliyetler için görsel oluşturmaktır.

“Misyonerlik faaliyetleri” isimli Görsel 5.15 ise “Kapitalist Avrupa’nın Sömürgecilik” konusu içinde verilmektedir.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Kadın Görsellerinin Analizi



Görsel 5.15. Misyonerlik faaliyetleri (Gravür) (Yüksel vd., 2021, s. 201)

Bir gravür olan Görsel 5.15'in görüntü kalitesi oldukça düşüktür ve görselde yer alan kadın ve erkek figürlerin net olarak fark edilmesi çok zordur. Çok dikkatli bakıldığında belli belirsiz çocukları etrafında olan bir kadın figürü görülebilmektedir. Metin içinde Görsel 5.15'e atıf ise aşağıdaki şekilde yapılmaktadır:

Sanayi Devrimi'nin sağladığı teknik üstünlükle dünyaya egemen olan Avrupalılar, sadece ekonomik sömürüyle yetinmemiştir. Kendi uygarlıklarının üstünlüğüne inanan Avrupalı devletler, bu üstünlüğü dünyanın geri kalanına da yayma amacıyla asimilasyon hareketine başlamıştır. Önce misyonerler vasıtasıyla Hristiyanlığı dünyaya yaymaya çalışan Avrupalılar (Görsel 5.15), ardından ticaret ve diplomasi alanında kendi dillerini zorunlu hâle getirerek yerli halkların dillerini asimile etmiştir (Yüksel vd., 2021, s. 201)

Bu metin üzerinden Avrupalıların sömürgecilik ve misyonerlik faaliyetlerine dair bir fikir edinilmektedir. Fakat Görsel 5.15 ile birlikte değerlendirildiğinde, kimlerin ve hangi devletlerin Avrupalıların sömürgecilik ve misyonerlik faaliyetleri ile karşılaştığı açık değildir. Görselde yer alan ve zor fark edilen kadın figürü ise tek başına, kadın tarihi adına bir şey sunmamaktadır. Zor olsa da sömürülen ve misyonerlik faaliyeti üzerinden inancı değiştirilen bir kadın imajına ulaşmak mümkün olabilir. Görsel 5.15'in öğrenciler için kadınlar adına önemli bir bilgi ve açık bir imaj sunduğu söylenemez. Dolayısıyla kadın figürü içeren Görsel 5.15, kitapta işlevsel bir kullanıma sahip değildir ve tarihsel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamamaktadır.

Görsel 5.23, 5. Ünitenin kadın figürü içeren son görselidir ve “Bir Osmanlı çarşısı” ismini taşımaktadır.



Görsel 5.23. Bir Osmanlı çarşısı (Tablo, Washington Kongre Kütüphanesi, Washington/ABD) (Yüksel vd., 2021, s. 206)

Washington Kongre Kütüphanesi'nden elde edilen Görsel 5.23 bir tablodur ve “Millî İktisat Politikası” konusu içinde yer almaktadır. Konu metni ile Görsel 5.23 şu şekilde ilişkilendirilmektedir: “*Osmanlı sanayi tesislerinin büyük çoğunluğu İstanbul ve İzmir’de kurulurken Anadolu şehirleri, sanayileşme hamlesi içine dâhil edilmemiştir. Müslüman ve Türk nüfus ise daha çok tarım, hayvancılık, küçük esnaflık (Görsel 5.23), zanaatkârlık ve askerlikte kendini göstermiştir*” (Yüksel vd., 2021, s. 206).

Konu metninde verilen bilgiler üzerinden, Görsel 5.23’ün kadınların tarihi ile ilgili bir bilgi sunma amacı taşımadığı anlaşılmaktadır. Düşük görüntü kalitesine sahip Görsel 5.23’te çarşı ortasında duran bir kadın figürü çok zor fark edilmektedir. Görseldeki kadın sadece etrafını seyretmektedir ve çarşıdaki halktan biridir. Aynı zamanda Görsel 5.23’ün öğrencilere kadınlara dair herhangi bir bilgi sunma ve kadın tarihine ışık tutma potansiyeli olmadığı da görülmektedir. Görsel 5.23, kadın figürü içermesine rağmen kadın tarihinin tarih ders kitaplarına dahil edilmesi bağlamında işlevsel bir görsel değildir.

“XIX ve XX. Yüzyılda Değişen Gündelik Hayat” başlığını taşıyan 6. Ünite, 11. sınıf tarih ders kitabının son ünitesidir. Bu ünite içinde yer alan görsellerden 5’i, kadın figürleri içermektedir. Kadınları tasvir eden ilk görsel, “Selanik’ten Türk göçleri (1912)” isimli Görsel 6.2’dir.



Görsel 6.2. Selanik’ten Türk göçleri (1912) (Yüksel vd., 2021, s. 214)

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Kadın Görsellerinin Analizi

“Ulus Devlet Anlayışının Osmanlı Devleti’ne Etkisi” konusu içinde yer alan Görsel 6.2, konu metni ile şu cümlelerle ilişkilendirilmektedir: “*Hristiyan topluluklar, çoğunluğu sağlamak için o bölgelerdeki Türk topluluklarını azaltmayı amaçlamıştır. İşgal edilen bölgeden Müslüman ve Türklerin çıkarılması için birçok zulüm ve baskı yapılmıştır. Yunanistan, Bulgaristan ve Makedonya’dan; Anadolu’ya doğru kabileler hâlinde göç dalgaları başlamıştır (Görsel 6.2)*” (Yüksel vd., 2021, s. 214).

Görsel 6.2’nin kitapta kullanılma amacı, Yunanistan, Bulgaristan ve Makedonya’dan; Anadolu’ya doğru kabileler hâlinde yapılan göçlere görsellik sağlamaktır. Bir fotoğraf olduğu anlaşılan görselde, erkeklerle birlikte kadınlar göç ederken gösterilmektedir. Görselde hem kadınlar hem de erkekler muhacir ve mazlum imajıyla dikkat çekmektedir. Görsel 6.2’de kadınlar daha fazla ön plana çıkmaktadır ve görsel kadınların hangi koşullarda göç ettiğine kısmen açıklık getirmektedir. Aynı zamanda kadınların benzer kıyafetler giymesi, Selanik’ten Anadolu’ya gelen kadınların giyim kültürüne ışık tutmaktadır. Fakat öğrencilerin bu bahsedilen bilgilere ulaşabilmesi için öğretmen desteğiyle görsel üzerinden analiz yapmaları gereklidir. Çünkü metin içinde kadınlara yönelik herhangi bir açıklama yer almamaktadır. Buna rağmen Selanik’ten Türk göçleri’nin ele alındığı konuda, kadınları öne çıkaran bir görselin kullanılması, kadınların tarih ders kitaplarında görünürlüğü açısından olumlu bir adım olarak düşünülebilir.

6. Ünite’nin kadın figürü içeren bir diğer görseli, “Kafkas Göçleri” başlığını taşıyan Görsel 6.3’dür ve “Anadolu’ya Göçler ve Sonuçları” konusu içinde verilmektedir.



Görsel 6.3. Kafkas Göçleri (Tablo, Pyotr Nikolayevich Gruzinsky, 1872)
(Yüksel vd., 2021, s. 215)

Kitapta, Gruzinsky’ye ait bir tablo olan Görsel 6.3, Kafkasya üzerinden Osmanlı coğrafyasına göç etmek zorunda kalan halkı tasvir etmek amacıyla kullanılmaktadır. Konu ile ilgili şu bilgiler verilerek Görsel 6.3 metinle ilişkilendirilmiştir:

Kırım Hanlığı; halkın karşı çıkmasına rağmen Osmanlı'dan ayrılmış ve bağımsız hâle getirilmiş, bir süre sonra da Rus işgaline uğramıştır. Hâkimiyet sahasını Güney Kafkasya'ya kadar yayan Rusya, ele geçirdiği sahalara Slavları yerleştirmiş, yerli Müslüman halkı göçe zorlamış ve bölgeyi Ruslaştırılmaya çalışmıştır. Özellikle Kırım ve Kafkasya'da, Rus baskıları artmış ve halk ya Sibiry'a sürülmeye ya da yerini yurdunu terk ederek Osmanlı ülkesine göç etmeye başlamıştır (Görsel 6.3) (Yüksel vd., 2021, s. 215)

Görüntü kalitesi düşük olmasına rağmen Görsel 6.3'te bazı kadın figürleri fark edilebilmektedir. Görselde, kadınlar, erkekler ve çocuklar birlikte göç ederken gösterilmektedir. Bu görselde de öne çıkan imaj muhacir ve mazlum imajdır. Hayvanları ile birlikte ve yürüyerek göç eden halkın yaşadığı sıkıntılar ortaya konmaktadır. Metin içinde ise kadınlara özel bir atıf bulunmamaktadır ve Görsel 6.3, doğrudan kadın tarihi ile ilişkilendirilerek sunulmamıştır. Özellikle görsel üzerinde durulmadığı zaman, öğrencilerin kadınlara ilişkin bilgilere ulaşması kolay değildir.

Kadın figürleri içeren ve 6. Ünite de yer alan diğer görsel, Görsel 6.4'dür. "Anadolu'ya Göçler ve Sonuçları" konusu içinde verilen Görsel 6.4 ressamı belli olmayan bir tablodur.



Görsel 6.4. Muhacirler Anadolu'da (Tablo) (Yüksel vd., 2021, s. 216)

Bir önceki görselde olduğu gibi, Görsel 6.4 de Anadolu'ya gelen muhacirler hakkında görsel oluşturmayı amaçlamaktadır. Görsel 6.4'ün metinle ilişkisi şöyledir: "*Muhacirler; bütün malını mülkünü bırakıp geldikleri Anadolu'da, yerleştikleri yerlerde büyük sıkıntılar çekmiştir (Görsel 6.4). Ayrıca göçmenlerle yerleştikleri bölgelerin ahalisi arasında çeşitli sorunlar da yaşanmıştır*" (Yüksel vd., 2021, s. 216).

Görsel 6.4'de Osmanlı coğrafyasına gelmiş kadın, erkek ve çocuklardan oluşan bir grup insan dikkat çekmektedir. Görselde kadınların çocuklarına sarıldığı ve üzgün olduğu görülmektedir. Fakat Görsel 6.4'ün öncelikle kadınların tarihine

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Kadın Görsellerinin Analizi

ışık tutma, tarih ders kitaplarında kadınların görünürlüğünü artırma kaygısıyla kullanıldığını söylemek kolay değildir. Görsel üzerinde sorgulama yapılmadığı sürece, görselin kadınların tarih ders kitabına dahil edilmesi konusuna katkı sağladığı ve öğrencilere açık bilgiler sunduğu iddia edilemez. Buna rağmen kadınları içeren bir görsel olması olumlu karşılanabilir.

“Emirgan Çay Bahçesi” isimli Görsel 6.10, İbrahim Çallı’ya ait bir tablodur ve tabloda belli belirsiz bazı kadın figürleri seçilebilmektedir (Yüksel vd., 2021, s. 220).



Görsel 6.10. Emirgan çay bahçesi (Tablo, İbrahim Çallı) (Yüksel vd., 2021, s. 220)

“Popüler Kültür” başlığı altında, modern kapitalist sistemlerin toplum üzerindeki etkisini görselleştirme amacıyla kullanılan Görsel 6.10, metinle aşağıdaki cümleler üzerinden ilişkilendirilmiştir:

Modern kapitalist sistemlerin ortaya çıkardığı şartlar, boş vakit ve tüketim etkinliklerini kâr ve maliyet hesaplarına göre işlemeye başlamıştır. Yani kapitalizm, çalışma zamanını organize ettiği gibi boş zamanı da organize etmeye başlamıştır. Kapitalizm, çalışma zamanının sınırlarını kesin bir şekilde çizdiği gibi boş zamanı (Görsel 6.10) da kârlı bir alan olarak düzenleme çabası içinde olmuştur (Yüksel vd., 2021, s. 220).

Görsel üzerinden halkın boş zamanlarını nasıl geçirdiği gösterilmektedir. Görsel 6.10’da Emirgan çay bahçesinde kadınların erkeklerle beraber oturduğu ve zaman geçirdiği anlaşılmaktadır. Hem kadınlar hem de erkekler sosyal bireyler olarak sunulmaktadır.

Kitaptaki kadın görsellerinin çoğunda olduğu gibi, Görsel 6.10’unda kullanılma amacı, kadınların tarih ders kitaplarında görünürlüğünü artırmak veya kadınların tarihine ışık tutmak değildir. Bu sebeple öğrencilere kadınlara dair açık ve net bilgiler sağlamamaktadır. Bu bağlamda işlevsel bir görsel olmadığı rahatlıkla söylenebilir.

6. Ünitenin kadınları içeren son görseli “Balkan Göçleri” isimli Görsel 6.14’dür. Bu görselin bir fotoğraf olduğu anlaşılmaktadır.



Görsel 6.14. Balkan göçleri (Yüksel vd., 2021, s. 225)

Görsel 6.14 “Anadolu’ya Göç” metni içinde verilmektedir ve bu metin ünitenin sonunda ölçme-değerlendirme bölümünde yer almaktadır. Metin üzerinden öğrenciye bazı sorular yöneltilmektedir. Görsel 6.14 ise metinle şu şekilde ilişkilendirilmektedir:

Anadolu’da göçmenlerin iskân edildikleri bölgelerde müstakil olarak göçmen mahalleleri oluşturulmuştu. Göç olgusuyla birlikte sosyal anlamda problemler daha çok kırsal alanda kendisini göstermişti. Başta Batı Anadolu olmak üzere yurdumuzun değişik yörelerine göçler yapılagelmiştir. Osmanlı Devleti, Balkanlarda yaşayan (Görsel 6.14) vatandaşlarının Anadolu’ya akın akın gelmesinden sonra Anadolu şehirlerinde bir yığılma söz konusu olmuşsa da daha sonra bunları planlı bir iskâna tabi tutmuştur (Yüksel vd., 2021, s. 225)

Metinde göçmenlerin Anadolu’da nasıl yerleştirildiği anlatılmaktadır ve Görsel 6.14, metinde geçen “Balkan Göçleri” ifadesine görsel oluşturmak amacıyla kullanılmaktadır. Görsel 6.14 kadınları bir grup olarak içermektedir ve mazlum muhacir imajı sunmaktadır. Bu kadınların sefaleti, yokluğu ve zor koşulları fotoğraftan anlaşılabilir. Fakat metne ilişkin öğrencilere sorulan sorularda görsel hakkında veya kadınlara dair hiçbir soru bulunmamaktadır. Bu durumda görselin, tarihte kadınların deneyimlerini ortaya koymak amacıyla kullanıldığını söylenebilir. Görselin sadece kadınları içermesi ise tarih ders kitabında kadınların görünürlüğü açısından olumlu görülebilir. Sonuçta Görsel 6.14’ün işlevsel kullanıldığını söylemek oldukça zordur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bir kelimedenden çok daha fazla mesajı içinde barındıran görseller, insanlığın siyasi, sosyal, kültürel, ve ekonomik hayatına ışık tutma potansiyelini taşıyan önemli materyallerdir. Ders kitaplarında, fotoğraflar, illüstrasyonlar, minyatürler, temsili

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Kadın Görsellerinin Analizi

resimler, haritalar ve grafikler gibi çeşitli görseller yoğun şekilde kullanılmaktadır. Bu görseller öğrencinin dikkatini metinlerden daha fazla çekmektedir. Ders kitaplarındaki görsellerde, öncelikle olayları, olguları veya kişileri betimleyerek, verilen bilgileri somutlaştırma gayreti ön plana çıkmaktadır. Bu görsellerin toplumdaki bütün unsurları kapsamaması da önemlidir. Çünkü tarih öğretimi, tek bir alanın ya da belli grupların hikayesinden daha fazlasını öğrenciye ulaştırmayı amaçlamaktadır. Tarih programları doğrultusunda hazırlanan tarih ders kitaplarının da kapsayıcı olması bu anlamda gereklidir. Kadın tarihi ve toplumsal cinsiyet çalışmaları yapan araştırmacıların en önemli vurgularından biri kadın tarihinin tarih ders kitaplarında yer alması üzerinedir. Çünkü objektif tarihçilik anlayışı, kadın ve erkekten oluşan insanlığın bütün olarak hikayesine odaklanmayı gerekli kılmaktadır. Kız öğrenciler de kendilerine dair tarihi ders kitaplarında bulabilmelidir.

Kadınların tarih ders kitaplarına dahil edilmesinde en önemli araçlardan biri hiç şüphesiz görsellerdir. Dolayısıyla, ders kitaplarındaki görsellerin kadınları yansıtırma oranı, kadınlara görseller üzerinden yüklenen imajlar sorgulanabilir alanlardır. Nitel bir yapıda olan bu çalışmada 11. Sınıf tarih ders kitabında yer alan kadın görselleri analiz edilmiştir. Ders kitabının analizinde, içerik ve semiyotik analiz birlikte kullanılmıştır.

Bulgulara göre 11. Sınıf tarih ders kitabında toplam 238 görsel bulunmaktadır. Kitaptaki 238 görselin sadece 22'si kadın figürleri içerdiği için kadın görselleri kitapta %9.24'lük bir orana sahiptir. 22 kadın görselin 3'ünde kadınlar grup halinde iken 17'sinde kadın erkek birlikte yer almaktadır. Sadece 2 görselde kadınlar tek olarak verilmektedir. Tek kadın figürü içeren 2 görselin toplam görseller içindeki oranı ise %0.84'tür. Kitapta, sadece kadınları grup olarak gösteren 3 görsel %1.26'lık bir oran, kadın ve erkekleri birlikte gösteren 17 görsel %7.14'lük bir oran oluşturmaktadır. Kadın ve erkek görsellerinin oranı kıyaslandığında, kadın görsellerinin kitapta çok az yer aldığı ve tarih ders kitabında erkek merkezli geleneksel tarih yazımının devam ettiği söylenebilir. Demircioğlu da (2014) yaptığı çalışmasında 11. Sınıf tarih ders kitabının erkek merkezli yazıldığını belirtmektedir.

11. Sınıf tarih ders kitabında yer alan ve kadın figürleri içeren 22 görselde, 2 kadının ismi tespit edilmiştir. Erkeklerle ilişkili 172 görselde ise 99 erkek ismi geçmektedir. Bu sonuç, 11. Sınıf tarih ders kitabında kadınlara yeterince yer verilmediğini tekrar doğrulamaktadır. Çok sayıda çalışma, kadın tarihi ve toplumsal cinsiyet çalışmalarında geline noktaya rağmen, kadınların ve kadın görsellerinin tarih ders kitaplarında yer alma oranlarının düşüklüğünü vurgulamaktadır (Alpargu ve Çelik, 2016; Aydın, 2022; Chick, 2006, s. 284;

Chiponda ve Wassermann, 2015, s. 223; Köse, 2023a, s.958, Köse, 2023b, s.35 Nene, 2014, s.108).

Araştırmanın bulgularına göre, 11.Sınıf tarih ders kitabında yer alan ve kadın figürü içeren görseller tablo, fotoğraf, gravür, illüstrasyon ve büstten oluşmaktadır. Görsel olarak en fazla tablo kullanılmıştır. Fakat kitapta yer alan tabloların görüntü kalitesi oldukça düşük olduğu için çoğunda kadınları farketmek mümkün değildir. Kadınların farkedilmediği görsellerin, kadınları temsil ettiğini ve doğrudan kadın tarihini ortaya koyduğu düşünmek ise çok zordur. Çünkü öğrencilerin görsellerden yararlanabilmesi için görsellerin açık, anlaşılır ve görüntü kalitesinin yüksek olması gerekmektedir (Carney ve Levin, 2002; Demircioğlu, 2011; Doğan ve Tuğ, 2017).

11. Sınıf tarih ders kitabında kullanılan 22 kadın görselinde en fazla mazlum ve muhacir kadın imajı öne çıkmaktadır. Çünkü 4 görsel zorunlu göçlerle ilgilidir. Bunun dışında, halk olarak kadın vurgusu dikkat çekmektedir. Vatansız, cesur, işçi, köylü, isyankar, göçmen, sömürülen, sosyal birey, devrimci ve çarîçe kadın imajları da görseller üzerinden fark edilebilmektedir. Fakat bu imajlara görseller üzerinden öğrencilerin ulaşması mümkün değildir. Öğrencilerin bu imajlara ulaşabilmesi için öğretmen rehberliğinde görselleri dikkatli bir şekilde sorgulamaları gereklidir. Bu da öğretmenlerin derslerde görselleri nasıl kullanacaklarını bilmeleriyle ilgilidir. Araştırmalara göre hem öğretmenler (Demircioğlu, 2011; Köse ve Türkan, 2018) hem de öğrenciler (Aktaş ve Aslan, 2021) tarih derslerinde görselleri etkili bir şekilde kullanma becerilerine sahip değillerdir.

Araştırmanın son probleminde kadın görsellerinin işlevliliği, metin-görsel ilişkisi ve kadın tarihine ışık tutması bağlamında ele alınmıştır. Bu görsellerin kullanılma amaçları değerlendirilmiştir. Görsellerin önemli bir kısmı konu metninde geçen bir olay veya olguya görsel sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Bu görsellerin kadın tarihi hakkında bilgi sunma ve kadınları tarih ders kitabında görünür kılama amacı bulunmamaktadır. Görüntü kalitesinin düşüklüğüne rağmen kadınların en çok farkedildiği görseller ise muhacirleri tasvir eden görsellerdir. Sonuçta, Çarîçe Katerina ve Nene Hatun görselleri dışında kalan 20 görselin, 11.Sınıf tarih ders kitabında kadınların görünürlüğüne ve deneyimlerine ilişkin yeterince işlevsel kullanılmadığı görülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre, 11. Sınıf tarih ders kitabının kadın tarihi ve toplumsal cinsiyet çalışmaları doğrultusunda geliştirilmesi gerektiği de aşikârdır. Kadınların tarihsel deneyimlerinin tarih ders kitaplarına dahil edilmesi aşamasında ise bazı engellerin gözden kaçırılmaması gerekmektedir. Bu engeller arasında, tarih programlarının siyasi olaylara ağırlık vermesi ve bu olaylar

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Kadın Görsellerinin Analizi

üzerinden erkeklerin tarihteki rollerini öne çıkarması, kitaplarda kullanılan görsellerin ataerkil bakış açısını yansıtması ve kitap yazarlarının, kadın tarihinin ders kitaplarına dahil edilmesi konusunda gereken hassasiyeti göstermemesi bulunmaktadır (Cabecinhas ve Laisse, 2021; Williams ve Bennett, 2016). Bunun dışında programın içeriğine bağlı olarak, ele alınan dönemle ilgili kadın görsellerine ulaşmak zor olabilmektedir. 19. Yüzyıla kadar İslâm Devletlerinde resim sanatına karşı sergilenen mesafeli duruş, eski dönemlerin sosyal kültürel hayatını yansıtan eserlerin ortaya çıkmasını geciktirmiştir denebilir. Batılı ressamlar tarafından yapılan sınırlı sayıdaki tablolar da ise Osmanlı kadını daha çok harem hayatı üzerinden tasvir edilmektedir (Harmankaya, 2015). Resim yerine gelişen minyatür sanatında ise kadınlar çoğunlukla hizmetçi, cariyeye, rakkase pencere önünde duran genç kızlar veya padişaha derdini anlatan halk olarak sunulmaktadır (Deveci, 2015). Tablo ve minyatürlerde yer alan kadınların çoğu siyasi alanın dışındadır ve siyasi tarihe odaklanan tarih ders kitaplarının konusu dışında kalmaktadır.

Özellikle fotoğrafçılığın olmadığı dönemlerde kadın görsellerine ulaşmanın zorluğuna rağmen, tarih ders kitaplarında kadın görsellerinin artırılması için başka araçlara başvurulabilir. Bunlardan biri görseli bulunmayan erkeklerin için kullanılan çizimlerin kadınlar için de kullanılmasıdır (Can, 2009). Kadın figürleri içeren tarihi kalıntılara ve arkeolojik eserlere ait fotoğraflar da bu amaçla kullanılabilir (Argıt, 2022). Yakın tarihler için ise yeterli görsel olduğu rahatlıkla söylenebilir. Temel problem, tarih ders kitaplarında kadınların görünürlüğünü artırmak için gerekli hassasiyetin gösterilmemesidir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda aşağıda önerileri sunmak mümkündür:

- Tarih ders kitabındaki görseller, görselleştirmenin dışında yapılandırmacı yaklaşımla kullanılmamalıdır.
- Tarih ders kitaplarındaki kadın görselleri, kadınların tarihi rol ve deneyimlerini ortaya koyma amacı taşımamalıdır.
- Öğrencilere kadın görselleri üzerinden çok perspektifli sorgulamalar yaptırılmalı ve tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmalıdır.
- Gerçek görseli bulunmayan erkek tarihi karakterler için kullanılan temsili resimler ve çizimler, kadın karakterler için de tercih edilmelidir.
- Kadınlar hakkında bilgi sunan tarihi kalıntıların ve müze materyallerinin görsellerinden faydalanılmamalıdır.

- Tarih ders kitaplarında yer alan görsellerin ve kadın görsellerinin etkili kullanımı üzerine öğretmenlere eğitim desteği sağlanmalıdır

KAYNAKÇA/ REFERENCES

- Aktaş, Ö. & Aslan, H. (2021). A research on the visual reading skills of the eighth grade students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(3), 791-809.
- Aktaş, Ö. & Özmen A. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerine göre kadın imajı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(27), 76-94.
- Alpargu, M. & Çelik, H. (2016). The place of women history in the current history textbooks in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 131-144.
- Argıt, B. İ. (2022). Osmanlı kadın tarihi çalışmalarında kullanılabilir birincil kaynaklar. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, V(2), 260-289.
- Aydın, L. (2022) Ortaöğretim tarih öğretim programları ve ders kitaplarının toplumsal cinsiyet eşitliği açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi. S. Nurdan, M. Özler (Haz.). *XVIII. Türk Tarih Kongresi Cilt VII içinde*, s.397-420. <https://www.ttk.gov.tr/wp-content/uploads/2022/03/15-LokmanAydin.pdf>, Erişim tarihi: 15.05.2023.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 368-388.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.
- Berktaş, F. (2003). *Tarihin Cinsiyeti*. Metis.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi*. Siyasal Kitabevi.
- Birey, T., Christou, G., Loukaidis, L. & Pasha, F. D. (2014) *How to Introduce Gender in History Teaching*. Cassoulides Masterprinters.
- Bulut, T & Yurdaşık, A. (2005). Visual semiotics and interpretation in the television commercial. *AS/SA*, 6(16), 46-54.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıççakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Kadın Görsellerinin Analizi

- Cabecinhas, R. & Laisse, S. (2021). "Who wants to be erased?" images of women in history textbooks in Mozambican education. *Vista*, 8 July - December, 1-24. <https://doi.org/10.21814/vista.3517>
- Can, S. (2009). Tarih ders kitaplarında kadının görünen yüzü. B. Baytekin, vd. (Haz.). *Sakarya Üniversitesi Uluslararası-Disiplinlerarası Kadın Çalışmaları Kongre Bildirileri II* içinde, s.281-290. http://www.kadinkongre.sakarya.edu.tr/kadin_calismalari_kongresi_cilt_2.pdf, Erişim tarihi: 10.04.2023.
- Carney, R. N., & Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review*, 14(1), 5-26. <https://doi.org/10.1023/A:1013176309260>.
- Chick, K.A. (2006). Gender balance in K-12 American history textbooks. *Social Studies Research and Practice*, 1(3), 284-290.
- Chiponda, A. & Wassermann, J. (2015). An analysis of the visual portrayal of women in junior secondary Malawian school history textbooks. *Yesterday & Today*, 14, 208-237. http://dx.doi.org/10.17159/2223-0386_2015/n14a9
- Crocco, M., S. (1997). Making time for women's history. *Social Education*, 61 (1), 32-27
- Çakır, S. (2011). Feminist Tarih Yazımı: Tarihin kadınlar için, kadınlar tarafından yeniden inşası. S. Sancar (Der.). *21. Yüzyıla Girenken Türkiye'de Feminist Çalışmalar*, Prof. Dr. Nermin Abadan Unat'a Armağan içinde, s. 505-533. Koç Üniversitesi Yayınları.
- Çakır, S. (2021). Kadın tarihi araştırmaları Türkiye bibliyografyası. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 22, 95-132. <https://doi.org/10.26650/iukad.2021.000002>
- Davis, N. Z. (1976). Women's history in transition: the European case. *Feminist Studies*, 3(3-4), 83-103.
- Demircioğlu, İ. H. (2013). Tarih ders kitabı yazımında yeni yaklaşımlar. *Karadeniz Araştırmaları*, 38, 19-133.
- Demircioğlu, E. (2011). *Tarih Öğretmenlerinin Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Görseller Hakkındaki Görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demircioğlu, E. (2014). *10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarında yer alan görseller ve metinlerde toplumsal cinsiyet temsiliyle ilgili tarih öğretmenlerinin görüşleri (Trabzon örneği)*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim

- Deveci, A. (2015). Osmanlı minyatüründe ikincil önemi olan kadınlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 431-442.
- Doğan, Y. & Tuğ, O. (2017). Uluslararası sınavlarda başarılı ülkeler ve Türkiye'nin sosyal bilgiler ders kitaplarının tasarım boyutu açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1, 56-79.
- Harmankaya, H. (2015). Osmanlı dönemi oryantalist resimlerde görülen kadın figürleri ve giyim özellikleri. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3. <https://doi.org/10.14486/IJSCS344>
- Harrison, C. (2003). Visual social semiotics: Understanding how still images make meaning. *Technical Communication*, 50(1), 46-60.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kelly-Gadol, J. (1977). Did women have a renaissance? In R. Bridenthal & C. Koonz (Eds.), in *Becoming visible: Women in European History*, pp.174-201. Houghton Mifflin.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Köse, M. & Türkan, F. (2018). Güncellenen 9. sınıf tarih öğretim programı ve ders kitabı hakkında tarih öğretmenlerinin görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(XXXVII-2), 152-185.
- Köse, M. (2023a). Analysis of women's visuals in the 10th grade history textbook, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 8(22), 938-988.
- Köse, M. (2023b). Analysis of visuals of women in the 9th grade history textbook . *International Journal of Progressive Education*, 19(4), 18-38. doi: 10.29329/ijpe.2023.579.2
- Lerner, G. (1975). Placing women in history: Definitions and challenges. *Feminist Studies*, 3(1/2), 5-14.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Kadın Görsellerinin Analizi

- MEB (2018). *Ortaöğretim tarih dersi (9, 10 ve 11. sınıflar) öğretim programı*, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344>, Erişim tarihi: 17.04.2023.
- Mills, C. E. (1994). *The portrayal of women in history textbooks*. Master's thesis, Faculty of California State University.
- Nene, N. P. (2014). *An analysis of the visual images of women in grade 12 South African history textbooks*. Master's thesis, The School of Education of the University of KwaZulu-Natal. <https://researchspace.ukzn.ac.za/server/api/core/bitstreams/e8512a56-7787-4789-99eb-36963154e0e1/content>. Erişim Tarihi: 02.02.2023.
- Osler, A. (1994). Still hidden from history? The representation of women in recently published history textbooks. *Oxford Review of Education*, 20(2), 219-235.
- Parsa, A. F (2012). *Visual semiotics: how still images mean?: Interpreting still images by using semiotic approaches*. https://www.academia.edu/5370975/Visual_Semiotics_How_Still_Images_Mean_Interpreting_Still_Images_by_Using_Semiotic_Approaches, Erişim tarihi: 28.03.2023.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research Evaluation Methods*. Sage.
- Rayle, C. (2020). *Herstory: An analysis of the representation of women in middle grades U.S. history textbooks*. Student Research submissions, https://scholar.umw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1393&context=student_research, Erişim tarihi: 18.03.2023.
- Rehman, M. F., Hussain, R., Khan, M. A. & Ullah, S. (2022). The power of images in the school textbooks: analyzing the impact of textbooks images on the minds and learning of students. *Journal of Positive School Psychology*, 6 (9), 10553-10565.
- Rose, G. (2007). *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. Sage.
- Şahan, H. H. & Uyangör, N. (2021). Bilimsel araştırmalarda örneklem seçimi, M. Çelebi (Ed.). *Nitel Araştırma Yöntemleri içinde*, s.118-143. Pegem.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. Epsilon Yayınevi.
- Tetreault, M. K. T. (1986). Integrating women's history: The case of united states history high school textbooks. *The History Teacher*, 19(2), 211-262.

Williams, F. J. & Bennett L. B. (2016). The progressive era: How American history textbooks' visuals represent women. *Social Studies Research and Practice*, 11 (1), 124-135.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Researchers working on women's history and gender, frequently emphasize the need to include women's history in textbooks. The understanding of objective historiography necessitates focusing on the story of humanity as a whole, consisting of men and women. Undoubtedly, the visuals are one of the most important tools to integrate women's experiences into history textbooks. Therefore, the extent to which the visuals in textbooks reflect women and the images attributed to women through visuals are questionable areas in this context. The aim of this qualitative study is to analyze the visuals of women in the 11th grade history textbook.

Method: Document analysis method was used in the research. The 11th grade history textbook taught in secondary schools in the 2022-2023 academic year was selected by purposive sampling method. Content and semiotics analysis were used together in the analysis of the textbook. With content analysis, it is aimed to ensure the security of data and to convert qualitative measurements into quantitative data. Semiotics analysis was used to analyze, understand and interpret the visuals of women in the 11th grade history textbook. In order to ensure coding consistency during data analysis, an associate professor from the field of education was asked to do the coding, apart from the researcher. The coding comparisons were made with this method. Miles & Huberman's (1994) formula [(Reliability = agreement / (agreement + disagreement) x 100)] was used to compare the two separate codings made by the researcher and the associate professor. As a result of the comparison, the agreement rate between the two codings was found to be 0.93. In order to ensure the internal reliability of the research, the texts related to the visuals of women were directly quoted and all visuals were given within the study.

Findings: According to the findings, there are a total of 238 visuals in the 11th grade history textbook. In addition, there are 15 maps, 3 graphics and 6 tables that can be considered as visuals. While 177 of the 238 visuals contain human figures, 61 of them do not contain human figures. In this case, the rate of visuals containing human figures is 74.36 percent. The rate of images without human

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Kadın Görsellerinin Analizi

figures is 25.63 percent. 172 of 238 images contain male figures. In 75 of these, men are depicted alone. In 97 of them, men are presented as a group. The 172 images related to men constitute 72.26 percent of the book. Since only 22 of the 238 images in the book contain female figures, the women's visuals have a ratio of 9.24 percent in the textbook. In only 2 visuals, women are presented as single figures. The ratio of the 2 visuals with a single female figure in total images is 0.84 percent. In the textbook, 3 visuals showing only women as a group constitute 1.26 percent, while 17 visuals showing women and men together constitute 7.14 percent. On the other hand, the ratio of visuals containing a single male figure in the 11th grade history textbook is 31.51 percent, and the ratio of visuals containing male figures as a group is 40.75 percent. 22 of the visuals in the 11th grade history textbook contain female figures. Within these, names of 2 women were identified. These are Catherine II in Unit 1 and Nene Hatun in Unit 3. Related to Visual 4.50, which does not contain a human figure, the name of Gevher Nesibe can be determined. According to the findings of the study, the visuals containing the female figures in the 11th grade history textbook consist of 10 paintings, 7 photographs, 2 engravings, 2 illustrations and 1 bust. In these 22 women's visuals used in the 11th grade history textbook, the image of oppressed and muhajir women stands out the most. 4 Visuals are related to forced migrations. Apart from this, the emphasis on women as the common people draws attention. The images of patriotic, brave, worker, peasant, rebellious, immigrant, exploited, social individual, revolutionary and czarina women can also be recognized through the visuals. The 20 visuals, except for the visuals of Czarina Katerina and Nene Hatun, are not used functionally in the context of shedding light on women's history and increasing the visibility of women in the 11th grade history textbook.

Result: If the number of female and male visuals are compared, it can be said that female visuals are very few in the book and the traditional male-centered historiography continues in the history textbook. The fact that only two women's names are included in the visuals reaffirms that women are not given enough place in the 11th grade history textbook. And also, numerous studies emphasize that the history textbooks do not include the women's history and women's visuals sufficiently, despite the progress made in women's history and gender studies. The image quality of the paintings and other visuals in the book is quite low. It is not possible to notice women in most of them. It is very difficult to think that the visuals in which women are not recognized represent women. It cannot be said that such images directly reveal the history of women. Moreover, in order for students to benefit from the visuals, the images must be clear, understandable and of high image quality. The visuals needs to be questioned by the students

carefully under the guidance of the teacher. Because of the fact that the students can not get enough information about women through visuals without teacher's guidance. For this reason, teachers should know how to analyze visuals effectively. However, according to the studies, both teachers and students do not have sufficient knowledge about making inquiries from visuals in history lessons. As a result, the images in history textbooks recommended to be used with a constructivist approach apart from visualization. The visuals of women in history textbooks should be presented with an aim of revealing women's historical roles and experiences.

Makale türü: Araştırma makalesi		Articletype: Research article
Geliş tarihi	03.10.2023	Submitted date
Kabul tarihi	12.12.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishingdate

Atf Bilgisi / Reference Information

Çakır, M. (2023). Ekoeleştirici Kuramı Işığında Thomas Hardy'nin *Asi Kalpler* Romanı. *Journal of History School*, 67, 3591-3604.

EKOELEŞTİRİ KURAMI IŞIĞINDA THOMAS HARDY'NİN *ASİ KALPLER* ROMANI

Mustafa ÇAKIR¹

Öz

Ekolojik krizin başlaması endüstrileşme ile birlikte dünya üzerinde nüfusun ve tüketimin artışı ile paralellik göstermektedir. Hammaddede ihtiyacı doğanın sömürülmesine zemin oluştururken işgücü ihtiyacı da insanın sömürülmesine neden olmuştur. Doğanın katledilerek sanayi tesislerinin kurulması, ormanların yok edilmesi, doğal afetler, kuraklık ve bazı canlı türlerin neslinin tükenmesi gibi doğal yaşama verilen zararlar ile doğal döngü modern çağda insan eliyle tahribata uğramaktadır. Bu tahribatın insan doğasında da olumsuz etkileri görülmektedir. İnsanların gündelik hayatlarında, toplumsal ilişkilerinde ve aile yapılarında olağan dışı sorunlar baş göstermiştir. Doğayı bilinçsizce tahrip eden insan eli toplumsal yapıyı oluşturan ailenin temeli olan evlilik rituelinin içini boşaltarak sevgisiz bir bağa dönüştürmüştür. Thomas Hardy'nin *Asi Kalpler* romanında ana karakter olan Jude, Arabella'nın oyununa gelerek isteksiz bir evliliğe maruz kalır. Bu evlilikle Jude'un kendi doğasında oluşturduğu düzeni ve geleceğe dair bütün planları alt üst olmuştur. Kırsalda yaşayan kızların kırsalın baskısından kurtuluşu tek çaresi olarak kandırabildikleri erkeklerle evlenme çabalarının örneği olan Arabella'nın Jude ile evlenmesi Arabella için yeni bir başlangıç olurken Jude için her şeyin sonu olmuştur. Roman ekoeleştirici bağlamında ele alındığında doğanın maruz kaldığı tahribatın yanında insanların gündelik yaşamlarının tahribatı da yazar tarafından canlı bir şekilde resmedilmektedir. Doğanın tahribatın romandaki karakterler üzerindeki etkisi gerçek hayatta modern insanın durumunu yansıtmaktadır. İnsanı düzeltmenin ve sağlıklı hale

¹ Öğr. Gör. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, cakir@ksu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5617-6935

dönüştürmenin yolu insanı doğal çevresi ile birlikte bir bütün olarak ele almaktan geçer. Ekoeleştirir bu noktada insanı içerisinde yaşadığı doğa ile bir bütün olarak kabul etmeyi öngörmektedir. Romanda Jude'un hem psikolojik hem de sosyal olarak doğal bir insandan doğal olmayan bir insana dönüşümü anlatılmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma Hardy'nin insanın dışındaki doğal yaşamın ve insanın içindeki psikolojinin nasıl olumsuz yönde değiştiğini anlatan romanını irdelemektedir.

Anahtar Kelimeler: Ekoeleştirir, Doğa, İnsan, Kadın, Thomas Hardy, *Asi Kalpler*

Thomas Hardy's Novel *Jude the Obscure* in the Light of Ecocritical Theory

Abstract

The onset of the ecological crisis is parallel to the increase in population and consumption in the world with industrialisation. While the need for raw materials has led to the exploitation of nature, the need for labour has led to the exploitation of human beings. The natural cycle is being destroyed by human hands in the modern age with damages to natural life such as the establishment of industrial facilities by slaughtering nature, destruction of forests, natural disasters, drought and extinction of some living species. This destruction also has negative effects on human nature. Unusual problems have arisen in people's daily lives, social relations and family structures. The human hand, which unconsciously destroys nature, has emptied the marriage ritual, which is the basis of the family that forms the social structure, and turned it into a loveless bond. Jude, the main character in Thomas Hardy's novel *Rebellious Hearts*, is tricked by Arabella and is subjected to an unwilling marriage. With this marriage, Jude's natural order and all her plans for the future are turned upside down. Arabella's marriage to Jude, which is an example of the efforts of rural girls to marry the men they can deceive as the only way out of the pressure of the countryside, is a new beginning for Arabella, but the end of everything for Jude. When the novel is considered in the context of ecocriticism, the destruction of nature as well as the destruction of people's daily lives are vividly portrayed by the author. The effect of the destruction of nature on the characters in the novel reflects the situation of modern man in real life. The way to correct and transform man into a healthy state is to consider man as a whole together with his natural environment. At this point, ecocriticism envisages accepting human beings as a whole with the nature in which they live. Jude's transformation from a natural into an unnatural both psychologically and socially is presented in the novel. In this context, this study scrutinises Hardy's novel that depicts how natural life outside human and psychology inside human changes negatively.

Keywords: Ecocriticism, Nature, Human, Women, Thomas Hardy, *Jude the Obscure*

GİRİŞ

İnsanlığın doğuşu ile birlikte insan ile insanın içerisinde yaşadığı doğa arasındaki ilişkinin başladığı görülür. Başlangıçta doğanın parçası konumunda olan insan, varlığını sürdürebilmek ve hayatta kalabilmek için doğaya hükmetme ve doğayı sömürme güdüsünü açıkca ortaya koymaya başlar. Bu sömürü ilk başlarda içgüdüsel ve bilinçsiz iken zamanla bilinçli ve doğayı tahrip edici bir hal almaya başlar. Doğanın insanın kullanımına sunulmuş bir nesne olduğu algısı doğayı ikinci planda bırakır. Dünya üzerindeki insan nüfusunun artması ve bu artışla ortaya çıkan gıda ihtiyacı doğal dengenin bozulmasına ilk işarettir. Sanayi devrimi ile birlikte artan hammadde ihtiyacı ve doğanın kontrolsüz bir şekilde katledilmesi insanın doğa üzerindeki olumsuz etkisinin en üst seviyeye ulaşmasının habercisidir. Doğanın bir parçası olarak doğal döngünün paydaşı olan insandan doğayı kendisi için yaratılmış kabul eden insana geçiş söz konusudur.

İnsan doğayı tanrı tarafından insanın kullanımı için yarattığı bilinci zamanla kadının da erkek için yaratıldığı düşüncesine yol açmıştır. Teknoloji ve bilimin ilerlemesi ile insanın doğa üzerinde hâkimiyet kuracak güç ve donanıma sahip olduğu ve doğanın artık tamamen insanın kontrolüne geçtiği algısı yaratmıştır. Bu algı zamanla değişerek insanın doğaya hükmederken aslında doğayı nihayetinde insanın kendi dünyasını yok ettiği gerçeğini yansıtmıştır. Dünya içerisinde yaşayan insan başta olmak üzere her türlü canlı topluluğunu kapsayan bir bütündür ve doğa da bu topluluğun bir parçası olarak yaşam alanını oluşturmaktadır. Bu paydaşlık anlayışı içerisinde insan kendisinin ve çevresinin işlevini yeniden sorgulayarak bir çevre bilinci oluşturmak zorundadır. İnsanın parçası ve paydaşı olduğu doğal çevresini tanıma ve idrak etme süreci edebiyatta kendine yer bulmuş ve eserlerde insanın doğaya ve kendi çevresini ele alış biçimini yansıtılmıştır.

Ekoloji terimi, “ev” anlamına gelen Yunanca “oikos” kökünün ve “bilim” veya “çalışma” anlamına gelen “logy” kökünün bir araya gelmesiyle türemiştir. Birbirine bağlı bileşenler olarak bir arada yaşayan bitkiler, hayvanlar, mikroorganizmalar ve insanlar başta olmak üzere ekoloji kara, okyanus, havave tatlı suların oluşturduğu çevreyi ifade etmektedir. Ekoloji, insanın bir parçası olduğu doğanın yapısının ve işlevinin incelenmesidir de denilebilir (Odum, 1978, s. 1). Bu açıklamanın ışığı altında doğa veya insanın birbirinden bağımsız olarak veya biri diğerinden öncelikli olarak ekolojinin çalışma alanı olamayacağı ortaya konmaktadır. Webster İngilizce sözlüğündeki karşılığı olarak “organizmalar ve çevre arasındaki ilişkiler bütünlüğü” (Merriam-Webster, Inc, 1998, s. 365) ifadesi ile ekolojinin çalışma alanının kapsamının genişliği belirtilmektedir.

Ekoeleştiri terimine gelindiğinde olarak da ifade edilen ‘ecology’ ve yazın eleştirisi teriminin karşılığı olan ‘criticism’ terimlerinin birleşmesiyle oluşmuştur. Yeni bir disiplinler arası çalışma alanının adını oluşturan ekoeleştirinün özgün adı ‘ecocriticism’dir. “Ekoeleştiri en yalın anlamıyla edebiyat ve fiziksel çevre arasındaki ilişkiyi inceler”(Glotfelty & Fromm, 1996, s. xv.).Bu ilişkiyi incelerken amaçlanan ekolojik sorunları tartışmak veya bu sorunlara çözümler bulmak değil daha çok ekolojik sorunların doğurduğu olumsuz sonuçlara odaklanarak bu olumsuzlukların insan ve doğa üzerindeki etkilerini ortaya koymak ve olumsuzlukların çözümüne katkı sağlamaktır.

Glotfelty ekoeleştiri tanımlarken “ekoeleştiri edebiyat çalışmalarına yeryüzü merkezli bir yaklaşım getirir”(Glotfelty, 1996, s. xix.) ifadesini kullanır. Bu ifade ekoeleştirinün ekolojik sorunlara insan ve doğa merkezli yaklaşımına vurgu yapmaktadır. Edebiyat çalışmalarının ana unsurları olan olay örgüsü, karakter, yer ve zaman ekolojik sorunların işlenebileceği ve bu sorunların doğuracağı olumsuz sonuçların sergilenerek okuyucuya ulaştırılabileceği alanlar olmuştur. Glotfelty’nin tanımına paralel olarak Richard Kerridge de *Writing the Environment* eserinde aşağıdaki ifadeyi kullanır: “Ekoeleştiri, metinleri ve fikirleri çevre krizlerine verdikleri cevapların tutarlılıkları ve faydalarına göre değerlendirmeye çalışır”(Kerridge, 2001, s. 5). Ekoeleştirinün konusu özetle ekolojik sorunların ve çevre krizlerinin metinlerde nasıl yer bulduğu ve nasıl aktarıldığının yanında bu krizlere metinlerde ne şekilde cevap verildiği ve çözüm oluşturulduğudur.

Ekoeleştiri, ekolojik dengenin sosyal ve kültürel etkilerini, canlı ve cansız maddelerin birbiriyle ve de çevreleriyle olan ilişkilerini incelemektedir. Serpil Opperman ekoeleştiri şu şekilde tanımlar: “Ekoeleştiri, edebiyat eleştirisi ve kuramları içinde, edebiyat ve kültür metinlerini çevreci bir bakış açısıyla yorumlayan: edebiyat ile çevre, ekoloji ile kültür arasındaki ilişkileri inceleyen tek akımdır”(Oppermann, 2012, s. 9). Bu tanım ekoeleştirinün çalışma alanının genişliğini ve derinliğini ortaya koymaktadır. Ekoeleştiri, doğayı içindeki tüm unsurlarla birlikte bir bütün olarak ele alır ve insanı doğaya hükmeden olarak değil diğer bütün unsurlar gibi doğanın bir parçası olarak kabul eder.

Modern çevreciliğin, Rachel Carson’ın *Sessiz Bahar*’ı ile başladığı kabul edilir. Bu eserin “Yarının Masalı” başlıklı bölümünde;

Bir zamanlar Amerika’nın kalbinde bütün yaşamın çevresiyle ahenk içerisinde görüldüğü bir kasaba varmış. Bu kasaba, ilkbaharda yeşil tarlaların üzerinde beyaz çiçek bulutlarının gezindiği, yamaçlarında meyve bahçeleri ve yeşil buğday tarlalarının oluşturduğu bir satranç tahtasının tam ortasındaymış. Sonbaharda, meşe, akçağaç ve huş ağaçları çamların arkasından yanıp

parıldayan bir renk cümbüşü yaratırırır. Tepelerde tilkiler ulur, geyikler sonbahar sabahlarının sislerinde yarı kaybolmuş hâlde, tarlalardan sessizce geçerleririr(Carson, 2021, s. 1).

gibi pastoral öğeler sunulur. Bu masalla Carson, önceden var olan ve insanın henüz bozamadığı doğal düzeni ve döngüyü aktarır.

Doĝa sevgisinin ve korumacılıĝının sembolü olan Aldo Lepold insanların zihnini deĝiřtirmeyi hedefleyerek düşünöen toplum için şu ifadeleri kullanmıştır: “Toprağı tahrip ediyoruz, çünkü onu bize ait bir mülk olarak görüyoruz. Toprağı bizim de ait olduĝumuz bir topluluk olarak görmeye başladığımızda onu sevgi ve saygıyla kullanmaya başlayabiliriz”(Leopold, 2020). Hâlbuki uzun zamandır insanoĝlu doğayı kendi hizmeti için var olduĝu inancıyla ve onu sömürmeyi kendinde bir hak olarak görerek dünyanın insan için yaşanılmayacak hâle gelişine şahitlik etmektedir. Leopold bu düşünceyi deĝiřtirerek doğa sevgisini insanoĝluna hatırlatmayı hedefler.

Bu açıklama, doğaya ve kırsala duyulan özlemi ifade eden pastoralin ortaya çıkışının şehirleşme ve şehir hayatının ortaya çıkışıyla alakalı olduğunu gösterir. Pastoralin, ekoeleştirinin ilk yazınsal örnekleri olarak gösterilmesi her ikisinde de geçmişe özelem ve şehirleşmenin yok ettiğı kırsalı yüceltme temasından kaynaklanır. Pastoralin övdüğü kırsalda doğallık, saflık ve bereket varken şehirde sunilik, kirlilik ve aşırı tüketim vardır. Bu nedenle ekoeleştirinin çıkış noktası olarak ilk aşamada pastoral eserler kabul edilmektedir.

Ekoeleştiri kendisine ilk etapta doğa yazını ele aldığından romantizme konu olan doğayla da ilişkilendirilir. Pastorale konu olan doğa ile romantizme konu olan doğa arasında fark vardır. Ekoeleştiri romantizme konu olan doğayı tehlike altında ve korunacak bir yer olarak görmez. Çünkü romantizmde resmedilen doğa, güzelliğı ile sevilen bir yerdir. Romantizmde doğayı tehdit eden bir unsur olmadığı gibi doğayı korumayı gerektirecek bir eylem de sunulmaz. Oysa pastoralde şehir hayatı karşısında yok olmaya yüz tutan ve özlemlerle anılan bir doğa vardır. Garrard, pastorele yüklenen anlam farklılıklarını şu sözlerle açıklar:

“İngiliz ekoeleştirisi ilk keşif sürecinde Wordsworth'e odaklanırken, Amerikan ekoeleştirisi Henry David Thoreau'yu en önemli figür olarak belirlemiştir. Amerikalılar için pastorele pejoratif anlam katan şey, toprak sahibi aristokrasıyla ilişkilendirilen baskıcı bir toplumsal düzenin onaylanması değıl, yerlilere, kadınlara ve toprağı yönelmiş sömürgeci eril saldırganlıkla özdeşleşmesi ve aynı zamanda köle sahibi olan Güney'in edebiyatında kendine yer bulmasıdır. Atlantik'in iki yakasının tarihindeki ve topografyasındaki büyük

farklılıklar pastoralin farklı anlamlar kazanmasına yol açmıştır”(Garrard, 2017, s. 80).

Ondokuzuncu yüzyılda sanayileşmenin simgesi olan demiryolunun Thoreau'nun doğaya kaçışını taciz ettiği *Walden*'de görülmektedir. Romanda trenin sesi şehirden gelen tüccarların kasabaya ulaşmak üzere olduğunu habercisi olarak betimlenir. Çiftçinin tarlasının üzerinde dolaşan şahine benzetilen tren sanayileşmenin ve şehirleşmenin sembolü olarak pastoral yaşamı şehre taşıyan bir vasıta olarak verilmektedir.

İnsan ve doğa düalizmine benzer olarak erkek ve kadın düalizmine vurgu yapan Val Plumwood, iki varlığı ya da kategoriye düalistik olarak görmeyi, sadece onların farklı olduklarını iddia etmekle aynı şey olmadığını savunur. Plumwood'un tanımladığı düalizm “erkeğe kadın üzerinde ayrıcalık tanır, tıpkı doğa üzerinde insanın sahip olduğu ayrıcalıklar gibi”(Plumwood, 2003, s. 42). Benzer şekilde bu ayrıcalıklar kültür-doğa, mantık-doğa, erkek-dişi, zihin-vücut (doğa), sahip-köle, madde (fiziksellik)-duygu (doğa), insan-doğa (insan olmayan) ve ilkel (doğa)-uygar karşıtlıklarında arasında görülmeye devam eder.

YÖNTEM

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu makalede Thomas Hardy'nin *Asi Kalpler* romanı ekoeleştiri kuramı açısından incelenmiştir. Yazar ve kuram ile ilgili literatür tarama yapılmış ve yazarın romanlarında kadını ve doğayı sunuşu üzerinde durulmuştur. Thomas Hardy'nin *Asi Kalpler* romanı ile sınırlandırılan bu çalışmada kadın ve doğa temaları ekoeleştirel açıdan ele alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Asi Kalpler Romanında Ekoeleştirel Bağlamda Kadın

Romanın kahramanı Jude, kitaplara olan tutkusuyla ve eğitim arzusuyla ön plana çıkan bir gençtir. Çocukluk yıllarında kendisine ışık olan çok sevdiği öğretmeninin peşinden giderek eğitim arzusunu gerçekleştirmek ve bir an önce kırsal hayatın karanlığından kent hayatının ışığına geçmenin arayışı içerisinde. Fakat toplumdaki sınıfsal ayrım onu yaşamın en karanlık noktasına sürükler. Dürüstlüğüyle ön plana çıkan bir karakter olarak sergilenen Jude, iyi niyetinin de etkisiyle yaptığı yanlış bir evlilik yapar. Bu evlilik onu eğitim ve kente geçiş hayallerinden tamamen uzaklaştırır. Yanlış bir karar vererek yaptığı evliliğin ardından hayatına dair arka arkaya aldığı yanlış kararlar Jude'un hayatını kâbusa dönüştürür. Jude'un umutsuz hayatı üzerinden sınıfsal ayrımı, dönemin kültürel

yapısını, kilisenin birey ve toplum üzerindeki etkisini ve insanların kayıtsızlığını yansıtır. Victorya dönemi sosyal hayatı, insan ilişkileri, evlilik ve aile yapısı üzerine söylemleri, Thomas Hardy'yi dönemin toplumsal hayatının resmini çizen bir ressam gibi gerçekçi bir yazar olarak ortaya çıkarır. Hardy, romanın geçtiği mekânları okuyucunun zihninde gerçek bir harita gibi canlandırırken kadın ve erkek karakterlerin toplum içerisinde maruz kaldıkları baskıyı da gerçekçi bir anlatımla aktarır.

Victorya döneminde evlilik kırsal genç kızlar için bir üst sınıfa geçmek ve kırsal hayattan kent hayatına geçişin yolu olarak görülür. Evliliğin toplumsal yapının temelini oluşturan bir araç olmaktan çıkarak kişisel hedeflere ulaşmak için bir araç haline gelmesi toplumsal yapının temel taşı olan aileyi ve genel olarak da toplumsal yapıyı çürütür. Romanda genç kızların bu amaçla erkeklere sahip olma çabaları şu örnekle açığa çıkar:

“Biraz ötedeki koruluğu tarladan ayıran çitin altında kaç genç kız bir dahaki hasat zamanı başını bile ondanyana çevirmeyecek delikanlıya kendisini vermişti. Gene aynı eski mısır tarlasında kaç genç adam evlenme vaadlerinde bulunup, bunu kilisede gerçekleştirdikten sonra, ertesi yıl gene aynı kadından bucak bucak kaçar hale gelmişti”(Hardy, 1969, s. 20).

Genç kızların kırsaldan kurtulup daha iyi bir yaşam standartlarına ulaşma çabası erkeklerin karşı cinsi kendileri için yaratılmış olarak görmelerine neden olur. Kadın doğası erkek için serbest bir sömürü alanı olarak sunulur.

Kırsalda geçen hikâyede kilise, dini bir sembol olarak Tanrı'nın varlığını vurgular. Toplumun evlilik yoluyla inşası dikkate alındığında evliliklerin kilisede gerçekleşmesi ve önemli olayların kilisede ilan edilmesi tamamen semboliktir. Romanda belirli karar anlarında yer bulan papaz ve kilise sahneleri ile Tanrı'nın varlığı ima edilir. Ancak, dinin toplumsal düzeni oluşturmadayetersizliği şusözlerle dile getirilmektedir: “Tanrı'nın işine akıl erdiremediğinden, yani Tanrı'nın kuşları için iyi bir eylemin, gene aynı Tanrı'nın çiftçisi için kötü bir eylem olmasına da ağlamıyordu; köye geleli daha bir yıl olmadan kendisini rezil etmiş olmasına içerliyor, halasına hayatı boyunca yük olacağından korkuyordu”(Hardy, 1969, s. 21). Kırsal hayatın kent hayatını arzulttıran eksiklikleri, kent ve kırsal arasındaki farklılıklar ve de en önemlisi kadın ve erkek arasındaki eşitsizlik dinin de çözmeyeceği bir konumda olduğu sonucu ortaya çıkar.

Aslında genç kızları kandran ve mağdur eden kırsaldaki erkek değildir. Kentte yaşayan ve genç kızların kente olan arzusunun hedefi olan kenti temsil eden asker, denizci, tüccar vb. kişiler genç kızların bu zaafından faydalanır. Romanda

Jude bu durumu şöyle açıklar: “Onun gibi şerefli, ağırbaşlı bir köy delikanlısı... Asker, denizci, şehirli bir tüccar değil ki... Bunlar kadıncağızları yüz üstü bırakıp kaçarlar. Ben hiçbir arkadaşına böyle bir kötülük yapamam!” (Hardy, 1969, s. 52). Kent yaşamının gelişen sanayisi, hammadde ihtiyacı ve doğal alanlara doğru sınırlarını arttırması doğaya ve kırsala nasıl tehdit oluşturuyorsa erkeklerin kadınlar üzerindeki hâkimiyeti ve onları kullanması da diğer bir tehdit unsuru olarak ortaya çıkar.

Kadının toplumdaki yeri kilise çatısı altında, papaz nezaretinde ve Tanrı'nın huzurunda yapılan evliliklere rağmen güvence altında olmaması romanda şu şekilde yer bulur: “Kitaba göre, güvey beni kendi isteğiyle seçiyor ama, ben ona veriliyorum... tıpkı bir eşek, ya da keçi gibi. Ey Kilise Babaları, kadınlara verdiğiniz bu yüce paye mübarek olsun! Aman, unuttuyordum! Artık seni kızdırma imtiyazından yoksunum”(Hardy, 1969, s. 170). İnsanın doğaya karşı olan istediği gibi kullanma ve sömürme hakkı bilinci benzer şekilde burada da erkeğin kadın üzerinde sağladığı baskıyla benzeşir.

Kadın, toplum içerisinde kendi başına ayakta durabilmesi gerekirken birilerine hesap verme durumunda olduğu görülür. Kadının her işinde bir kişiye veya toplumsal yapıya bağlı olarak hesap verir pozisyonda olmasına isyanını yazar şu cümleler ile ortaya koyar: “Bir kadının iç çamaşırlarının dikilişi nasıl yalnız onu ilgilendiren özel bir meseleyse, doğru-dürüst bir toplum da da o kadının çocuğunun babasının kim olduğu ancak onu ilgilendirir, kimsenin de onu sorguya çekmeye hakkı olmamalıdır diye de iddia edebilirim”(Hardy, 1969, s. 238). Kadının birey olarak haklarını talep etmesi ve özgürce kararlarını verip uygulayabilmesi sağlıklı bir toplum düzeni için şarttır. Aksi halde romanda aktarıldığı üzere toplumun kadına verdiği değer ve kadına yaşattıklarının olumsuz sonuçları ortaya çıkar.

Romanın yazıldığı dönemde evliliklerin toplumu birleştiren aile yapısının temeli değil de bir tuzak olarak görüldüğünü şu ifadeden anlaşılır: “Arabella'nın bana söyledikleri kanun yoluyla olan evliliklerin ne kadar kaba olduğu inancımı bende daha da kuvvetlendirdi... erkeği yakalamak için kurulmuş bir tuzak. Düşünmeye bile dayanamıyorum” (Hardy, 1969, s. 269). Kanunların ve dinin kadın ve erkeği eşit şartlarda güvence altına alması gerekirken her ikisini birbirine mahkûm eden ve yaşam haklarını elinden alan bir sistem olarak yozlaşması ailenin ve nihayetinde toplumun çöküsüneneden olur.

İsteksiz yapılan evliliklerle kurulan ailelerin oluşturduğu toplumda sağlıklı bir toplumsal hayat örneği görünmez. Zorunlu ve rızasız evliliklere örnek olarak verilen kilise sahnesi romanda şöyle aktarılır: “Asker somurtkan, isteksizdi; gelin ise üzgün, çekingen: Yakında anne olacağı açıkça görülmüyordu, bir gözü de

morarmıştı”(Hardy, 1969, s. 282). Kanunların koruması altında ve toplumsal baskının simgesi olan kilisede gerçekleşen zoraki evlilik toplumun inşasına katkı sağlayamayacağını romandaki karakterlerin tasvirinde görülür. Yanlış evliliklerle bozulan toplum yapısı insan doğasına aykırı bir düzen ortaya çıkarır.

Bu baskıcı tutum sadece kadını değil evlilik yapısının diğer ortağı erkeği de olumsuz etkiler. Anlatıda kilisede geçen düğün sahnesinde gelin ve damat kurban edilecek hayvana benzetilirken ikisi de benzer durumdadır:

“Gelinin elindeki çiçekler üzücü bir şekilde eski zamanlarda kurban edilen buzağuların süslendiği çiçeklere benziyor! Gene de, Sue, kadın için ne kadar kötüyse erkek için de öyle. Bazı kadınların göremediği de bu ya; bu yüzden de kendi durumlarına isyan edecekleri yerde adama karşı isyan ederler, öteki kurbana karşı, yani; tıpkı bir kadının kalabalıkta üstüne abanan erkeğe hakaret etmesi gibi; oysa adamcağızı bir başkası ittiği için aslında hiç suçu yoktur”(Hardy, 1969, s. 286).

İnsanın doğayı sömürmesi ile başlayan süreç, kentlin kırsalı, erkeğin kadını sömürmesine varan bir sömürü düzeninin habercisidir. Sonuç olarak insanın yaşam alanlarını hedef alan bu sömürü düzeni insana içerisinde yaşama alanı bırakmayan bir doğal çevreye dönüşür.

Asi Kalpler Romanında Ekoeleştirel Bağlamda Doğa

Gregory Bateson ekoeleştirisinin konu alanını “fiziyojisi ve nörolojisi ile birey olarak insan, bireyin içerisinde bulunduğu toplum, insanın doğal biyolojik çevresi olan ekosistem”(Bateson, 2000, s. 436) olarak üç ana başlıkta toplar. Bu üç başlık, özetle ekoeleştirisinin genel tanımı olarak insanın içinde yaşadığı doğa ve çevre ile olan ilişkiler bütününe ifade eder. İnsanı içinde yaşadığı doğa ve doğal çevresi ile tanımlama gerekliliği ve insanı içerisinde yaşadığı doğadan ve doğal çevresinden soyutlayarak tanımlamanın mümkün olmadığı gerçeği ekoeleştirisinin temelini oluşturur.

Doğadaki bütün unsurların ekosistem için eşit öneme sahip olduğu ve her birinin bir diğerini tamamladığı gerçeğinin yanında İncil'deki yaratılış öyküsünde Tanrı'nın önce Adem'i yarattığından ve sonrasında Havva'yı ise Adem'i yalnız bırakmaması için yarattığından bahsedilir. Bu öyküye göre:

“İnsan bütün hayvanları adlandırarak onların üstünde egemenliğini kurdu. Tanrı bütün bunları açıkça insanın yararı ve egemenliği için planladı, fiziksel yaratılıştaki hiçbir maddenin insan amaçlarına hizmet etmekten başka bir amacı yoktur. İnsanın bedeni çamurdan yapılmış olsa da o basitçe doğanın bir parçası değildir. O, Tanrı imgesinde yaratılmıştır”(White Jr., 1996, s. 9).

İnsan merkezli bir yaklaşım, insanın yeryüzündeki diğer bütün canlıların yöneticisi olduğu ve onlar üzerinde bir egemenliğinin bulunduğu görüşünü ortaya koyar.

Ekoeleştirisinin konusu sadece edebi eserde doğanın nasıl ifade edildiği değildir. Serpil Opperman'ın ifadesiyle; “Ekoeleştiri doğaya yüklenen simgesel anlamları, bu anlamların oluşturduğu düşünce kalıplarını, nehirlerin, denizlerin, toprak, bitki ve hayvan türlerinin insan kültürlerini nasıl şekillendirdiğini, dilin nasıl kullanıldığını, çevre sorunlarına nasıl yaklaşıldığını inceler”(Oppermann, 2012, s. 25). Farklı coğrafyalarda ve farklı ırklarda çevresel olaylar, doğaya dair simgesel anlamlar ve doğal olaylar için kullanılan dil ve düşünce kalıpları muhakkak farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar da kültürleri oluşturur. Bu farklı kültürler ise doğa ile uyumlu yaşamak zorunda olan için bazı ritüelleri doğurur. Doğanın kanunlarına uyulmadığında doğa insanın yaşam kaynaklarını kısıtlayarak cevap verir. Doğanın aşırı sömürsü ve tahribatı neticesinde doğal afetler, kıtlık vb. sonuçların kaçınılmaz olduğu, anlatıda şöyle ifade edilir: “Yalnız, unuttuğu bir nokta vardı: ‘Tabiat kanunları hakarete uğradıklarını, artık hiçe sayıldıklarını sezinleyince daha şiddetli öç alırlardı’”(Hardy, 1969, s. 192). Doğanın, kendisini tahrip eden insana verdiği olumsuz tepkiye kıtlık, hava kirliliği, kuraklık ve doğal afetler başlıca örneklerdir. Bu olumsuzlukların kaynağını kendisinde aramayan insan bunları doğal birer olay olarak değerlendirir.

Jude'un yaşadığı oldukça dar kırsal çevre içerisindeki çaresizliği romanda şu cümlelerle dile getirilir: “Tabiat kanunları onun ilgilenemeyeceği kadar korkunçtu. Bir çeşit yaratığa acıma duygusunun başka bir çeşit yaratığa hayımlık etmek olduğu düşüncesi içindeki bağdaşma kavramını zedeliyordu” (Hardy, 1969, s. 23). Jude yaşadığı kırsalda toplumsal yapıyı oluşturan insan doğasını değitiremediği gibi ve kendisini çevreleyen doğa karşısında da ne kadar etkisiz olduğunu anlar. Doğal döngünün dışına çıkmaya çalışmak ve mevcut olduğu düzene ayak uyduramamak ona doğanın güçlü ve bir o kadar da korkunç yüzünü gösterir.

Romanda Jude yaşadığı kırsal çevrenin rutinlerinden uzak olması sebebiyle kırsalın gerektirdiği günlük işlerin aksadığı veya eksik yapıldığı görülür. Kırsalda yaşayan birisinin hayatta kalabilmek adına belki de küçük yaşlardan itibaren edindiği bazı yeteneklerin Jude'da olmaması doğal akışa aykırı bir durum olarak şöyle aktarılır: “Neyse, domuzu artık sen keseceksin, başka çare yok. Ben sana gösteririm nasıl yapılacağını. Ben de yapsam olur ya, beceririm besbelli. Domuz da okadar büyük ki, hani, bu işi Challow yapsaydı daha iyi olurdu” (Hardy, 1969, s. 65). Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere Jude, kırsal hayatın düzenine ve

işleyişine aykırı hareket ederek bu doĝal ortama ait olmadıĝını ispatlar. Dış dũnya ve doĝa ile olan uyumsuzluĝu Jude'un i dũnyasına da etki ederek anlatıda karamsar ve mutsuz bir ruh hali olarak yansımaları görülür. Jude'un dışarıya yansıyan içerisinden bir türlü ıkamadıĝıbuhan hali onun durumunu tasvir eden "Kafasına taktıĝı düşünce تنها, karanlık bir köşeye gidip saklanmak, belki de dua etmektir" (Hardy, 1969, s. 124) cümlesiyle net bir Şekilde görülür. Kilise ve Tanrı'ya olan inancının eksilmesi duanın da bir çözüm olmayacaĝı fikrini hâkim kılar. Aslında olması gereken doĝaya, yani ait olduĝu yere dönüp doĝal döngüye ayak uydurması gerektiĝi gereĝi ile yüzleşir.

Modern aĝda doĝa denilince kırsal hayatın akıllara gelir. Bu yargıyı oluşturan Şehirleşme kalbi kırsal"Kasabanın tabi kaynakları hâla eski güzelliklerini korumaktaydı; gelgelelim tabi manzaralara Őairlerin deĝer vermedikleri bir aĝda bile Őirlere konu olan bu yer Şimdi kimsenin semtine uĝramadıĝı bir köşedir" (Hardy, 1969, s. 199).

SONUÇ

Doĝanın hiçe sayıldıĝı ve ekolojik krizlerin baş gsterdiĝi bir dönemde pastoral yazar olarak Thomas Hardy okurlarına insan doĝasını ve insanı çevreleyen doĝayı eserlerinde içerisinde yařadıĝı kırsal hayatın dili ile yansıtmaktadır. *Asi Kalpler* romanında da Hardy'nin ekolojik dengenin insan yaşamına etkisini ve insan için önemini canlı bir Şekilde yansıması görülmektedir. İnsanın diĝer insanlarla olduĝu kadar doĝal çevresi ile olan ilişkisi de toplumsal hayatın ve toplumu oluşturan bireylerin gündelik hayatının temelini oluřturduĝu bilgisinden hareketle insanın kendi doĝası ve içerisinde yařadıĝı doĝa ile uyumu doĝal döngünün saĝlıklı bir Şekilde deavmı için önem arz etmektedir. İnsanın doĝa üzerindeki sömürüsünün ve erkeĝin kadın üzerindeki baskıcı tutumunun doĝal dengeyi sekteye uĝrattıĝı ve toplumsal hayatı olumsuz etkilediĝi romanda canlı bir Şekilde anlatılmaktadır. Tüketimin arttıĝı modern aĝda doĝanın insanın, kadının da erkeĝin nesnesi olması insanı doĝal döngüden ve ekolojik dengenin bir parçası olmaktan uzaklaştırmıştır. zm olarak insanın doĝaĝan kopmuş ve doĝayı kendisi için yaratılmış olduĝu düşüncesine son verip insan ile doĝa btnlĝn bilincini oluşturmak gerekir. Bununla birlikte iki farklı vcttaki kadın ve erkek kimliklerini tanımlarken birbirini tamamlayarak genel anlamda insanı ve insan doĝasını ifade ettiĝi bilinmelidir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Bateson, G. (2000). *Steps to an Ecology of Mind* (University of Chicago Press ed). University of Chicago Press.
- Carson, R. (2021). *Sessiz Bahar = Silent Spring* (Ç. Güler, Çev.). Palme.
- Garrard, G. (2017). *Ekoeleştiri* (E. Genç, Çev.; 2. bs). Kolektif Kitap.
- Glotfelty, C. (1996). *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology* (C. Glotfelty & H. Fromm, Ed.). University of Georgia Press.
- Hardy, T. (1969). *Asi Kalpler* (T. Ulaş & N. Deriş, Çev.). Hayat Neşriyat A.Ş.
- Hardy, T. (1985). *Jude the Obscure*. Penguin Books. Suffolk.
- Kerridge, R. (2001). Ecological Hardy. İçinde K. Armbruster & K. R. Wallace (Ed.), *Beyond Nature Writing: Expanding the Boundaries of Ecocriticism*. University Press of Virginia.
- Leopold, A. (2020). *Bir Kum Yöresi Almanığı ve Oradan Buradan Eskizler* (C. Öztürk, Ed.; U. Özdağ, Çev.; I). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Merriam-Webster, Inc (Ed.).(1998). *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary* (10th ed). Merriam-Webster.
- Odum, E. P. (1998). *Ecology* (2. ed., Repr). Holt, Rinehart and Winston.
- Oppermann, S. (2012). (Ed.) *Ekoeleştiri: Çevre ve Edebiyat*. Phoenix.
- Plumwood, V. (2003). *Feminism and the Mastery of Nature* (Transferred to digital print). Routledge.
- White Jr., L. (1996). The Historical Roots of Our Ecological Crisis. İçinde C. Glotfelty & H. Fromm (Ed.), *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. University of Georgia Press.

EXTENDED ABSTRACT

In this study, Thomas Hardy's novel *Jude the Obscure* is examined in terms of ecocritical theory. Human beings need to reach ecological consciousness in order to sustain their existence in a healthy way within the ecosystem. Problems such as environmental problems, destruction of nature, climate changes or global warming begin to be addressed in the field of literature, and literature becomes one of the fields that will bring ecological consciousness to human beings. Thomas Hardy's works contain a great deal of material on nature, environment, man and also gender issues. Marriage and marital decisions are among his favourite themes. He also emphasised sexual double standards and injustice. The transformation of the narrative into tragedy in Hardy's novels is due to the fact that he is a poet, and he uses a poetic style to deal with nature, on which he sets most of his novels. In his novels, nature is felt, heard, smelled and touched.

Purpose:The study aims to examine nature and women themes in Thomas Hardy's *Jude the Obscure* under the lights of ecocritical theory.

Method: In this study, the *novel Jude the Obscure* by Thomas Hardy is analysed by the helps of qualitative resarch method.

Findings: Ecocriticism means reading literature from an ecological perspective. As a Victorian novelist and poet, Thomas Hardy presents his stories, characters and fiction in a real natural setting. He not only tells the question, but also draws a picture in the reader's mind. His novels are set in his own region, in the place he knows best, and the characters are just as realistic. Hardy has always been praised for his skilful use of the local language in many of his novels and for his descriptions of and respect for the natural environment. His depictions of class struggles, concepts such as love, marriage, friendship and time, and the problem of human existence are important themes in his novels, which are often discussed by critics when discussing his work.

Discussion and Result: As an interdisciplinary literary criticism, ecocriticism interrogates and analyses texts in the context of ecological themes by examining the relationship between man and the environment, culture and nature. The basis of ecocritical studies is the relationship between human beings and nature, and ecocriticism is interested in this relationship from the beginning of human existence until today. Nature, which has been the source of human life throughout history, has turned into a source of exploitation with the advancement of science and the industrial revolution that emerged accordingly. The belief that nature was created for the service of human beings, which was a religious-based discourse, turned into a discourse of capitalist exploitation with the industrial revolutionThe

Mustafa ÇAKIR

reason for the struggle between man and nature, man and woman, city and countryside, which complement each other and are part of the whole, is the desire of one to dominate the other. In the novels, those who try to change the natural order instead of accepting it face disaster. For example, in the novel, as in real life, if there is harmony between man and nature, the cycle of life continues; otherwise, a chain of disasters begins.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	16.11.2022	Submitted date
Kabul tarihi	04.12.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Erbulut, Ö. (2023). 1882 Yılında İngilizlerin Mısır'ı İşgali ve Osmanlı Devleti'nin Mısır'ı Geri Alma Girişimleri: Hasan Fehmi Paşa'nın Diplomatik Faaliyetleri (1884-1885). *Journal of History School*, 67, 3605-3638.

1882 YILINDA İNGİLİZLERİN MİSİR'İ İŞGALİ VE OSMANLI DEVLETİ'NİN MİSİR'İ GERİ ALMA GİRİŞİMLERİ: HASAN FEHMI PAŞA'NIN DİPLOMATİK FAALİYETLERİ (1884-1885)¹

Özgür ERBULUT²

Öz

19. yüzyılın son çeyreğinde sömürgeci devletler faaliyetlerini Osmanlı Devleti'nin elinde bulunan Kuzey Afrika'da yoğunlaştırmışlardır. Fransızların 1881 yılında Tunus'u işgal etmesini İngilizlerin Uzakdoğu'daki sömürgelerinin güvenliğini sağlamak amacıyla 1882 yılında Mısır'ı işgal etmesi izlemiştir. Bu işgallere karşı Osmanlı Devleti silahlı bir eyleme geçememiş sorunları diplomasi yoluyla çözümlenmeye çalışmıştır. Mısır'ın işgali sonrası, Abdülhamid Döneminin önemli devlet adamlarından biri olan Hasan Fehmi Paşa (1836-1910) 1884 yılında Mısır meselesinin çözüme kavuşturulması için Londra'ya olağanüstü elçi olarak görevlendirilmiştir. Bu makalede, Hasan Fehmi Paşa'nın 1884 yılında Mısır meselesi için Londra'da yapmış olduğu diplomatik faaliyetleri ele alınmıştır. Fehmi Paşa'nın bu diplomatik girişimleri kendisinden sonraki Mısır konusunda İngilizlerle yapılacak antlaşmalara öncülük etmiştir. Makale yazılırken Osmanlı arşiv belgeleri, The National Archives (Public Record Office) ve tetkik eserler kullanılmıştır. Çalışma boyunca kronolojik betimleyici bir yöntem izlenmiştir. Makalenin amacı Osmanlı Devleti'nin işgal sonrası Mısır diplomasisini arşiv kaynaklarına dayandırarak günümüz araştırmacılarına sunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Hasan Fehmi Paşa, Mısır, Mısır Meselesi, Süveyş Kanalı,

¹ Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yakınçağ Anabilim Dalı'nda Prof. Dr. Mehmet SEYİTDANLIOĞLU danışmanlığında sunulan "Hasan Fehmi Paşa ve Hayatı (1836-1910)" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr. Öğretim Görevlisi, Adıyaman Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, ozgur_erbulut@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-6401-110X

The British Occupation of Egypt in 1882 and the Attempts of the Ottoman Empire to Retake Egypt: Hasan Fehmi Pasha's Diplomatic Activities (1884-1885)

Abstract

In the last quarter of the 19th century, colonialist states concentrated their activities on the North Africa the Ottoman Empire ruled. Following the French Conquest of Tunisia in 1881, the British Empire occupied Egypt in 1882 so as to ensure the security of the colonies in Far East. The Ottoman Empire could not take an armed action and sought to solve the issues through diplomatic means. After the occupation of Egypt, Hasan Fehmi Pasha (1836-1910), one of the significant statesmen during the Hamidian Era, was appointed as an ambassador-at-large in 1884 so that the issue could be solved. In this article, the diplomatic activities that Hasan Fehmi Pasha carried out for the Egyptian issue in London in 1884 are discussed. The diplomatic initiatives of Hasan Fehmi Pasha led to the treaties about Egypt that would be made with Britain after him. While writing this article, the documents of Ottoman archives and The National Archives (Public Record Office) and secondary resources were used. Throughout the study, a chronological and descriptive method was adopted. The aim of the article is to present the Ottoman Empire's post-occupation Egyptian diplomacy based on archival sources to contemporary researcher.

Keywords: Hasan Fehmi Pasha, Egypt, Egyptian Issue, Suez Canal

GİRİŞ

Mısır, Ümit Burnu keşfedilene kadar Asya ve Avrupa'nın önemli bir ticaret merkezi konumunda olmuştur³. Bu konumu ve verimli toprakları sebebiyle birçok medeniyet tarafından işgale uğramıştır. Mısır, ilk kez İslam hakimiyetine Halife Ömer Döneminde girmiş ve sonrasında bölgede Türk devletleri kurulmaya başlamıştır ki Osmanlı'nın Mısır ile ilgilendiği dönemlerde bölge Memlüklerin hakimiyetindeydi. Osmanlı Devleti, Portekizlilerin Hint Okyanusu'ndaki faaliyetleri ve Mısır'ı tehdit etmeye başlamaları sonucu kutsal yerler olan Mekke ve Medine'nin de tehdit altında olması sebepleriyle Mısır'a karşı harekete geçerek Mercidabık ve Ridaniye Savaşları ile bölgeye hâkim olmuştur⁴.

³ Emine Altunay Şam, *Mısır'ın 1882'de İngilizler Tarafından İşgali ve Osmanlı Devleti'nin Takip Ettiği Politika*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2001, s. 11.

⁴ J. H. Kramers, "Mısır: Osmanlılar Devri (XVI-XIX Asırlar), *İslâm Ansiklopedisi*, TDV Yayınları, 1971, C.XI, s. 242-243.

Mısır hakimiyet altına alındıktan sonra ilk dönemlerde valiler aracılığıyla yönetilirken ve devam eden süreçte bölgede karışıklıklar çıkmaya başlaması üzerine Veziriazam Makbul İbrahim Paşa Mısır'a gönderilmiştir. Sorunlar, mevcut dönemin şartları, yürürlükteki kanunlar vs. üzerine yapılan tetkikler neticesinde İbrahim Paşa Mısır'ın eski kanunlarına dayanarak yeni bir Kanunname hazırlatmıştır. Böylece Mısır, merkezin genel nizamı ve protokollerine, Padişahın ferman ve hükümlerine uyan bir eyalet haline dönüşmüştür⁵. Bu Kanunname Mehmet Ali Paşa Dönemi'ne kadar yürürlükte kalmıştır.

Mehmet Ali Paşa'nın Mısır'daki iktidarı Fransa'nın Mısır'ı işgali ile başlamıştır. Şöyle ki; Fransız İhtilali sonrası Fransa, İngiltere'nin Hindistan sömürgelerine ulaşımını engellemek için Mısır'ı işgal etmeye karar vermişti. 19 Mayıs 1798'de Fransa'dan hareket eden donanma, temmuzun ilk günlerinde de İskenderiye'ye asker çıkarmıştır⁶. İşgal kuvvetlerinin başında Napolyon bulunmaktaydı. Fransızlar, 400 gemi ve 35.000 asker ile İskenderiye civarına asker çıkarmışlardır⁷. Böylece üç yıl süren Fransız işgali başlamıştır.

Bu durum karşısında Osmanlı Devleti ise 2 Eylül 1798 tarihinde Fransızlara savaş ilan etmiş ayrıca İngiltere ile de bir ittifak yapmıştır⁸. 1799 yılında Akka'da Cezzar Ahmed Paşa'ya yenilen Napolyon, Mısır'da kalmasının bir faydası olmadığını görünce Ağustos 1799'da Fransa'ya geri dönmüştür⁹. Geriye kalan Fransız kuvvetleri de Osmanlı-İngiliz ittifakına dayanamayarak Ağustos 1801'de Mısır'ı terk etmek zorunda kalması üzerine Fransız işgali son bulmuştur. İşgal sonrası otorite boşluğundan faydalanan Mehmet Ali Paşa¹⁰, bölgeye gönderilen valileri saf dışı bırakarak Mısır'ı idaresi altına almıştır¹¹.

⁵ Seyyid Muhammed es-Seyyid, "Mısır: Osmanlı Dönemi" *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, TDV Yayınları, 2004, C. XXIX, s.563.

⁶ Altunay Şam, *Mısır'ın 1882'de İngilizler Tarafından İşgali*, s. 14-15.

⁷ Sayyid Marsot, Afaf Lutfi, *Mısır Tarihi: Araçların Fethinden Bugüne*, çev: Gül Çağalı Güven, İstanbul 2010, s. 50.

⁸ Naci Çakın, Nafiz Orhon, *Türk Silahlı Kuvvetleri Tarihi, V. Kısım (1793-1908)*, C. III, 1978, s. 405.

⁹ Hilal Görgün, "Mısır: Fransız İşgali ve Sonrası", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, TDV Yayınları, 2004, C. XXIX, s. 569.

¹⁰ Mehmet Ali Paşa, Kavala'da doğmuştur. Babası İbrahim Ağa'dır. Kavala'da ticaretle meşgul olmuş 18 yaşında askeri hizmete girmiştir. 1801 yılında Fransızlara karşı savaşmak için Kavala'dan gelmiştir. Daha fazla bilgi için Bkz: Şinasi Altundağ, *Kavalalı Mehmed Ali Paşa İsyanı Mısır Meselesi 1831-1841*, I. Kısım, TTK, 1945, s.21-22.

¹¹ Altundağ, *Kavalalı Mehmed Ali Paşa İsyanı*, s.24-25.

Mehmet Ali Paşa'nın Mısır'da bir güç olmaya başladığı dönemlerde Osmanlı Devleti Vehhabiler¹² ile uğraşmaktaydı. Vehhabiler, bu dönemde Mekke ve Medine'yi işgal etmiş, hac yolunu kapatmışlardır¹³. Osmanlı Devleti buraya merkezden asker gönderemediği için Bağdat ve Şam valilerini bu işin çözüme kavuşturulması için görevlendirmişler ancak valilerin girişimlerinden bir netice elde edilememesi üzerine Mehmet Ali Paşa'yı Vehhabi Sorununu çözmesi için görevlendirmiştir¹⁴. 1811 yılında Vehhabilere karşı harekâta geçen Paşa'nın bu mücadelesi 1817 yılına kadar aralıklarla devam etmiştir¹⁵. Vehhabi tehdidi bu askerî harekâtlar sonrası durdurulmuş ve ayrıca Mehmet Ali Paşa da Mısır valisi olarak atanmıştır.

Mehmet Ali Paşa, Mısır'da kısa sürede iktisadi alanda büyük ilerlemeler gerçekleştirerek yıllık vergiyi artırmıştır. 1807 yılında İskenderiye'yi işgal eden İngilizlere karşı mücadeleyi kazanmış, 1811 yılında da Memluklerin son kalıntılarını ortadan kaldırarak Mısır'a tamamen hâkim olmuştur¹⁶. Tüm bu olumlu gelişmelerin yanında Mehmet Ali Paşa'nın genişleme siyaseti Osmanlı-Mısır ilişkilerinin bozulmasına, 1832 ve 1839 yıllarında Osmanlı-Mısır Savaşları'na neden olmuştur. 1833 yılında Mısır kuvvetlerine tek başına mücadele edemeyeceğini anlayan Osmanlı Devleti, Ruslarla Hünkâr İskeleyi antlaşması yapmak zorunda kalmıştır¹⁷. Hünkâr İskeleyi Antlaşma sonrasında Mehmet Ali Paşa, kuvvetlerini geri çekmek zorunda kalırken Kütahya Antlaşması'nı imzalamıştır¹⁸.

¹² Vehhabilik, adını hareketin dinî yönünün temellerini atan Muhammed b. Abdülvehhâb'tan (ö. 1206/1792) alan dinî-siyasî akımdır. Mehmet Ali Büyükkara, "Vehhabilik" <https://cdn2.islamansiklopedisi.org.tr/dosya/42/C42013846.pdf>, Erişim tarihi: 07.06.2022; Muhammed b. Abdilvehhâb kendisinin ortaya koyduğu inanç sisteminde asıl olana yani Kur'an ve Peygamber sünnetine dönüşün gerçekleşmesi gerektiğini savunuyordu. Dine sonradan eklenen şeyleri bid'at olarak değerlendirerek bunların tasfiye edilmesini savunmuştur. Daha fazla bilgi Bkz: Selda Güner, "Osmanlı Söyleminde Birinci Vehhâbî-Suûdî Hareketi (1744/45-1819)", Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 17, 2012, s. 84.

¹³ Marsot, Lutfi, *Mısır Tarihi* s. 56.

¹⁴ İbrahim Muhammed Sanafiri, *Osmanlı Mısır İlişkileri 1863-1882*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1993, s. 4-5.

¹⁵ Çakın, Orhon, *Türk Silahlı Kuvvetleri Tarihi*, s. 551-552.

¹⁶ Altundağ, *Kavalalı Mehmed Ali Paşa İsyanı*, s.24-25.

¹⁷ Kemal Beydilli, "Hünkâr İskeleyi Antlaşması" s. 488-489, <https://cdn2.islamansiklopedisi.org.tr/dosya/18/C18006195.pdf>, Erişim tarihi: 08.06.2022.

¹⁸ Antlaşmaya göre Mehmet Ali Paşa'ya Mısır valiliği yanı sıra Girit ve Şam, oğlu İbrahim Paşa'ya ise Cidde valiliği ve Adana muhassıllığı verilmiştir. Khaled Fahmy,

Kütahya Antlaşması ise hem II. Mahmut'u hem de Mehmet Ali Paşa'yı memnun etmemiştir. Bu şartlarda 1839 yılına gelindiğinde tekrar savaş çıkmış, II. Mahmut savaşın sonunu göremeden vefat etmiştir. Mehmet Ali Paşa yine galip gelmiş ancak İngilizlerin Osmanlı Devleti'nin yanında olması nedeniyle fazla bir kazanım elde edememişse de bundan sonra Mısır, Mehmet Ali Paşa soyundan gelen kişiler tarafından yönetilmiştir¹⁹.

Mısır tarihinde önemli yer tutan Mehmet Ali Paşa sonrasında Mısır'daki en önemli gelişme Said Paşa'nın Döneminde Süveyş Kanalı'nın yapımına başlanmasıdır²⁰. Oldukça önemli bir durum olan Süveyş Kanalı'nın yapımı için Said Paşa Ferdinand de Lesseps'e 1854 ve 1856 yıllarında bazı imtiyazlar vermiştir²¹. Süveyş Kanalı'nın masrafları Lesseps tarafından hesaplanmış ve Osmanlı Devleti ile İngiltere'yi ikna etmek için epey bir uğraşmıştır²². Avrupa kraliyet ailesinden birçok kimse davet edilerek 1869 yılında Süveyş Kanalı, büyük bir ihtişamla açılmıştır²³. Oldukça önemli bir konumda bulunan Mısır Kanalı'nın açılışı ile bu stratejik önemini bir kat daha arttırmıştır.

Paşa'nın Adamları: Kavalalı Mehmed Ali Paşa, Ordu ve Modern Mısır, çev: Deniz Zarakolu, 2010, s. 67-74.

¹⁹ Mehmet Ali Paşa'dan sonra iktidara gelenlere Mısır'ın yanı sıra Sudan'ın egemenliği verilirken Filistin, Paşa'nın hayatı boyunca Mısır'a bağlı kalacaktı. Görgün, "Mısır: Fransız İşgali ve Sonrası", s. 569.

²⁰ Akdeniz ve Kızıldeniz'e bir kanal açarak birleştirme fikri oldukça eski olup Mısır'a sahip olan tüm medeniyetler tarafından tasavvure edilmiştir. Osmanlı Devleti'nde ilk defa kanal açma fikrini Sokullu Mehmet Paşa ortaya atmış, bu dönemde yazılan bir coğrafya kitabında Avrupalı devletlerin Amerika, Hindistan ve İran Körfezi'ne yerleşmelerinin İslam devletlerine ve ticaretine zarar vereceği ve bu sebeple Süveyş üzerine bir kanal yapılmasının doğru olacağı ifade edilmiştir. Bernard Lewis, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, çev: Metin Kıratlı, Ankara 1984, s. 27-28.

²¹ Süveyş Kanalı yapımı bir kumpanya eliyle yapılmak istense de Mısır hükümeti tarafından 1-2 milyon sterlin arasında harcama yapmıştır. Durmuş Akalın, *Süveyş Kanalı: Açılışı ve Osmanlı Devleti'ne Etkisi 1854-1882*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2011, s. 193.

²² Lesseps İngiltere'ye gitmiş ve 400.000 hisseli, 200 milyon sermayeli Süveyş Kanalı Şirketi kurmuştur. Bu hisselerin 207 bini Fransızlara 96 bini Osmanlı Devleti'ne İngilizlerin almadığı 85 bin hisse de Mısır valisine verilmiştir. Osmanlı Devleti'nden izin alınmadan ilk kazı işlemi 25 Nisan 1869 tarihinde başlamıştır. Kısa bir süre kanalın imtiyazı sorun olmuşsa da III. Napolyon'un araya girmesi ile 19 Mart 1866'da Osmanlı Devleti fermanla Süveyş Kanalı imtiyazını kabul etmiştir. Süleyman Kani İrtem, *Osmanlı Devleti'nin Mısır Yemen Hicaz Meselesi*, YH: Osman Selim Kocahanoğlu, 1999, s. 37-39.

²³ Sayyid Marsot, *Lutfi, Mısır Tarihi* s. 68-69.

Said Paşa'nın ölümü üzerine İsmail Paşa 18 Ocak 1863'te Mısır valisi olmuştur. İsmail Paşa, Mehmet Ali Paşa Döneminde olduğu gibi Mısır'ın bağımsız olmasını istiyordu. Bunu gerçekleştirmek için Mısır'da tarımsal faaliyetlerin artırılmasının yanında ulaşım ve alt yapıyı da geliştirmeye çalışmıştır. Ancak bu yatırımları yapabilmek için paraya ihtiyaç duymuş ve dışardan borç almak istemiştir. Bunu yapabilmek için de Osmanlı devlet adamlarına rüşvet vermiştir²⁴.

1877 senesine gelindiğinde Mısır'ın gelirleri dokuz buçuk milyon lira olduğu halde alınan borçların faizlerinin toplamı yedi buçuk milyon liraya varmıştır²⁵. Avrupalı devletlerin Mısır'a mali kolaylıklar tanıyarak borçlanmaya teşvik etmeleri Mısır'ın maliyesini iflasa sürüklemiştir²⁶. İsmail Paşa, almış olduğu borçları zamanla ödeyemez hale gelince önce 5 yıllık vergisini peşin veren halkın hayatları boyunca verecekleri vergilerin yarısını affetmeyi kabul etmiştir. Ancak istenilen gelir elde edilemeyince bu sefer Süveyş Kanalı hisselerini İngiltere'ye yüz milyon franga satmak zorunda kalmıştır²⁷. Fakat toplanan vergiler ve kanal hisselerinden gelen para borçları ödemeye yetmeyince Avrupalı devletler Mısır maliyesinin incelenmesi için Stephan Cave'in başkanlığında bir heyet göndermişlerdir²⁸.

23 Mart 1876 tarihinde Mısır'a gelen Stephan Cave yapmış olduğu ilk incelemelerde Mısır maliyesinin hem doğru yönetilmediğini hem de hesaplarının doğru tutulmadığını ortaya çıkarmıştır. Mısır'ın borçlarını ödeyemeyeceği ortaya çıkınca da Düyun-ı Umumiye Sandığı kurulmuştur²⁹. Devam eden süreçte

²⁴ İsmail Paşa'nın borçlanmasındaki en büyük etkenler Mısır'ın bağımsızlığı ve silahlanma olmuştur. Taha Niyazi Karaca, *İngiltere Başbakanı Büyük Oyun: İngiltere Başbakanı Gladstone'un Osmanlı'yı Yıkma Planı*, 2011, s.425; İsmail Paşa'nın isteklerini engelleyen Ali Paşa'nın ölümü sonrası Mithat Paşa'nın tüm direnmelerine rağmen 10 Haziran 1873 tarihinde Mısır'ın dışardan borç almasının önü tamamen açılmıştır. Danişmend, *İzahlı Osmanlı Tarihi Kronolojisi*, C. IV, s.242; İrtem, *Osmanlı Devleti'nin Mısır Yemen Hicaz Meselesi*, s. 45-46.

²⁵ Ragıb Raif, Ahmet Rauf, *Mısır Meselesi*, YH: Mustafa Öztürk-Sevda Özkaya Özer, 2011, s.48.

²⁶ Edip Gül, *Basiret Gazetesi'nde Mısır Meselesi (1870-1878)*, Yüzüncü yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisan Tezi, 2011, s. 20.

²⁷ Böylece İngiltere kanalın en önemli hissedarı olmuştur. Ragıb Raif, Ahmet Rauf, *Mısır Meselesi*, s.48-49.

²⁸ Taha Niyazi Karaca, "Liberal Emperyalizm: William Ewart Gladstone'un Mısır'ı İşgal Politikası (1882)", Prof Fahir Armaoğlu'na Armağan, 2008, s.196; Stephen Cave, yaptığı ilk incelemeler sonrası Mısır'ın Batılaşma sürecinin geçiş evresinde olduğunu, bu evrenin Mısır hâkimiyetine zarar verdiğini, onu cehalete, sahtekârlığa ve atıllığa yitirdiğini, söylemiştir. Evelyn Baring Cromer, *Modern Egypt*, s. 4.

²⁹ Cromer, *Modern Egypt*, s. 12-13; 26-29.

Düyun-ı Umumiye Sandığı sürekli hale getirilmiş, İngiliz ve Fransız Müfettiş-i Umûmilik (Controleur General) şekline dönüştürülmüştür. Müfettişler de gelirleri ve giderleri sıkı bir şekilde denetlemeye başlamışlardır³⁰.

Tüm bu yaşananlar yani Avrupalı devletlerin Mısır'a müdahalesi ve müdahale sürecinde yaşananlar halkın tepkisine yol açmaya başlamıştı³¹. Mısır halkı, farklı ideolojilere sahip olmasına rağmen ortak noktaları yabancıların işlerine müdahalesiydi³². İkili kontrolün³³, tasarruf amaçlı birçok subayı emekliye sevk ederken maaşları da yarı yarıya düşürmesi ordu içerisinde büyük tepkiye yol açmıştı³⁴. Şubat 1879 yılına gelindiğinde askerler tarafından büyük çapta gösteriler düzenlenmiş³⁵ ve bu gösteriler devam ederken de İngilizler ve Fransızlar, Babiali'den Hıdiv İsmail Paşa'nın görevden alınmasını istemişlerdir. Babiali, önce kabul etmek istememiş ancak yoğun baskılara dayanamayarak İsmail Paşa'yı 26 Haziran 1879'da görevinden almıştır³⁶.

İsmail Paşa'nın yerine Tevfik Paşa Hıdiv olmuştur³⁷. Hıdiv Tevfik Paşa Döneminde, bu yaşananlardan dolayı Mısır milliyetçisi artmaya devam etmiş,

³⁰ Ragıb Raif, Ahmet Rauf, *Mısır Meselesi*, s. 48-49.

³¹ *The Times*'da Fransa ve İngiltere'nin Mısır'da yapmış olduğu denetim ve düzenlemelerin yerli halk tarafından düşmanca algılanmakta olduğu yazıyordu. *The Times*, "The Crisis In Egypt", 17 September Saturday 1881 (17 Eylül 1881 Cumartesi)

³² Mısır halkı dört gruptan oluşmakta idi: Birinci grup Türk egemenliğine karşı çıkan liberal reformcular, ikinci grup ülkedeki yabancıların artmasına karşı olan Müslüman muhafazakâr grup, üçüncü grup yabancı müdahalesine son verilerek kendi zenginliklerine devam etmek isteyen toprak sahipleri, dördüncü grup ise Urabi ve Vataniler idi. Fahir Armaoğlu, *19. Yüzyıl Siyasi Tarihi (1789-1914)*, 2007, s. 409-410.

³³ İngiliz-Fransız İkili Kontrolü, Tevfik Paşa'nın Hıdiv olmasıyla Avrupa devletlerinin baskısı sonucu Mısır maliyesini denetlemek amacıyla kurulmuştur. Fransızları M. de Blignieres, İngiltere'yi Evelyn Baring Cromer temsil edecekti. İngilizler maliye ve bayındırlık bakanlığından Fransızlar ise iskân bakanlığından sorumlu olacaklardı. Cromer, *Modern Egypt*, s. 159-161.

³⁴ Hilal Görgün, "Mısır: Fransız İşgali ve Sonrası", s. 569. Zaten Mısır ordusunda Çerkez-Mısırlı çekişmesi vardı. Üst rütbelerde Çerkezlerin olması, Mısırlıların ne kadar yetenekli olursa olsun çavuşluğu zor geçmeleri bu çekişmeyi artırmaktaydı. Lowell Joseph Ragatz, *The Question of Egypt in Anglo-French Relations 1875-1904*, 1922, s.82.

³⁵ Hilal Görgün, "Mısır: Fransız İşgali ve Sonrası", s. 569.

³⁶ Osmanlı Devleti, yeni Hıdiv olarak Halim Paşa'yı düşünmekteydi. Böylece İsmail Paşa döneminde vermiş olduğu bazı imtiyazları geri almayı planlıyordu. İrtem, *Osmanlı Devleti'nin Mısır Yemen Hicaz Meselesi*, s. 55.

³⁷ Dilek Güldeş, *Urabi Paşa Hareketi ve İngilizlerin Mısır'ı İşgali (1881-1882)*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 1999, s.48-49.

milliyetçi unsurlar Urabi Paşa'nın³⁸ etrafında toplanmaya başlamıştır. Bu noktada neden Urabi Paşa dersek? Çünkü Urabi Paşa; “Mısır Mısırlılarıdır!” tezini savunuyor, Mısır'ın müstakil bir devlet olmasını için mücadele ediyordu. Bu hassas konunun yanında orduda bulunan Çerkez ve Türk nüfuzunun azaltılmasını ve onların yerlerine yerli halkın gelmesini savunuyordu³⁹.

Hıdiv, Urabi'yi Prens Halim Paşa'nın adamı olarak görürken Urabi Paşa da Hıdivin ve Mısır hükümetinin İngilizlerin himayesinde olduğunu öne sürüyordu⁴⁰. Urabi ile Hıdiv arasındaki gerilimin Mısır'a zarar vereceğini gören Osmanlı Devleti, Ali Nizami Paşa ve Ali Fuat Bey'i bir heyetle Mısır'a göndermiştir. Bu gerilimin azaltılması amacıyla heyet Mısır'da bulunduğu süre içerisinde Hıdiv, heyetin Urabi ile görüşmesine izin vermemiştir⁴¹.

Diğer taraftan Mısır'da Urabi Paşa ile birlikte milliyetçiliğin artması İngiliz ve Fransızların donanmalarını bölgeye göndermesine neden olmuştur. Olayların bu noktaya gelmesi üzerine Osmanlı hükümeti olayların daha da büyümesini engellemek için buraya Derviş Paşa'nın başkanlığında Mısır'a ikinci bir heyet göndermiştir⁴². Babıali'nin bu girişimine karşın Avrupalı devletler Mısır için İstanbul'da bir konferans düzenlemeye karar vermişlerdir. Derviş Paşa, 7 Haziran 1882'de İskenderiye'ye ulaşmış ve II. Abdülhamid'in telkinleri ile eski Osmanlı gelenekleriyle hareket ederek Hıdiv'e hediyeler, Urabi'ye de Birinci Mecidiye Nişanı vermiştir. Böylece sorunun çözüme kavuşturabileceğini düşünmüştür⁴³.

³⁸ Urabi Paşa, aslen Iraklı olduğu rivayet edilmekle birlikte 31 Mart 1841'de Mısır'da doğmuştur. Asıl adı Ahmet'tir. 1854 yılında askere alınmıştır. Zamanla paşalığa kadar yükselmiştir. Daha fazla bilgi için Bkz: Hilal Görgün, “Urâbî Paşa”, <https://cdn2.islamansiklopedisi.org.tr/dosya/42/C42013594.pdf> Erişim tarihi: 02.06.2022.

³⁹ İrtem, *Osmanlı Devleti'nin Mısır Yemen Hicaz Meselesi*, s. 58.

⁴⁰ F. A. K Yasamee, *Ottoman Diplomacy: Abdülhamid II and the Great Powers 1878-1888*, 1996, s.92.

⁴¹ İrtem, *Osmanlı Devleti'nin Mısır Yemen Hicaz Meselesi*, s. 64; Ali Nizami Paşa, Mısır'daki temel sorunun yabancı müdahalesi ve Mısır kavmiyetçiliği olduğunu, Tevfik Paşa'nın elinden geldiği kadar bunu engellemeye çalıştığını ifade ettikten sonra çözüm önerisi olarak askeri alanda bazı değişiklikler yapılması ve böylece yabancı müdahaleye son verileceğini söylemiştir. Süleyman Kızıltoprak, *Mısır'da İngiliz İşgali, Osmanlı'nın Diplomasi Savaşı (1882-1887)*, 2010, s.49-51.

⁴² İrtem, *Osmanlı Devleti'nin Mısır Yemen Hicaz Meselesi*, s. 69; Babıali, Derviş Paşa'ya Hıdiv ve diğer devletlerin Osmanlı askerinin bölgeye gönderilme isteklerini engellemesi, Urabi'nin Mısır'dan uzaklaştırılması ve Hıdivi güçlendirerek Osmanlı'ya bağlaması talimatını vermiştir. Kızıltoprak, *Mısır'da İngiliz İşgali*, s. 55.

⁴³ İrtem, *Osmanlı Devleti'nin Mısır Yemen Hicaz Meselesi*, s. 70-71.

Heyetin çalışmaları devam ederken 11 Haziran'da İskenderiye'de Maltalı bir kişi bıçakla bir hamalı öldürmesi üzerine yerli halk ile yabancılar arasında büyük bir sokak çatışması meydana gelmiştir. Olaya Maltalı birinin sebep olmasından dolayı da tarihe Maltız Olayı olarak geçmiştir. Her iki taraftan da birçok yaralı ve ölü olmasına rağmen İngiliz ve Fransızlar olayları abartarak kendi siyasetlerine alet etmişlerdir⁴⁴.

Mısır'da bu olaylar gerçekleşirken Mısır'ın durumunu görüşmek amacıyla 23 Haziran 1882'de İstanbul Konferansı başlamıştır. Konferansın ilk oturumlarında özellikle İngilizler Osmanlı Devleti'nin Mısır'a asker gönderme⁴⁵ konusunu gündeme getirsel de Osmanlı Devleti bu konuyu kesin bir dille reddetmiştir⁴⁶.

Diplomatik görüşmeler sürerken İngilizler, İskenderiye Kalesi'nde bulunan topların kaldırılmasını ve yapılan askeri hazırlıkların İngiliz donanmasını tehdit ettiğini böyle devam ederse burayı bombardıman edeceklerini söyleyerek Babıali'ye başvurmuşlar, Babıali de hazırlıklara son verilmesi için emir vermiştir⁴⁷. Bu sırada Derviş Paşa, Hıdiv Tevfik Paşa, Urabi Paşa ve bakanlardan oluşan bir meclis İngilizlerin isteklerini reddetmiştir⁴⁸. Bunun üzerine İngiliz

⁴⁴ Süleyman Kızıltoprak, *II. Abdülhamit'in Mısır Sorununa Yaklaşımı ve İstanbul Konferansı*. Hasan Celal Güzel, Kemal Çiçek, Salim Koca (Ed.) Türkler (13 Cilt). Yeni Türkiye Yayınları, s. 96; İngilizlerin, Mısır'ı işgale etmek için Maltız Olayının çıkmasına yardım ettiğine dair bazı söylentiler de bulunmaktadır. İrtem, *Osmanlı Devleti'nin Mısır Yemen Hicaz Meselesi*, s. 73.

⁴⁵ İstanbul Konferansı'nda Urabi hareketine karşı Osmanlı hükümetinin 4000 asker göndermesi kararı alınmış ama Abdülhamid bu kararı onaylamamıştır. Sina Akşin, *Osmanlı Tarihi 2 1600-1908*, Tarih yok, s. 169.

⁴⁶ İngiliz ve Fransızların Osmanlı Devleti'ni Mısır'a (Urabi'ye karşı) asker göndermeye teşvik etmelerine rağmen sarayın buraya asker gönderme de bazı çekinceleri vardı. İlki Osmanlı güçlerinin ciddi bir direnişle karşılaşacağı, ikincisi Osmanlı Devleti'nin Hristiyan güçler adına bir Müslüman devletle savaştığı görülürse bu devlet içindeki Arap ve Müslümanlar arasında yanlış anlaşılabilceği endişesi, üçüncüsü ise İngilizlerin uzun yıllardır Arap ve Müslümanları ayırma politikası gereği Urabi'yi kullandığını düşünmesiydi. Yasamee, *Ottoman Diplomacy*, s.95; Derviş Paşa, olayların büyümesini engellemek için Avusturya ve Almanya konsolosları ile görüşmüştür. Konsoloslar Urabi ve milliyetçi hareketin son bulması için bazı şartlar altında Osmanlı askerinin Mısır'a gelmesi gerektiğini söylerken, Mısır gazetelerinde Osmanlı Devleti'nin askeri müdahalesine karşı haberler yer almaktaydı. Sanafiri, *Osmanlı Mısır İlişkileri*, s. 146-147; Fransızlar, Osmanlı Devleti'nin Mısır'a asker göndermesinin kendilerinin Kuzey Afrika'daki topraklarını da etkileyeceğini, işgal etmiş olduğu Tunus'ta bir isyan başlayacak diye korkmaktaydılar. Cromer, *Modern Egypt*, s. 201.

⁴⁷ İrtem, *Osmanlı Devleti'nin Mısır Yemen Hicaz Meselesi*, s. 76.

⁴⁸ Kızıltoprak, *Mısır'da İngiliz İşgali*, s. 83-89.

donanması 11 Temmuz 1882 tarihinde İskenderiye'yi bombalamaya başlamıştır. Hıdiv ile Derviş Paşa teslim olmaya karar vermişlerse de asker toplamaya devam eden Urabi Paşa'yı halk ve ulema desteklemiştir⁴⁹.

İngilizler, bombardımanın ardından Süveyş ve İsmailiye'ye asker çıkartıp Urabi'nin asi olduğuna dair Osmanlı Devleti'nden Halife adına bir bildiri yazmasını istemişlerdir. Babıali önce bu isteği biraz ağırdan almışsa da daha sonra hem Arapça hem de Türkçe bir bildiri hazırlamıştır. Ancak bildiri, İngiliz isteklerinin aksine Urabi Paşa'yı Halifeye değil Mısır hükümetine karşı gelen bir asi olarak göstermiştir⁵⁰. 12 Temmuz 1882 tarihinde Urabi ve ordusunu bozguna uğratan İngiliz ordusu 15 Eylül'de Kahire'ye girmiştir⁵¹. İngilizlerin işgalinin sonrası Babıali, İngilizleri protesto etmiş ve askerini derhal bölgeden çekmesini istemiştir⁵². İngilizler ise yapılan askerî harekâtın Hıdivin nüfuzunu artırmak amacıyla olduğunu ve Padişahın egemenliğine karşı yapılmadığını söylemiştir⁵³.

Hasan Fehmi Paşa'nın Mısır Meselesi için Görevlendirilmesi

İngilizlerin Mısır'ı işgali sonrası ilk ciddi görüşmeler 4 Aralık 1884 tarihinde Said Paşa ile İngilizlerin İstanbul Elçisi Hugh Wyndham arasında gerçekleşmiştir. Bu görüşme sonrasında Mısır Sorunu için toplanan Meclis-i Vükela, meselenin çözüme kavuşturulmasını hızlandırmak için özel elçi görevlendirilmesinin daha doğru olacağını II. Abdülhamid'e bildirmiştir. Değerlendirmeler sonucunda Padişaha özel elçi olabilecek iki kişi sunulmuştur ki bunlardan birisi Evkaf Nazırı Kâmil Paşa ve diğeri Adliye Nazırı Hasan Fehmi

⁴⁹ Güldeş, *Urabi Paşa Hareketi ve İngilizlerin Mısır'ı İşgali (1881-1882)*, s.71.

⁵⁰ İrtəm, *Osmanlı Devleti'nin Mısır Yemen Hicaz Meselesi*, s. 82-83.

⁵¹ Danişmend, *İzahlı Osmanlı Tarihi Kronolojisi*, s.324.

⁵² Osmanlı Devleti, İngiliz işgali sonrası Mısır sorununu çözmek için 3 çözüm yolu düşünmekteydi. İlki İngiltere askerinin yanına Osmanlı askeri göndermek ve böylece asayişini sağlayıp birlikte çekilmek. İkincisi İngiltere ile istenilen teminatları kapsayan bir anlaşma yapmak. Üçüncüsü ise diğer devletlerle beraber hareket etmektir. İkinci yol tercih edilmiştir. Sanafiri, *Osmanlı Mısır İlişkileri*, 154-155.

⁵³ Hilmi Kâmil Bayur, *Sadrızam Kâmil Paşa Siyasi Hayatı*, 1954, s.103; İngilizlerin Mısır'ı işgal etme nedenleri: 1. Mısır'ın güvenliğini sağlamak, 2. Tahtın desteklenmesi (Hıdivin desteklenmesi) 3. Yabancı çıkarlarını korumak. (Alacaklıların ve orada yaşayan yabancıların) Juliette Adam, *L'Angleterre en Egypte*, 1922, s.73.

Paşa⁵⁴dır. Padişah, bu iki kişiden Adliye Nazırı Hasan Fehmi Paşa'yı özel elçi olarak görevlendirmiştir⁵⁵.

Hasan Fehmi Paşa, Mısır Sorunu için özel elçi olarak görevlendirilmesinden sonra kendisine Said Paşa tarafından Hugh Wyndham'a verilmek üzere on maddenin yanı sıra üç madde daha eklenerek toplamda on üç maddeden oluşan bir talimat verilmiştir.

Hasan Fehmi Paşa'ya verilen on üç maddeden oluşan talimatın maddeleri⁵⁶:

Birinci Madde: Mısır Meselesinin başlangıcından beri İngiltere Devleti, Mısır'ın Osmanlı Devleti'ne ait olduğunu kabul etmekte ve teminatlar vermektedir. Yapılacak antlaşma devletimizin, ferman-ı hümayunlar ahkâmınca ve Mısır sınırları içinde egemenlik hukukunu muhafazasını sağlamalıdır. Birinci maddenin amacı Mısır, devletimizin sınırları içinde ve bizim egemenliğimizde olduğunu göstermektir.

İkinci Madde: Mısır'daki İngiliz işgal kuvvetleri hemen bölgeyi boşaltmalıdır. İngiltere ve Fransa arasında yapılan görüşmelerde İngiliz askerinin 1887 yılına kadar bölgede kalacağı konuşulmuştur. Fakat bu karar kabul edilemez. Elçimiz Londra'ya giderek burada bir antlaşma sağlandığında antlaşmadan 8 ay sonra İngiliz işgal güçleri Mısır'ı terk edecektir.

Üçüncü Madde: 1884 yılına kadar İngilizlerin Mısır'ı işgali için yapmış oldukları masrafı miktarı üç yüz bin İngiliz lirası ile çekilene kadar geçen süredeki masrafları Mısır bütçesine ilave edilecektir.

Dördüncü Madde: Mısır askerinin şimdiki mevcudu (dört ile beş bin arasında) ile Mısır'ın asayişini sağlaması zor görünmekte ve bu durumda İngiliz askerine ihtiyaç duymaktadır. Hâlbuki verilen fermalarda Mısır

⁵⁴ Hasan Fehmi Paşa, Nisan 1836 (Muharrem 1252) yılında Batum'a bağlı Muradiye-i Ulya kasabasında dünyaya gelmiştir. I. Meşrutiyet'in ilanı ile İstanbul mebusu olmuş, Meclisin ikinci devresinde Meclis-i Mebusan başkanı seçilmiştir. Paşa; kişiliği, bilgisi ve görev sorumluluğu gibi meziyetleri sebebiyle II Abdülhamit'in güvenini kazanmıştır. Başta Aydın ve Selanik valilikleri, Adliye, Hazine-i Hassa ve Nafia nazırlıkları görevlerinde bulunmuştur. Özgür Erbulut, *Hasan Fehmi Paşa ve Hayatı (1836-1910)*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara 2021, s. 15-27.

⁵⁵ (BOA), Y.A...RES. 27/14 Lef. 1, (18 Rebiülevvel 1302-5 Ocak 1885); II. Abdülhamid, kısa sürede Mısır sorunu için bir talimatın kaleme alınmasını ve Fehmi Paşa'ya verilmesini istemiştir. (BOA), İ..MTZ.(05) 24/1188 Lef. 4, (4 Rebiülevvel 1302- 22 Aralık 1884)

⁵⁶ BOA, Y..EE. 125/14 Lef. 3, (6 Rebiülevvel 1302- 24 Aralık 1884); BOA, İ..MTZ.(05) 25/1191 Lef. 2, (20 Rebiülevvel 1302- 7 Ocak 1885); FO 881/5142X, s.4-5.

Özgür ERBULUT

ordusunun asker sayısının on sekiz bine kadar çıkarılabilmesine müsaade edilmiştir. Fermanlarla müsaade edilen fark kadar asker sayısının artırılması veyahut Hıdiv, Mısır asayişinin ne kadar asker ile mümkün olduğunu belirtmesinden sonra devletimiz ile İngiltere Devleti arasında bu konu müzakere edilecektir.

Beşinci Madde: Bugün Mısır ordusu İngiliz askerinin idaresindedir. Fakat fermanlara göre Mısır askerinin idaresi Hıdiv'e aittir. İngiliz askeri Mısır'dan çekildikten sonra Mısır ordusunda İngiliz subayı görevlendirilmesine Hıdiv tarafından izin verilebilir. Bu subayların görev süreleri belli ve sınırlı olmakla birlikte sözleşmeli olacaktır.

Altıncı Madde: İngiltere, Mısır maliyesini denetleyen usule ister diğer devletleri de ilave etsin isterse yalnızca kendisi kalsın Osmanlı Devleti, her ikisini de Devletimizin memuru da burada dâhil olmak şartıyla kabul eder.

Yedinci Madde: Mısır'ın Karma Mahkemelerinin sürelerinin uzatılması, görevinin genişletilerek ceza hukukuna da aktarılması esasına devletimizin bir itirazı yoktur. İki devlet arasında yapılacak görüşmelerde bu konu netleşir. Karma mahkemeler dışında kalan mahkemeler bir yabancı bir yerli ya da yerliler arasındaki sorunlara bakan hukuk ve ceza mahkemeleri Osmanlı Devleti'ne bağlıdır. Burada görev yapan hâkimler Padişahımıza bağlıdır. Bu sebeple Devletimiz kanunların ve mahkemelerin iyileştirilmesi konusunda yetkili sayılır. Devletimizin kanunları en düzenli ve en uygar kanunlara sahip ülkelere benzerdir. Mısır kanunları ve mahkemelerinden de bunlara tabi kılınması için İngiltere Devleti ile sefirimiz arasında görüşmeler yapılacaktır.

Sekizinci Madde: Mısır; kanunları, idaresi, arazisi vs. devletimiz tarafından verilen fermanların izniyle düzenlenmektedir. Bundan sonra da bu konularda yapılacak olan düzenlemeler ve yenilikler devletimizin incelemesi, izni ve onayı olmadan yürürlüğe giremez.

Dokuzuncu Madde: Süveyş Kanalı ile ilgili her türlü teklif İngiltere tarafından devletimize bildirilecektir. Kanal hakkında devletimizin itirazı İngiltere Devleti ile birlikte müzakere edilip karar verilecektir. Eğer verilen teklifler devletimiz tarafından kabul edilir ise ferman ile tasdik edilecektir.

Onuncu Madde: İngiliz askeri Mısır'dan çekildikten sonra hiçbir devletin askeri Mısır'a askeri müdahalede bulunamaz. Mısır'ın özerkliği Devlet-i Âli tarafından muhafaza edilecek. Bu özerklik devletimize ve Padişahımızın Mısır'ın metbû olmasına ihlal edemez. Mısır'da asayiş ve huzur bozulur ise buraya asker gönderme hakkı yalnızca devletimize aittir. Bu askeri müdahale Hıdiv'in siyasi nüfuzunu artırmak ve asayişini yeniden muhafaza etmek için yapılacaktır.

On Birinci Madde: Hıdiviyet verildiği zaman borç alma hakkı tanınmış iken sonradan bu hak geri alınmıştır. Fakat şimdi Mısır borçlarının düzenlenmesi için yeni bir borç antlaşması gündeme gelmiştir. Bu borçlanmaya izin verilmesi, miktarı, şartları ve ödemeleri Devlet-i Âliye arz ile fermanla imzalanacaktır.

On İkinci Madde: Mısır İsyanının bastırılması sonrası yani 1882 yılında İngiltere Devleti buraya yerleşmiş, Devlet-i Âliye ve diğer devletlere Mısır'ın Osmanlı Devleti'ne ait olduğunu ve egemenliğini tanıdığını, devletimizin Mısır konusundaki isteklerini ve taleplerini (anlaşma maddelerinin) tamamen olmasa da kabul edilebileceğini Dışişleri aracılığıyla bildirilmiştir. Maddelerin esaslarına göre İngiltere Devleti ile görüşmeler yapılacaktır, İngilizlerin kabul etmek istemedikleri şeyler için Babiali'ye müracaat edilecek ve alınan cevaba göre hareket edilecektir.

On Üçüncü Madde: Şimdiye kadar Mısır Meselesi için görüşmeleri Londra Elçimiz Musurus Paşa yürütmüş ve bu konuda hem bizim hem de İngiltere Devleti'nin şimdiye kadar yürüttüğü konularda takdimimizi kazanmıştır. Bundan sonra da bu meselede gerekirse Musurus Paşa ile görüşülecektir.

Hasan Fehmi Paşa'nın Londra'ya Hareketi ve Diplomatik Temasları

Hasan Fehmi Paşa gecikmeli de olsa 10 Ocak 1885 tarihinde Londra'ya doğru hareket etmiştir⁵⁷. Yolculuk, Mısır konusunda Avrupalı devletlerinin de desteğini almak amacıyla Varna üzerinden Berlin'e daha sonra Paris ve oradan da Londra şeklinde planlanmıştır⁵⁸.

Hasan Fehmi Paşa, Berlin'de Alman Dışişlerinden Bosch ile görüşmüştür. Bosch, İngiltere'nin Fransız teklifini⁵⁹ kabul etmek üzere olduğunu ve Mısır Olayının bu hale gelmesinin nedeninin, zamanında Osmanlı Devleti'ne Mısır'a asker göndermemesi olduğunu söylemiştir.

⁵⁷ Hasan Fehmi Paşa'ya beş yüz lira harcırah verilmiştir. BOA, Y.PRK.BŞK. 9/19 (11 Rebiülevvel 1302- 29 Aralık 1884); İ.MTZ.(05) 24/1190 (13 Rebiülevvel 1302- 31 Aralık 1884); BOA, İ.MTZ.(05) 25/1192 Lef. 4, (21 Rebiülevvel 1302- 8 Ocak 1885) Yasamee, *Ottoman Diplomacy*, s. 123; *The Times*, "England, Turkey, And Egypt", 12 January Monday, 1885 (12 Ocak Pazartesi 1885)

⁵⁸ BOA, Y.A...RES. 27/27, Lef. 6, (4 Rebiülahir 1302- 21 Ocak 1885)

⁵⁹ Fransa'nın teklifi şöyle idi: 1. Tüm devletlerin teminatında olarak yüzde üç buçuk faizle dokuz milyon liralık bir borç antlaşması. 2. Toplam Mısır borçlarının faizleri üzerine yüzde beş vergi konulması. 3. Daire ve emlak-ı Hıdiviyetin ve Mısır maliyesi tüm devletlerin memurlarının bulunduğu Sandık Komisyonu tarafından denetlenecek. 4. Mısırda oturan yabancılardan emlak vergisi alınması. 5. Savaş sırasında Süveyş Kanalı'ndan geçişin serbest olması. BOA, Y.A...HUS. 180/100, Lef. 2, (4 Rebiülahir 1302-19 Ocak 1885)

Hasan Fehmi Paşa, planlandığı gibi buradan Paris'e hareket etmiştir⁶⁰. Paşa, Paris'te Fransız Dışişleri Bakanı Jules Ferry ile görüşmüştür. Jules Ferry, Mısır Meselesinin çözümünü tüm devletlerin arzu ettiğini, çözümün Osmanlı Devleti'nin egemenliğine aykırı bir şekilde olmayacağını ve Süveyş Kanalı'nın sadece tarafsız kalmasının yeterli olmadığını Kanalı savaş sırasında bile gemilere açık olması gerektiğini belirterek Mısır'ın mali sorunlarının tüm devletlerin katılımıyla çözüme kavuşturulacağını söylemiştir⁶¹. Fehmi Paşa, Fransa'da görüşmeleri tamamladıktan sonra ayrılarak 18 Ocak Pazar günü Londra'ya ulaşmıştır⁶².

Görüşülen Maddeler

Birinci ve İkinci Maddeler; Mısır'ın Osmanlı Devleti'ne Ait Olması ve Mısır'dan İngiliz Askerini Tahliyesi

Hasan Fehmi Paşa Londra'ya gelir gelmez İngiliz Dışişleri Bakanlığı başta olmak üzere Gladstone ve diğer yetkililerle kendisine verilen talimatlar doğrultusunda görüşmelere başlamıştır. Görüşmelerin en can alıcı konusu İngilizlerin Mısır'dan çekilmesi ve bölgenin tekrar Osmanlı idaresine girmesi olmuştur. İngilizler, Mısır'ı işgal ettikleri 1882 yılından itibaren hem Osmanlı Devleti'ne hem de Avrupalı devletlere işgalin geçici olduğunu, amaçlarının Mısır'da devam eden karışıklığı çözmek ve karışıklıklar çözüme kavuşturulduktan sonra Hıdivin otoritesini sağlayıp buradan çekileceklerine dair teminatlar vermişlerdir. Ancak bu teminatları yazılı bir antlaşmaya dönüştürmeye yanaşmamışlardır. Fehmi Paşa'nın Londra'ya gönderilme amacı ise tam da bu idi yani İngiltere tarafından verilen teminatları bir yazılı antlaşmaya dönüştürmekti.

Hasan Fehmi Paşa'nın İngiliz Dışişleri Bakanı Lord Granville ile tüm görüşmelerinde Lord, daha önce verilen teminatları tekrar ederek hükümetlerinin buradaki amacının bölgenin asayişini temin etmek, Hıdive verilen imtiyaz ve muafiyetlerin eskiden olduğu gibi kalmasını sağlamak ve bölgenin Osmanlı Devleti'ne ait olduğunu, Mısır'da daha fazla kalmak gibi bir niyetlerinin olmadığını ifade etmiştir; ancak buradan çekilmek için bir süre

⁶⁰ BOA, Y.A...HUS. 180/104, Lef. 3, (4 Rebiülahir 1302-19 Ocak 1885); Kunalalp, *Ottoman Diplomatic Documents*, s. 527-528.

⁶¹ Hasan Fehmi Paşa, şimdiye kadar yapmış olduğu görüşmeler neticesinde meselenin çözüleceğine dair ümidinin artırdığını Babıali'ye iletmiştir. BOA, Y.A...HUS. 180/104, Lef. 3, (4 Rebiülahir 1302-19 Ocak 1885); Kunalalp, *Ottoman Diplomatic Documents*, s. 527-528.

⁶² BOA, Y.A...HUS. 180/99 (2 Rebiülahir 1302-19 Ocak 1885); Kızıltoprak, *Mısır'da İngiliz İşgali*, s. 149.

veremeyeceklerini de söylemiştir⁶³. Hasan Fehmi Paşa, Lord'a Fransa ile İngiltere arasında yapılan görüşmede İngiliz askerinin Mısır'dan 8 ay içerisinde çekilmesi kararı verildiğini söylemesi üzerine Lord Granville, Fransa'ya tahliye için vermiş oldukları 8 aylık sürenin o günün koşulları için geçerliği olduğunu bugün Mısır için harcanan para ve kaybedilen asker sebebiyle İngiliz kamuoyunun bölgeden kısa sürede askerinin çekilmesini doğru bulmadığını, Mısır'ın asayışı sağlanana kadar askerinin tahliyesinin düşünülmediğini belirtmiştir⁶⁴.

Fehmi Paşa, İngiliz askerinin Mısır'dan çekilmesi konusunu Lord Granville'den sonra Gladstone ile de görüşmüştür. Gladstone ilk görüşmede Sudan Olaylarının büyümesi sebebiyle Mısır'ın tahliyesinin biraz erteleneceğini söylemiştir⁶⁵. Başka bir görüşmede Gladstone, kendisi ve kabinesinin bölgeyi tahliye etmeyi düşündüklerini ancak tahliye için bir tarih verilemeyeceğini yineledikten sonra İngiliz Devleti buradan asker çekmeye başladığı sırada Hartum ve civarındaki olayların şiddetlenmesi bu çekilişi engellediğini, bölgenin Mehdi'nin elinden alınması İngiltere Devleti'nin maneviyatı ve şanı için önemli bir mesele haline geldiğini, Mehdi meselesi çözüldükten sonra daha önce verdiğimiz teminatların tamamını yerine getireceğini belirtmiştir. Hatta bizzat Mısır'ın Hilafet ve Saltanat-ı Seniyye'nin elinde kalmasının gerekli olduğuna dair gazetelere beyanat verdiğini söyleyerek sözlerine son vermiştir⁶⁶.

Mehdi Ayaklanmasını bastırmak için görevlendirilen General Gordon'un öldürülmesi üzerine bölgede Mehdi daha kalıcı hale gelmiştir. Musurus Paşa, Hariciye Nazırı Asım Paşa'ya göndermiş olduğu telgrafta Sudan'da yaşanan son

⁶³ BOA, HR.SYS. 998/40 (3 Şubat 1885); FO 881/5142X, s. 17; *St James's Gazette*, Hassan Fehmi's Mission, 9 February Monday, 1885 (9 Şubat Pazartesi, 1885)

⁶⁴ BOA, HR.SYS. 967/93, Lef. 3, (7 Şubat 1885); Bu açıklama sonrası Paşa, Lord Granville'e İngiltere Habeşistan'a asker göndermiş, çok fazla para harcamış, birçok askeri burada ölmüş ama sonuçta geri çekilmiş olduğunu, Mısır işgalinden bir bedel almadan askeri buradan tahliye etmemek fikri Müslümanlar arasında büyük bir ıstıraba sebep olacağını, İngiltere'nin de büyük bir Müslüman nüfusa sahip olması, Osmanlı Devleti ile kadim dostluk bağlarının olması sebebiyle burada bulunması ve tahliye için bir tarih vermemesi hem dostluğumuza hem de Müslümanlara büyük zarar vermektedir, demiştir. Lord Granville ise hükümetlerinin Mısır'dan çekilmek istediğini fakat çekilme tarihi veremeyeceklerini tekrarlamıştır. BOA, HR.SYS. 967/93, Lef. 3, (7 Şubat 1885)

⁶⁵ BOA, HR.SYS. 967/104 (13 Şubat 1885)

⁶⁶ Ayrıca Gladstone, İskenderiye'nin topa tutulmasından sonra Osmanlı Devleti'nin buraya asker göndermemesi nedeniyle İngiltere'nin asker göndermek zorunda kaldığını söylemiştir. BOA, İ.MTZ.(05) 25/1197, Lef. 3, (10 Cemaziyülevvel 1302- 25 Şubat 1885)

olaylardan sonra İngiltere'nin bölgeyi tahliye etmesinin şimdilik mümkün görünmediğini bildirmiştir⁶⁷.

Meclis-i Vükela, Hasan Fehmi Paşa'nın Mösyö Gladstone ve Lord Granville ile yaptığı görüşmeler ve izlenimlere cevaben İngiliz askerinin tahliye konusunun net olmadığını, İngilizlerin çekilip çekilmeyeceği belli olmadığı için bu konuların Paşa tarafından açıklığa kavuşturulması gerektiğini söylenmiştir⁶⁸.

Hartum Olayından sonra Hasan Fehmi Paşa Lord Granville ile tekrar bir araya gelmiş ve Lord, İngiliz askerinin çekilmesinin Sudan ve çevresinde asayişin düzelmesine bağlı olduğunu, Mısır'ın işgal öncesi gibi tarafsız olmasını teklif etmek İngiltere'nin buradan çekileceğinin bir kanıtıdır dedikten sonra Mısır'ın tarafsızlığı konusunda (işgal öncesi statükoyu) müzakere etmeye hazır olduklarını eklemiştir. Bunun üzerine Paşa, verilen teminatlara güvenildiğini ancak daha somut adımların atılması ve bir antlaşma metni oluşturulması gerektiğini söylemesi üzerine Lord Granville, parlamentodan tekrar teminat alabilirsiniz demiştir⁶⁹.

Hasan Fehmi Paşa, Lord Granville ile görüşmeleri sonrası İngilizlerin bu şartlar altında Mısır'dan çekilmesinin mümkün görünmediğini bu sebeple diğer maddeler müzakere edilerek bir antlaşma yapmanın daha mantıklı görüldüğünü, tahliye konusunda ısrar etmenin fayda yerine zarar getireceğini, buradan çekileceklerini kabul eden yazılı bir antlaşma yapılabileceğini, Mısır'ın tarafsızlığı teklifinin ise bazı tedbirler (Osmanlı Devleti'ne bağlı olması şartı) ile müzakere edilebileceğini Babıali'ye bildirmiştir⁷⁰.

⁶⁷ Kunalalp, *Ottoman Diplomatic Documents*, s. 580-581; Hasan Fehmi Paşa, görüştüğü kişilerin General Gordon olayı nedeniyle Gladstone hükümetinin düşeceğini ve muhafazakârların iktidara gelebileceğini, eğer bu gerçekleşirse Osmanlı Devleti ile eski politikalara dönebileceğinin kulislere konuşulmakta olduğunu Babıali'ye bildirmiştir. BOA, Y.EE.d...810, Lef. 178-179 (5-6) (1302-1885)

⁶⁸ BOA, İ.MTZ.(05) 25/1197, Lef. 27, (10 Cemaziyülevvel 1302- 25 Şubat 1885)

⁶⁹ BOA, HR.SYS. 968/11, Lef. 2, (25 Şubat 1885); Musurus Paşa, Babıali'ye Hartum'un düşmesi ve General Gordon'un ölümünün, İngiliz hükümetinin tahliye için kesin bir tarih vermesini şu an için imkânsız hale getirdiğini söyledikten sonra İngilizlerin Mısır'a yerleşmesi diğer devletleri rahatsız etse de hiçbirinin bunun için bir savaşı göze alamayacağını, İngilizlerin Padişahın Mısır'da egemenliğini tanıyor ve tahliye edeceğiz sözlerine bel bağlanmamasını gerektiğini söylemiştir. Kunalalp, *Ottoman Diplomatic Documents*, s. 600-601.

⁷⁰ BOA, HR.SYS. 968/11, Lef. 3, (25 Şubat 1885); BOA, HR.SYS. 968/61, Lef. 6, (18 Mart 1885)

Fehmi Paşa, 27 Nisan günü Lord Granville ile tahliye konusunda son görüşmesini yapmıştır. Lord Granville, daha önce tahliye hakkında vermiş oldukları teminatların halen geçerliliğini koruduğunu, iki devletin ortak çıkarlarının Mısır'ın tahliyesine bağlı olduğunun bilincinde olduklarını söyleyerek Mısır'ın tahliyesi için Fehmi Paşa'nın istediği resmi yazıyı bir mektup şeklinde Paşa'ya vermiştir. Bu mektupta, İngiltere Devleti'nin daha önceden Babıali'ye verdiği teminatların geçerli olduğu, işgalin uzamamasını arzu ettiklerini, işgalin sürekliliği niyetinde olmadıkları yönünde söylemlerini tekrarlayan şeyler vardır⁷¹.

İngilizler, İngiliz askerinin Mısır'dan çekilmesi ve Mısır'ın tekrar Osmanlı Devleti'ne bağlanması hususlarında, İngilizlerin sömürgecilik politikaları doğrultusunda bir diplomasi yürütmüş ve Hasan Fehmi Paşa'nın Londra'da bulunduğu süre içerisinde bir sonuca bağlanamamasını sağlamışlardır.

Üçüncü, Altıncı ve On Birinci Maddeler; İngilizlerin Mısır İşgali için Yapmış Olduğu Masraflar, Mısır Maliyesinin Denetlenmesi için Kurulacak Komisyon ve Mısır'ın Yeniden Borçlanması

Mısır'ın borçlanması ve borçlarını ödeyemez hale gelmesi İngiliz işgaline götüren en önemli etken olmuştur. Bu borç sorununun çözüme kavuşturulması tüm alacaklı Avrupa devletleri ve Osmanlı Devleti için önemli bir mevzudur.

Mısır hükümetinin borçlarını alacaklılara ödemesi için 21 Aralık 1885 tarihinde Fransa, İngiltere'ye Mısır için düşünülen borç hakkında bir teklifte bulunmuştur⁷². Bu teklif; Mısır'a dokuz milyon borç verilmesi, temini için bir mukavele imzalanması, borcun alınması ve tutulması için bir Borçlar Sandığı Komisyonunun görevlendirilmesidir. Verilecek borcun faizi senelik yüzde üç olacak ve İskenderiye tazminatı, borçlar komisyonu ve yapılacak işlemler için öncelikli olarak tahsil edilecektir. Fransa, İngiltere, Avusturya-Macaristan, Almanya, Rusya ve İtalya dokuz milyon borç verilmesinde anlaşmışlar ve kendi

⁷¹ BOA, Y.EE.d...810, Lef. 160-161, (14-15) (1302-1885)

⁷² Tarik gazetesinde İcmal-i Ahval başlığı altında Beyoğlu'ndan ve İngiliz gazetelerinden gelen haberlere göre Mısır'ın mali sorunu hakkında Fransa ile İngiltere arasında bir antlaşma olduğu dile getirilmiştir. İngiltere'nin 5 milyon teklifine karşı Fransa 9 milyon teklifte bulunduğu söylenmektedir. *Tarik*, (Yevmî Osmanlı gazetesidir.) 1. sene 14 Rebiülahir 1302 (31 Ocak 1885) s. 1. Gazetenin diğer bir nüshasında İngiltere'nin Fransa'ya cevap vermeyi ertelediği ve Mısır'a Osmanlı Devleti ile 1252 yılında imzalamış olduğu borç şartları ile borç verilebileceğini ve müşterek bir kefalet olması ve Fransa'nın yüzde beşlik tekliflerini kabul etmekteydiler. *Tarik*, (Yevmî Osmanlı gazetesidir.) İcmal-i Ahval, 1. sene 18 Rebiülahir 1302 (4 Şubat 1885) s. 1.

kefaletlerinin yanı sıra Osmanlı Devleti'nin 1855 yılındaki borcunda⁷³ olduğu gibi İngiliz ve Fransızların elde ettiği kefaletinin aynı esaslara sahip olmasını oy birliğiyle kabul etmişlerdir. Mukavele, borç veren devletlerin elçileri ile Hıdivin bir memuru tarafından Londra'da imzalanacaktı⁷⁴.

Fransızların teklifinin devamında kurulması düşünülen borçlar sandığının amacı Mısır maliyesini denetlerken gelirlerin yeni bir şekilde taksimini ayarlamaktan ibaret olacaktı. Kurulacak olan sandık komisyonunda İngiliz ve Fransızlardan ikişer, Almanya, Avusturya, Rusya, İtalya devletlerinden birer komiser bulunacaktı. Osmanlı ve Mısır Hıdivinin de birer memuru buraya tayin edilecekti⁷⁵.

Teklifte yer alan başka bir madde, yerli ve yabancı halkın vergilerde eşit sayılması ve yabancı halka emlak, damga ve patent vergilerinin getirilmesidir. Özetle dokuz milyon İngiliz lirası ile bir borç antlaşması yapılacak, bu antlaşma borç veren devletlerle Babiali sefiri ve Mısır Hıdivinin temsilcisi arasında Londra'da olacaktı. Mısır Hıdivi ile büyük devletlerin konsolosları arasında borç (Düyün) kuponları üzerine yüzde beş vergi ve yabancılara yeni vergiler getiren bir kararname imzalanacaktı⁷⁶.

Hasan Fehmi Paşa, Fransızların teklifi sonrası Lord Granville ile görüşmüştür. Lord, Fehmi Paşa'ya kurulması düşünülen bu komisyonda yabancı azanın bulunmasının Babiali'nin lehine olduğunu söylemesi üzerine Paşa ona cevaben yabancılardan Mısır maliyesini teftiş ve nezaret etmesinden yerli memurlar tarafından yapılmasını tercih edeceğini söylemiştir. Mısır maliyesi için düşünülen maliye komisyonunda Osmanlı temsilcisi bulundurulması konusunda Lord Granville, mali meselenin alacaklı devletlerinin ittifakı ile çözülmesi gerektiğini söylemiş ve bunun üzerine Paşa bu iki konu devletimizin egemenliğine dokunmadığı sürece bizim için bir sorun teşkil etmeyecektir, demiştir⁷⁷.

⁷³ 27 Haziran 1855 tarihinde Osmanlı Devlet'i bütçe açığını kapatmak için borç almak zorunda kalmıştır. Bu borç Fransa'dan alınmış olup yüzde dört faiz uygulanmıştır. Ahmet Kâmil Tunçel, Murat Yıldırım, "1854-1874 Döneminde Osmanlı Devleti'nin Dış Borçlanması: Kaç Milyar Dolar Osmanlı Devleti'nin İflasına Neden Oldu?", Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2014, s.8.

⁷⁴ BOA, İ.DUİT 142/11, Lef. 5, (16-18 Cemaziyülevvel 1302-3-5 Mart 1885); Kunalalp, *Ottoman Diplomatic Documents*, s. 537.

⁷⁵ BOA, İ.DUİT 142/11, Lef. 6, (16-18 Cemaziyülevvel-1302-3-5 Mart 1885)

⁷⁶ BOA, İ.DUİT 142/11, Lef. 6, (16-18 Cemaziyülevvel-1302-3-5 Mart 1885)

⁷⁷ BOA, HR.SYS. 998/39 (30 Ocak 1885); BOA, HR.SYS. 967/88 (30 Ocak 1885); BOA, Y.A...HUS. 180/114, Lef. 4, (14 Rebiülahir 1302-31 Ocak 1885); Hariciye Nazırı Asım Paşa hem Hasan Fehmi Paşa'ya hem de Musurus Paşa'ya telgraf göndererek uyumlu bir şekilde çalışmalarını, mali sorunlar için Lord Granville ve üstleriyle görüşerek, kurulacak

Hasan Fehmi Paşa, 10 ve 13 Şubat tarihlerinde Lord Granville ile olan görüşmesinde, Lord, borç konusunda Osmanlı Devleti'nin fermanı ile tasdik edilmesi ve kurulacak olan komisyonda Osmanlı temsilcisinin de olmasının bir sakıncası olmadığını ve mali kararların parlamento açıldıktan sonra görüşülebileceğini Babıali'ye iletmiştir⁷⁸.

Fehmi Paşa'nın başka bir görüşmesinde Lord, Sandık Komisyonunun amacının alacaklıların düzenlemesine nezaret etmek olduğunu, Hıdiv tarafından komisyona bir memur görevlendirileceğini ve Osmanlı Devleti'nin buraya yabancı bir devlet gibi memur göndermesine gerek olmadığını söylemiştir. Bunun üzerine Fehmi Paşa, Osmanlı Devleti'nin komisyonda yabancı bir devlet değil buranın sahib-i mülkü olduğunu söyleyerek alacaklıların menfaatlerini koruyacak bir memur görevlendirebileceğini ve kısa sürede bize komisyon için kurulacak sandık teklifini göndermesini Granville'den rica etmiştir⁷⁹.

Mısır'a verilecek yeni borç konusunda ise Lord Granville, Fehmi Paşa'ya Hariciye Müsteşarı Mösyö Pauncefote ile görüşmesini tavsiye etmiştir⁸⁰. Fehmi Paşa, Musurus Paşa ile Julian Pauncefote borç hakkında görüşmüş Julian Pauncefote, sorunun çözümü için çalışacağına ve sonucu kendilerine bildireceğini söylemiştir⁸¹. Görüşme sonrası Musurus Paşa, Asım Paşa'ya göndermiş olduğu telgrafta Julian Pauncefote'a Osmanlı Devleti'nin mali konular hakkında kurulacak olan komisyona delege göndermesi konusunu görüştüklerinde Pauncefote, Bismarck'ın bu konuya sıcak bakmadığını fakat

olan komisyonda Osmanlı delegesinin de olması ve verilecek olan kredinin Osmanlı fermanlarıyla onaylanması konularını talep edilmesini istemiştir. Kunalp, *Ottoman Diplomatic Documents*, s. 543-547; Hasan Fehmi Paşa, Babıali'ye Osmanlı Devleti sahib-i mülk olduğundan için Mısır maliyesi için toplanacak olan komisyon eğer uluslararası bir komisyon şeklinde teşkil edilirse Osmanlı Devleti'nin de bir temsilcisinin burada bulunması gerektiğini, ancak kurulacak olan komisyon yerel (mahalli) olursa temsilcilimize gerek yoktur demiştir. BOA, HR.SYS. 967/93, Lef. 5, (7 Şubat 1885)

⁷⁸ BOA, HR.SYS. 998/50 (10 Şubat 1885); BOA, HR.SYS. 967/104 (13 Şubat 1885); BOA, HR.SYS. 967/110, Lef. 4-5, (18 Şubat 1885) Musurus Paşa'nın 11 Şubat 1885 tarihinde Hariciye Nezaretine gönderdiği yazıda Lord Granville ile borç konusunda görüşüldüğünü bu görüşmede kendisine yeni verilecek borçta metbû devlet olarak biz ve alacaklıların imzası olmalı, Mısır temsilcisine gerek olmadığını ifade ettik. Lord Granville bize hak verdi ve kendisine ferman teminatı ile borcun yürürlüğe girmesi konusundaki isteklerimizi de kabul etti, demiştir. BOA, İ..MTZ.(05) 25/1197, Lef. 11, (10 Cemaziyülevvel 1302- 25 Şubat 1885)

⁷⁹ BOA, İ..DUİT 142/11, Lef. 9, (Cemaziyülevvel 16-18 1302-3-5 Mart 1885)

⁸⁰ BOA, Y..A...HUS. 180/114, Lef. 4, (14 Rebiülahir 1302-31 Ocak 1885)

⁸¹ Kunalp, *Ottoman Diplomatic Documents*, s. 587-588.

Lord Granville'in devletimizi desteklediğini ve Dışişlerinin bu konu için her şeyi yapacağını söylemiştir⁸².

Görüşmeler bu şekilde devam ederken İngiliz ve Fransızlar bir araya gelerek Mısır'a verilecek borç, İskenderiye tazminatı ve kurulması düşünülen komisyon için bir mukavele hazırlayarak Osmanlı ve diğer Avrupalı devletlere bunu sunmuşlardır. Bu mukaveleye göre Mısır'a verilecek yeni borcun içinden İngilizlerin İskenderiye'yi bombalamalarından beri yapmış olduğu masraflar, eski borçlar ve kurulacak olan komisyonun masrafları alınacaktı.

Fehmi Paşa ve Musurus Paşa, Babıali'ye mukaveleyi metbû devlet olarak imzalanmasının doğru olacağını söylemesi üzerine Babıali, mukavelenin maddelerini incelemiş ve bazı maddelerini devletin menfaatine aykırı bulmuştur⁸³.

Musurus Paşa'nın 17 Mart 1885 tarihinde gönderdiği telgrafta Babıali'nin mukaveleyi imzalamasından başka çare olmadığını bildirmesi üzerine Osmanlı Devleti ya beyannameyi imzalamak ya da borçlanma akdi için Hıdiv'e bir ferman vererek bu beyannamenin imzalanması seçeneklerini düşünmeye başlamıştır⁸⁴.

⁸² Kunalalp, *Ottoman Diplomatic Documents*, s.586-587; 3 Mart 1885 tarihinde Musurus Paşa tarafından Asım Paşa'ya gönderilen yazıda Julian Pauncefote'nun Fransa hükümetinin verilecek olan kredide Mısır'ın söz sahibi ve imza yetkisine sahip olduğunu düşündüklerini ifade etmesi üzerine Musurus Paşa cevaben fermanların Hıdiv'e böyle bir yetki verdiğini kabul ettiğini, fakat Mısır kredisi için yabancı bir devlet tarafından verilen garantinin fermanlarda yer olmadığını söylemiştir. Kunalalp, *Ottoman Diplomatic Documents*, s. 586-587; Diğer devletlerin Osmanlı delegesine karşı çıktığını Pauncefote tarafından söylenmesi üzerine Asım Paşa; Almanya, Rusya ve Avusturya elçilerinin bu konuda herhangi bir itirazı olmadığını Lord Granville'e bildirilmesini istemiştir. Kunalalp, *Ottoman Diplomatic Documents*, s. 632-633,637; Ayrıca Hasan Fehmi Paşa büyükelçilerinin fermanın yeni bir kredi vermek için yeterli olacağını söylediklerini iletmiştir. Kunalalp, *Ottoman Diplomatic Documents*, s. 638;

⁸³ Mukavelede mahsur görülen konular; Mısır maliyesinin gelirleri, eskiden alınan borçlar, İngilizlerin İskenderiye'yi topa tutarak buraları işgal etmesinin masrafları ve kurulan borçlar komisyonu olmak üzere üç masraf gösterilmekte fakat borç alımında alınacak borcun memlekete faydası görünmediği, borçlar komisyonunun üyelerinin konsoloslar tarafından seçilmesi, halen İngilizlerin Sudan'da devam eden hareketi, yaptıkları masrafların ileriki seneleri de kapsaması ve bunların gelirlerden karşılanması belirsizliğinin yanında bazı maddeleri devletimizin menfaatlerine aykırı görünmektedir, denilmiştir. Paşalardan bu maddelerde değişiklikler yapıp yapılamayacağı hususunun İngiltere hükümetine sorması istenmiştir. BOA, HR.SYS. 968/58 (17 Mart 1885)

⁸⁴ BOA, Y.EE. 125/15, Lef. 5, (5 Cemaziyülevvel 1302-22 Mart 1885); Babıali'de mukavelenin şartlarından doğabilecek muhtemel zararları önlemek amacıyla dört ayrı çözüm yolu düşünülmüştür. Düşünülen çözüm yollarının ilki mukaveleyi imzalamak,

Mukavelelinin imzalanıp imzalanmaması konusu Meclis-i Mahsusa'da yapılan uzun tartışmalardan sonra konunun Hariciye Nezaretinin takdirine bırakılmasına karar verilmiştir⁸⁵.

Fehmi Paşa'nın İngiltere'de bulunduğu zaman zarfında Mısır maliyesinin denetlenmesi için kurulacak komisyon ve Mısır'ın yeniden borçlanması, hazırlanan mukavelelinin imzalanması konuları neticesiz kalmıştır.

Dokuzuncu Madde: Süveyş Kanalı Meselesi

İngilizlerin Mısır'ı işgali sonrası Süveyş Kanalı'ndan geçişlerin nasıl olacağı konusu bir sorun olarak gündeme gelmiştir. Hasan Fehmi Paşa, Lord Granville ile Süveyş Kanalı hususunda yapılacak bir antlaşmanın önce Osmanlı Devleti ile İngiltere arasında bir metne dönüştürülmesi sonra diğer devletlere bildirilmesi gerektiğini söylemesi üzerine Lord Granville bu sorunun tüm devletleri ilgilendirdiğini ve bu sebeple devletler arasında çözüme kavuşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Hasan Fehmi Paşa'da meselenin devletimizin egemenliğine zarar vermeyecek şekilde çözülür ise Babıali'nin buna itiraz etmeyeceğini Lord'a bildirmiştir⁸⁶.

Lord Granville'nin beyanı üzerine Babıali, Fehmi Paşa'ya Süveyş Kanalı meselesinde Babıali'nin amacının diğer devletleri bu konuda dışarıda tutmak değil önce İngiltere ile ikili bir antlaşma yapmak daha sonra ise diğer devletleri de bu antlaşmaya ortak etmektir, denmiştir. Lord Granville'nin bu konularda pek açık konuşmadığı ve konunun açıklığa kavuşturulması Fehmi Paşa'dan istenmiştir⁸⁷.

ikincisi mukaveleyi imzalamamak ve fermanlarla alınan kararları desteklemek, üçüncüsü imzalamamak için bahane öne sürmek, dördüncüsü ise bakanlıktan yazılacak cevabın beklenmesidir. Meclis-i Vükela uzun tartışmalardan sonra dördüncü seçeneği kabul etmiştir. BOA, MV. 2/25 (5 Cemaziyülevvel 1302-22 Mart 1885)

⁸⁵ BOA, HR.SYS. 968/94 (30 Mart 1885); Aynı günlerde New York Times gazetesindeki bir haberde Türk hükümetinin Mısır'da egemenliği ve Halifelik haklarına karşı kötü bir izlenim yaratacağını düşünerek İskenderiye ve İngiltere'nin Mısır hareketinin tanınması anlamına gelen sözleşmeyi imzalamak hususunda isteksiz davranıyorlar, denilmektedir. *New York Times*, "England and the Soudan. How the Sultan Was Induced To Sign The Financial Agreement." 30 March 1885 (30 Mart 1885); BOA, Y.EE.. 125/17 (15 Cemaziyülahır 1302- 1 Nisan 1885)

⁸⁶ BOA, HR.SYS. 998/37 (28 Ocak 1885)

⁸⁷ BOA, HR.SYS. 967/102 (13 Şubat 1885); BOA, Y.A...HUS. 180/121, Lef. 2, (25 Rebiülahır 1302-11 Şubat 1885); Hasan Fehmi Paşa, Babıali'ye Süveyş Kanalı meselesinin Lord Granville'nin söylediği gibi tüm ülkeleri ilgilendiren bir konu olduğunu

Bu sırada Fransa Devleti, Mısır borçları ve Süveyş Kanalı'nın geçişini düzenlemek için bir teklif hazırlamıştır. Teklife göre; Kanal meselesinde sadece gemilere serbest geçiş hakkı ele alınırken, Süveyş Kanalı'ndan serbest geçiş için devletlerarası bir çözüm bulmak diplomasi yoluyla zor görüldüğü için bu konuda bir komisyon kurulmasına karar verilmiş, bu komisyonda büyük devletlerin konsolosları ve devletlerin birer tane memuru ile Babıali ve Mısır Hıdivinin ikişer temsilci bulunacaktı. Komisyon gelecek martın ikisinde Kahire'de göreve başlayacak, komisyon görevini yerine getirdikten sonra bir konferans düzenlenecek ve bir antlaşma yapılacaktır⁸⁸.

Hasan Fehmi Paşa, İstanbul'a, kendisine Süveyş Kanalı meselesinin İngiltere Devleti ile çözülmesi talimatının verildiğini ancak Kanal Meselesinin tüm devletlerle birlikte çözüme kavuşturulmasının zorunlu hale gelmesiyle bu konunun talimatları dışına çıktığını söylemiştir⁸⁹. Görüldüğü üzere İngiltere'nin bu maddenin tüm devletleri ilgilendirdiği noktasında direnmesi sebebiyle Fehmi Paşa'nın diplomatik münasebetleri sırasında ortak bir yol bulunamamıştır.

Yedinci ve Sekizinci Maddeler: Karma Mahkemeler ve Mısır Kanunları

Kapitülasyonlarla birlikte Osmanlı Devleti'nin önemli ticaret limanlarında gayrimüslim nüfusta büyük bir artış olmuştur. Bu gayrimüslimler tabii oldukları ülkelerin konsolosları tarafından temsil ediliyordu. Dolayısıyla ülkelerinin yasalarına tabii olup kendi aralarında ve Müslümanlarla olan davaları yine kendi yasalarına göre yapıyordu ki bu nedenle de davaların çoğu gayrimüslimlerin lehine çözülmüyordu. Tanzimat devlet adamları bu haksızlığı engellemek için karma mahkemeleri kurmaya karar vermişlerdir.

İsmail Paşa Döneminde Nubar Paşa'nın öncülüğünde, kapitülasyonları kendi lehlerinde kullanan Avrupalı devletleri engellemek için Mısır'da da Karma

ve bu konunun devletlerarasında çözülmesinin devletimizi hariçte tutmak anlamına gelmediğini ifade etmiştir. BOA, HR.SYS. 998/50 (10 Şubat 1885)

⁸⁸ BOA, İ.DUİT 142/11, Lef. 11, (16-18 Cemaziyülevvel 1302-3-5 Mart 1885); Babıali, Kanal meselesinde sadece gemilerin serbest geçiş hakkını ele aldığını, Süveyş Kanalı'nın Mısır'ın bir parçası olup Osmanlı Devleti'ne bağlı olması sebebiyle Osmanlı Devleti savaşa girerse buradan bir savaş gemisi geçirmek kararının kendisine ait olduğunu, bunun da bir madde olarak Fransızların teklifine eklenmesinin daha doğru olacağını ve böylece bu teklifi kabul edeceğini söylemiştir. BOA, İ.DUİT 142/11 (16-18 Cemaziyülevvel 1302-3-5 Mart 1885); BOA, Y.EE. 125/17, Lef. 2, (15 Cemaziyülahır 1302-1 Nisan 1885)

⁸⁹ BOA, HR.SYS. 969/4 (4 Nisan 1885); BOA, Y.EE. 125/19 (4 Receb 1302-19 Nisan 1885)

Mahkeme kurulması kararlaştırılmıştır. Kurulacak mahkemenin başkanı yabancı olacak ve Hıdiv tarafından seçilecekti. Fakat Osmanlı Devleti, bu mahkeme başkanının yabancı olmasına karşı çıkararak Osmanlı Devleti'nin hukuku ile İslam şeriatının ahkâmına uymadığını ileri sürmüştü ve Müslümanların bir gayrimüslim tarafından yargılanmasının caiz olamayacağını söylemiştir. Fakat 30 Temmuz 1872 tarihinde mahkemenin nizamnamesi Babıâli tarafından onaylanmış ve mahkemeler 28 Haziran 1875 tarihinde açılmıştır⁹⁰.

Mısır'da açılan Karma Mahkemelerin sürelerin uzatılması, Mısır mahkemeleri ve yasalarının Osmanlı Devleti mahkemelerine entegre edilmesi için Hasan Fehmi Paşa'ya talimat verilmiş, Paşa'da bu yönde görüşmeler yapmıştır.

Görüşmeler sırasında Lord Granville, Karma Mahkemelerin Osmanlı fermanlarına uygun olmasına rağmen Babıâli neden bir değişiklik yapmak istiyor, diye Hasan Fehmi Paşa'ya sormuştur. Paşa, mahkemelerde görev yapan memurların atama ve yeniden görevlendirmelerinin Osmanlı Devleti'nin kurallarına bağlı olduğunu ve yasalarımızın Avrupa yasalarına benzer olması sebebiyle değişikliklerin amacının halkın adli teşkilattan beklentilerinin karşılanmasından başka bir şey olmadığını söyledikten sonra bu konuda reform yapmanın Karma Mahkemelerin süresini uzatmak anlamına gelmediğini belirtmiştir. Bunun üzerine Lord Granville Fehmi Paşa'ya fermanların Hıdive Karma Mahkemelerin sürelerinin uzatılması için onay verdiğini söylemiş bu konuyu Dışişleri Müsteşarı Sir (Julian) Pauncefote görüşmesini tavsiye etmiştir⁹¹.

Hasan Fehmi Paşa, Sir Pauncefote ile görüşmesinde Mısır kanunlarının Padişahın onayı ile yürürlüğe girmesi gerektiğini söyledikten sonra Lord Granville'e söylediği gibi Mısır'ın Osmanlı'ya bağlı olduğunu ve tüm ülkede uygulanan kanunların burada da uygulanmasının doğallığını ve maksadın Hıdivin nüfuzunu takviye etmek olduğunu belirtmiştir. Bunun üzerine Pauncefote tüm ülkede tek bir adalet sistemi uygulanmalıdır, diyerek Paşa'yı onayladıktan sonra Babıâli'de bulunan mahkemelerin bir Temyiz Mahkemesi olarak görev yapmaması

⁹⁰ Sevdâ Özkaya Özer, *Osmanlı Devleti İdaresinde Mısır (1839-1882)* Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2007. s.174-177. Karma Mahkemeler; 1 Ocak 1876'da göreve başlamış ve görev süresi beş yıl olarak belirlenmiştir. Ancak mahkemelerin yetkileri bir dizi karamame ile 1 Şubat 1882, 1 Şubat 1883, 1 Şubat 1884 ve son olarak 1 Şubat 1889'da uzatılmıştır. Holland, *The European Concert*, s. 103; Mahkeme üyelerinin dördü yabancı üçü Mısırlı, yedi kişilik bir jüriden oluşmaktaydı. Mahkemelerde Arapça, İngilizce, Fransızca ve İtalyanca dilleri kullanılacaktı. Sanafiri, *Osmanlı Mısır İlişkileri*, s. 70-74.

⁹¹ BOA, HR.SYS. 998/37 (28 Ocak 1885); BOA, İ.MTZ.(05) 25/1197, Lef. 1, (10 Cemaziyülevvel 1302- 25 Şubat 1885)

gerektiğini, şimdiye kadar fermanlarla Hıdiv'e verilen hakların geri alınmamasını, yerel kanunlar ve hakların çiğnenmemesi gerektiğini söylemiştir. Fehmi Paşa'da bu açıklamaya cevaben inanç olarak bize bağlı olmaları dışında tabii ki amacımız fermanlar dışına çıkmamaktır, demiştir. Görüşme sonunda Pauncefote, bu meselenin hükümlerin tetkiki değil bilakis hükümlerin fermanlarla tasdik edilip edilmemesi meselesi olduğu ve bu sebeple Lord Granville'e bu konunun görüşülmesi gerektiğini söyleyeceğini Paşa'ya bildirmiştir⁹².

İstanbul, Karma Mahkemeler ve Mısır kanunlarının fermanla yürürlüğe girmesi konularının şimdiye kadar yapılan görüşmelerde olumsuzlukla sonuçlanacak gibi görünmekte olduğunu, bu konu hakkında nasıl bir yol takip edileceğini sık sık Hasan Fehmi Paşa'ya sormuştur. Fehmi Paşa, Mısır kanunlarının (ceza, ticaret) Osmanlı Devleti'ne uygun hale getirilmesi için Lord Granville tarafından kendisine verilen bir kâta hümayunu İstanbul'a göndermiştir. Bu hümayunda Ağustos 1879 tarihinde verilen Ferman-ı Hümayuna göre hareket ederek Hıdiv'e verilen hakların ve imtiyazların sınırlandırılması veya kaldırılmaması gerektiği, Mısır kanunları ve idaresinin Hıdiv'e ait olduğu ifade edilmekte idi⁹³.

Fehmi Paşa, Babıali'nin Mısır kanunları ile Osmanlı kanunlarını bütünleştirmekten başka bir gayesi olmadığını açık bir şekilde ifade etmesine rağmen İngilizler, bunu daha önce fermanlarla Mısır'a ve Hıdiv'e verilen haklara müdahale olarak görmesi sebebiyle Karma Mahkemeler ve Mısır kanunlarını içeren maddelerde bir ilerleme kaydedilememiştir.

Dördüncü ve Beşinci Maddeler: Mısır'ın Asker Sayısının Artırılması ve Mısır Askerlik Sisteminin Yeniden Düzenlenmesi

Osmanlı Devleti, İngilizlerden Mısır'dan askerlerini çekmesini istediğinde İngiliz Hükümeti, sürekli olarak Mısır'ın asayişini bahane ederek bölgeyi boşaltmak istememişlerdir. Babıali, bu bahaneyi ortadan kaldırmak için Mısır'ın asker sayısının artırılması ve Mısır askerinin yeniden düzenlenmesini içeren talimatı Hasan Fehmi Paşa'ya vermiştir.

Osmanlı Devleti, Mısır askerinin sayısını dört beş bin olarak tahmin etmekte ve bu kadar askerle Mısır'ın asayişinin, güvenliğinin ve Hıdiv'in otoritesinin sağlanmasının mümkün olmadığından söz ederek Mısır'a verilen fermanlar ile Hıdiv isterse asker sayısını on sekiz bine kadar çıkarabileceğini, bu sayının İngiltere ile müzakere edilebileceğini ifade etmekteydi⁹⁴.

⁹² BOA, HR SYS 967/93, Lef. 4, (7 Şubat 1885)

⁹³ BOA, Y.EE. 125/19, Lef. 4, (4 Receb 1302-19 Nisan 1885))

⁹⁴ BOA, Y.A...RES. 27/14, Lef. 7-8, (18 Rebiülevvel 1302-5 Ocak 1885); BOA, İ..MTZ.(05) 25/1191, Lef. 2, (20 Rebiülevvel 1302- 7 Ocak 1885)

Hasan Fehmi Paşa, Lord Granville'e Mısır asker sayısının fermanlarla on sekiz bine kadar çıkarılabileceğini söyleyince Lord Granville, fermanların sulh zamanı asker sayısına işaret ettiğini ancak sulh dışındaki asker sayıdan bahsedilmediğini söylemiştir. Mısır ordusu içindeki İngiliz askerine gelince ise bu konuda İngiliz kanunlarının geçerli olduğunu ancak Mısır ordusundaki asker ve subay seçimi ve tayinlerinin tamamen Hıdivin kontrol ve iznine tabi olduğunu Paşa'ya söylemiştir. Bunun üzerine Fehmi Paşa, Padişah'ın asker sayısının artırılmasındaki amacının Mısır'ın hem içeride hem de dışarıda güvenliğini sağlamak olduğunu, Mısır ordusunun asker tayinlerinde Hıdivin serbest olduğunu Granville'e söylemiştir⁹⁵. Ayrıca asker sayısı sınırlı olduğu sürece Mısır'ın huzuru İngiliz birliklerinin varlığına bağlı olacaktır, demiştir⁹⁶.

Hasan Fehmi Paşa, Mısır ordusu meselesini Lord Granville dışında Donanma Bakanı Lord Northbrook ile de görüşmüştür. Bakan, Mısır ordusunun şu an 4-5 bin asker ve 7-8 bin jandarmadan oluştuğunu, bunun asayiş için yeterli olmadığını ve Osmanlı Devleti'nin izni ile orduya alınacak yeni askerinin bir kısmının Türk bir kısmının yerli ve Çerkezlerden oluşabileceğini söylemiştir. Fehmi Paşa da Lord Northbrook'a Mısır askerinin tanzimi bir Osmanlı memuru marifetiyle yapılmalıdır, ancak asker sayısı Mısır Hıdivi tarafından belirlenmelidir, demiştir⁹⁷.

22 Nisan tarihine gelindiğinde Lord Granville, Mısır ordusunun düzenlemesi hakkında Hasan Fehmi Paşa'ya bir layiha müsveddesi takdim etmiştir. Bu layihada Mısır'da huzur ve asayişin temini için fermanlar mucibince Padişahın görevlendirdiği bir kişi ve bir İngiliz askeri memurla Mısır ordusunun düzenlenebileceğini, Hıdivin ülkenin asayişi ve düzeni için ne kadar asker gerekli ise o kadar asker sayısını artırabileceğini ve eğer Hıdiv isterse orduya ve jandarmaya İngiliz subayı alabileceğini, İngilizlerin bundan kaçınmayacaklarını söylemiştir⁹⁸. Fakat bu layihaya rağmen görüşmeler sırasında Mısır askerinin sayısı ve kimlerden meydana geleceği hakkında elle tutulur bir sonuç elde edilememiştir.

⁹⁵ BOA, HR. SYS. 967/93, Lef. 3, (7 Şubat 1885); Lord Granville, Fehmi Paşa'ya Mısır ordusunun içerisindeki İngiliz subaylarının rütbeleri serdar rütbesinin üstünde olmadığını söylemiştir. BOA, İ.MTZ.(05) 25/1197, Lef. 1, (10 Cemaziyülevvel 1302- 25 Şubat 1885)

⁹⁶ FO 881/5142X, s.21-22

⁹⁷ BOA, HR.SYS. 967/110, Lef. 5, (18 Şubat 1885)

⁹⁸ Babıali, İngilizler kaç askeri memur görevlendirirse o kadar kişi görevlendirecekti. BOA, HR.SYS. 969/19 (22 Nisan 1885)

Onuncu Madde: İngilizler Çekildikten Sonra Hiçbir Devletin Mısır'a Askeri Müdahale Etmemesi, Mısır'ın Özerkliğinin Osmanlı Devleti Tarafından Muhafaza Edilmesi

İngiliz Hükümeti, Mısır'da asayişin düzeltilmesi sonrası burada tekrar bir ayaklanma ya da karışıklık çıkması halinde Osmanlı Devleti'nin tek yetkili olmasını kabul etmekteydi⁹⁹. Ancak Fehmi Paşa Londra'da iken Mısır'ın tamamen tarafsız olması gerektiğine yönelik bir teklifte bulunmuşlardır. Babıali, İngilizlere cevaben Mısır'ın verilen fermanlar ile zaten tarafsız olduğunu, İngilizler çekildikten sonra eğer ileride böyle bir asayiş bozukluğu olur ise buraya müdahale hakkının yalnızca devletimize ait olmak şartıyla belki tamamen tarafsız olmasının kabul edilebileceği söylemiştir¹⁰⁰. Lakin tarafsızlık sözcüğü özellikle Padişah tarafından tehlikeli olarak görülmesi üzerine Fehmi Paşa, Lord Granville'e Babıali'nin isteğine uygun olarak tarafsızlık sözcüğü yerine dokunulmazlık sözcüğünün kullanılmasını isteyen bir layiha vermiştir¹⁰¹.

Fakat, Hasan Fehmi Paşa'nın Londra'da bulunduğu süre zarfında İngilizlerden Mısır'a başka devletler tarafından müdahale edilmesinin engellenmesi ve sadece buraya müdahale hakkının Saltanat-ı Seniyye'ye verilmesi hakkında yazılı bir metin alınamamıştır¹⁰².

Hasan Fehmi Paşa'nın İstanbul'a Çağrılması

Babıali, Mısır Meselesinin en önemli maddesini oluşturan tahliye konusunda bir arpa boyu yol gidilememesi ve İngiltere'den kesin bir cevap alınamaması sebebiyle Hasan Fehmi Paşa'yı geri çağırma hususunu müzakere etmeye başlamıştır¹⁰³. Müzakereler sonunda Hasan Fehmi Paşa'nın geri çağırılmasına karar verilmiştir¹⁰⁴. Paşa'nın çağırılmasının bir başka nedeni de İngiltere ve Rusya

⁹⁹ BOA, HR.SYS. 968/61, Lef. 2, (20 Mart 1885); BOA, HR.SYS. 969/4, Lef. 2, (4 Nisan 1885)

¹⁰⁰ İ.MTZ.(05) 25/1197 (10 Cemaziyülevvel 1302- 25 Şubat 1885); Asım Paşa, görüşmelerde geçen "tarafsızlık" sözü yerine Padişahın Mısır'ın "toprak güvenliği" sözü ile değiştirilmesi gerektiğini söylemiştir. Kunalalp, *Ottoman Diplomatic Documents*, s. 609-610.

¹⁰¹ BOA, Y..A...HUS. 181/28 (1 Cemaziyülahır 1302-18 Mart 1885)

¹⁰² BOA, Y..EE.. 125/19, Lef. 1, (4 Receb 1302-19 Nisan 1885)

¹⁰³ BOA, Y..A...RES. 29/6 (10 Receb 1302-25 Nisan 1885); Meclis-i Vükela, Paşa'nın İngiliz askerinin tahliyesi, Süveyş Kanalı ve mali meselelerde bir ilerleme görmediğini bildirmesi üzerine geri dönmesini istemiştir. BOA, İ.MTZ.(05) 25/1212, Lef. 10, (13 Receb 1302-28 Nisan 1885)

¹⁰⁴ HR.İD.. 2017/44 (22 Nisan 1885)

arasındaki Afgan meselesinin¹⁰⁵ alevlenmeye başlamasıdır. Afgan meselesi kısa sürede bir İngiliz-Rus Savaşına dönüşeceğine dair haberler İstanbul'a geldiğinde Hasan Fehmi Paşa'dan konu hakkında bilgi istenmiştir¹⁰⁶.

Osmanlı Devleti'nin bu durumda yani İngiltere ve Rusya arasında çıkacak olası bir savaşta tarafsız kalmayı düşündüğünü görmekteyiz. İngiliz basınında ise Osmanlı Devleti'nin İngiliz tarafında olacağına dair haberler yer almaktaydı¹⁰⁷. Hasan Fehmi Paşa'nın böyle nazık bir ortamda Londra'da bulunması Rusya başta olmak üzere Avrupa devletlerini endişelendiriyordu. Avrupalı devletler biran evvel Fehmi Paşa'nın İstanbul'a dönmesi için Babıali'ye baskı yapmaya başlamışlardır¹⁰⁸. Bazı gazetelerde ve İngiliz kaynaklarında ise Hasan Fehmi Paşa'nın İstanbul'a çağrılmasının başka bir nedeni olarak da devlet adamları arasındaki siyasi çekişmeler gösterilmekteydi¹⁰⁹.

Hasan Fehmi Paşa Lord Granville'e İstanbul'a dönmeden son bir kez ziyaret etmiş ve Lord'a Mısır'ın tahliyesi hakkında bir nota vermiştir. Bu notaya karşı Lord Granville'de bir nota vermiştir¹¹⁰. Nota, Babıali'ye gönderilerek tercüme

¹⁰⁵ Kırım Savaşı'ndan sonra Rusya yönünü Batı'dan Doğu'ya çevirmiş, Afganistan ve bölgede bulunan Türk Hakanlıkları ile ilgilenmeye başlamıştır. Aynı dönemlerde İngiltere de Hindistan'ın güvenliği için Afganistan ile ilgilenmeye başlamıştır. İki devlet arasındaki nüfuz mücadelesi devletleri savaşa yaklaştırmışsa da bu nüfuz mücadelesi 1907 yılında İngiliz-Rus Antlaşması ile sonuçlanmıştır. Armaoğlu, *19. Yüzyıl Siyasi Tarihi*, s. 443-450.

¹⁰⁶ Özellikle Afgan meselesinin II. Abdülhamid tarafından yakından takip edildiğini görmekteyiz. BOA, Y.EE.d...810 Lef. 14-15, 18, 20, 22-24, 26, 27, 29 (1302-1885)

¹⁰⁷ The Times'ta Osmanlı kamuoyunun büyük çoğunluğunu Ruslarla antlaşmak yerine İngilizlerle antlaşmayı yeğlemekte olduğu yazmaktaydı. *The Times*, "England, Russia and Turkey", 8 April Wednesday, 1885 (8 Nisan Çarşamba, 1885);

¹⁰⁸ BOA, HR.SYS. 969/31 (25 Nisan 1885); BOA, HR.SYS. 969/38 (28 Nisan 1885); Avrupalı devletler, İngiltere ve Rusya arasında çıkması muhtemel bir savaş da Hasan Fehmi Paşa'nın Rusya'ya karşı bir ittifak aradığını düşünüyorlardı. BOA, İ.MTZ.(05) 25/1212 (13 Receb 1302-28 Nisan 1885)

¹⁰⁹ İngiliz basında Said Paşa'nın Hasan Fehmi Paşa'nın İngiltere'de yürüttüğü diplomatik faaliyetlerde kazanacağı bir başarının kendisinin yerine sadrazam olma ihtimalini düşündüğünü ve Said Paşa'nın devlet adamlarını rakibi olarak görmesi iç ve dış politika da devlete zarar verdiği söylenmektedir. *The Times*, "The Afghan Frontier Question", 4 May Monday, 1885 (4 Mayıs Pazartesi, 1885); *The Times*, "Turkey", 11 May Monday, 1885 (11 Mayıs Pazartesi, 1885); Morning Post, 03 June Wednesday, 1885 (3 Haziran Çarşamba, 1885); FO 881/5142X, s. 34.

¹¹⁰ Bu notanın maddeleri şöyle idi; Birinci Madde: Sınırları belirlenmiş olan Mısır'ın saldırılara karşı korunması, anlaşma devletleri (İngiltere ve Osmanlı Devleti) tarafından imza edilecek bu layiha ile tasdik ve kefil olacaklardır. İkinci Madde: Mısır dahi

edildiğinde şimdiye kadar görüşmelerde hiç dile getirilmeyen “**himaye-i daimî**” (daimî himaye) sözüne rastlanmıştır. Bu kavramın ve Osmanlı Devleti’nin Mısır’a hangi şartlarda müdahale edebileceğinin açığa kavuşturulması gerekmektedir. Ancak Hasan Fehmi Paşa’nın dönüşüne karar verildiği için bundan sonra görüşmeler Musurus Paşa ile yapılacaktır¹¹¹.

Fehmi Paşa, 9 Mayıs 1885 Cumartesi günü Londra’dan ayrılarak İstanbul’a hareket etmiş¹¹² ve 20 Mayıs’ta Hasan Fehmi Paşa İstanbul’a ulaşmıştır¹¹³.

SONUÇ

Osmanlı Devleti’nin toprak bütünlüğü politikasını terk eden İngiltere, Uzakdoğu’daki sömürgelerini korumak için 1881 yılında Kıbrıs’ı 1882 yılında da Mısır’ı işgal etmiştir. İngiliz Devleti, dünyanın diğer bölgelerinde uyguladıkları sömürgecilik faaliyetlerini Mısır’ı işgalinde de uygulamışlar ve bu işgali olabildiğince sürüncemede bırakarak kendi lehlerine çözmeye çalışmıştır. Osmanlı Devleti’nin bu konunun çözümü için bir antlaşma yapma ya da kesin bir

tarafsızlığını tüm devletlere karşı her vakit koruyacaktır. Üçüncü Madde: Mısır arazisinin genel asayişinin muhafazası için Düvel-i Müşârün-ileyh (Osmanlı ve İngiltere Devletleri) tarafından lüzum görünecek miktardan fazla Mısır’da hiçbir asker bulundurulmayacaktır. Dördüncü Madde: Anlaşma devletleri (İngiltere ve Osmanlı Devleti) tarafından Mısır arazisini korumak için lüzum görünen istihkâmâtlar dışında bir kale ve istihkâm inşa olunmayacak mevcut olan istihkâmâtın kısmen veya kâmilen eski halinde kalması veyahut yıkılması Düvel-i Müşârün-ileyh tarafından kararlaştırılacaktır. Beşinci Madde: Askeri kuvvetlerin kullanılması, kaleler ve istihkâmât inşası, Mısır’ın asayişinin korunması ve arazinin taarruzlardan korunması için lazım gelen tedbirler imza etmiş devletler tarafından önce kararlaştırılacak daha sonra Osmanlı Devleti ile Hıdiv tarafından hal ve tesviye edilecektir. Altıncı Madde: Mısır’ın güvenliği ve asayişini sağlamak için Hıdiv tarafından Osmanlı Devleti’nden kara ya da deniz kuvveti taleb eder ise Osmanlı Devleti buraya kuvvet göndermeden önce imza etmiş devletler arasında görüşüldükten sonra teşebbüse geçeceğini taahhüt eder. Yedinci Madde: Mısır sınırları içindeki Osmanlı Padişahının hükümdarlık ile 6 Ağustos 1879 tarihli ferman ve sair fermanlar mucibince Hıdiv sıfatıyla Tevfik Paşa’ya ihsan buyrulan hukuk, imtiyaz ve muafiyet iş bu evrak-ı resmi (layiha) ile tasdik ve teyit olunmuştur. Mukavele ahkâmınca verilen taahhütler dışında gerek Padişahın gerek Mısır Hıdivinin hukukuna hiçbir sınırlama getirilmeyecektir. BOA, Y..A...RES. 29/47, Lef. 3, (23 Şaban 1302-7 Haziran 1885); FO 881/5142X, s. 34-35.

¹¹¹ BOA, MV. 3/51 (14 Receb 1302-Nisan 1885); BOA, Y..A...RES. 29/9, Lef. 2-4, (18 Receb 1302-3 Mayıs 1885); BOA, HR.SYS. 969/44 (3 Mayıs 1885)

¹¹² BOA, BOA., Y..EE..d...810, Lef. 13 (154); Yasamee, *Ottoman Diplomacy*, s. 137.

¹¹³ BOA, MV. 3/82 (5 Şaban 1302-20 Mayıs 1885)

sonuç çabalarını sürekli çeşitli bahanelerle ertelemişlerdir. Bu bahaneler ve ertelemeler Hasan Fehmi Paşa'nın Mısır Meselesini çözmek için Londra'ya gelişinde ve burada kaldığı süreçte de net bir görülmüştür.

Çalışmamızın sonunda taranan arşiv belgeleri ve yazışmaların ışığında Hasan Fehmi Paşa'nın İngiltere Hükümet yetkilileri ile yürüttüğü diplomatik faaliyetlerini başarılı ya da başarısız olarak nitelendirmenin doğru olmayacağı kanısına ulaştık. İngilizler, Babıali'ye bölgeden çekileceklerine dair teminatlar vererek diplomasi ile işi yokuşa sürmüş Hasan Fehmi Paşa'nın çabalarını boşa çıkarmışlardır. Bu koşullarda Hasan Fehmi Paşa'nın Londra'da bulunduğu süre içerisinde bir anlaşma yapması pek de mümkün olmamıştır. Ancak Fehmi Paşa'nın diplomatik faaliyetleri kendisinden sonra yapılacak anlaşmalara bir referans kaynağı olmuştur. Fehmi Paşa'dan sonra Mısır Meselesinin çözümü için 1885 ve 1887 yıllarında İngiltere ile antlaşmalar yapılmıştır. Fakat yapılan anlaşmalar, İngiliz Devleti'nin Süveyş Kanalı'nın açılmasıyla önemi artan Mısır'ı bırakmak istemediğini ortaya koymuştur. Anlaşmalar öncesi ve sonrasında İngilizler, Osmanlı Devleti tarafından kendilerinden ısrarla talep edilen askerlerini Mısır'dan tahliye etme konusu sürekli halde Sudan Sorununu, Mısır'ın maliyesini ve asayişsizliğini öne sürerek geciktirmiş, bunda da oldukça başarılı olmuşlardır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA)

a. Hariciye Nezareti Siyasi

BOA, HR. SYS. 967/93, 998/27, 967/102, 967/104, 967/110, 967/88, 967/93, 968/11, 968/58, 968/61, 968/84, 969/4, 969/19, 969/31, 969/38, 98/61, 998/115, 998/31, 998/32, 998/37, 998/39, 998/50

b. İrade Dosya Usulü

BOA, İ..DUİT 142/11

c. İrade Eyalet-i Mümtaze Mısır

BOA, İ..MTZ.(05) 24/1190, 24/1188, 25/1191, 25/1192, 25/1197, 25/1212

ç. Meclis-i Vükelâ Mazbataları

BOA, MV. 3/51

d. Yıldız Sadâret Hususi Maruzât Evrakı

BOA, Y..A...HUS. 180/100, 180/103, 180/104, 180/114, 180/121

e. Yıldız Sadâret Resmî Maruzât Evrakı

BOA, Y..A...RES. 27/14, 27/27, 29/47, 29/6, 29/9

f. Yıldız Esas Evrakı

BOA, Y..EE.. 125/14, 125/15, 125/17, 125/19, 810

g. Yıldız Perakende Evrakı Askeri Maruzat

BOA, Y..PRK.BŞK. 9/19

Yabancı Arşiv Belgeleri

The National Archives Public Record Office

FO 881 / 5142X

Araştırma ve İnceleme Eserleri

Adam, J. (1922). *L'Angleterre en Egypte*. Imprimerie du Centre.

Akalın, D. (2011). *Süveyş Kanalı: Açılışı ve Osmanlı Devleti'ne Etkisi 1854-1882*. Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akşin, S. (Tarih yok). *Osmanlı Tarihi 2 1600-1908*. Milliyet Yayınları.

Altundağ, Ş. (1945). *Kavalalı Mehmed Ali Paşa İsyanı Mısır Meselesi 1831-1841 I. Kısım*. TTK Yayınları.

Armaoğlu, F. (2007). *19. Yüzyıl Siyasi Tarihi (1789-1914)*. Alkım Yayınevi.

Bayur, H. K. (1954). *Sadrazam Kâmil Paşa Siyasi Hayatı*. Sanat Basımevi.

Beydilli, K. (1998). Hünkâr İskeleyi Antlaşması. 488-490. <https://cdn2.islamansiklopedisi.org.tr/dosya/18/C18006195.pdf>, Erişim tarihi: 08.06.2022.

Büyükkara, M. A. (2021). Vehhabilik. 611-615 <https://cdn2.islamansiklopedisi.org.tr/dosya/42/C42013846.pdf>, Erişim tarihi: 07.06.2022.

Cromer, E. B. (1916). *Modern Egypt Vol. I*. Macmillan Company.

Çakın, N. Orhon, N. (1978). *Türk Silahlı Kuvvetleri Tarihi, Cilt III, V. Kısım (1793-1908)*. Genelkurmay Basımevi.

Danişmend, İ. H. (1972). *İzahlı Osmanlı Tarihi Kronolojisi, Cilt IV*. Türkiye Yayınevi.

- Erbulut, Ö, (2021). *Hasan Fehmi Paşa ve Hayatı (1836-1910)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fahmy, K. (2010). *Paşa'nın Adamları: Kavalalı Mehmed Ali Paşa, Ordu ve Modern Mısır*. (Deniz Zarakolu, Çev.) İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Görgün, H. (2004). Mısır: Fransız İşgali ve Sonrası. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 29, 569-575. TDV Yayınları.
- Gül, E. (2011). *Basiret Gazetesi'nde Mısır Meselesi (1870-1878)*. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi, Yüzüncü yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güldeş, D. (1999). *Urabi Paşa Hareketi ve İngilizlerin Mısır'ı İşgali (1881-1882)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güner, S. (2012). Osmanlı Söyleminde Birinci Vehhâbî-Suûdî Hareketi (1744/45-1819). *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 17, 83-100.
- Holland, T. E. (1885). *The European Concert in the Eastern Question*. Clarendon Press.
- İplikçioğlu, B. (1990). *Eskiçağ Tarihinin Ana Hatları*. Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- İrtem, S. K. (1999). *Osmanlı Devleti'nin Mısır Yemen Hicaz Meselesi*. (Osman Selim Kocahanoğlu YH.). Temel Yayınları.
- Karaca, T. N. (2008). *Liberal Emperyalizm: William Ewart Gladstone'un Mısır'ı İşgal Politikası (1882)*. Prof Fahir Armaoğlu'na Armağan. TTK Yayınları
- Kızıltoprak, S. (2002). *II. Abdülhamit'in Mısır Sorununa Yaklaşımı ve İstanbul Konferansı*. Hasan Celal Güzel, Kemal Çiçek, Salim Koca (Ed.) Türkler, Cilt 13. s.57-69. Yeni Türkiye Yayınları.
- Kızıltoprak, S. (2010). *Mısır'da İngiliz İşgali, Osmanlı'nın Diplomasi Savaşı (1882-1887)*. TVY Yayınları.
- Kramers, J. H. (1971). Mısır: Osmanlılar Devri (XVI.-XIX asırlar). *İslâm Ansiklopedisi*, MEB Basımevi, 15, 242-250.
- Kuneralp, S. (2011). *Ottoman Diplomatic Documents On The Eastern Question Egypt: From Ismail Pasha's Abdication to Hasan Fehmi Pasha's mission to London 1879-1885*. Isis Press.

- Lewis, B. (1984). *Modern Türkiye'nin Doğuşu*. (Metin Kıratlı Çev.) TTK Yayınları.
- Marsot, S. Lutfi, A. (2010). *Mısır Tarihi: Arapların Fethinden Bugüne*. (Gül Çağalı Güven Çev.). TVY Yayınları.
- Özer, S. Ö. (2007). *Osmanlı Devleti İdaresinde Mısır (1839-1882)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ragatz, L. J. (1922). *The Question of Egypt in Anglo-French Relations 1875-1904*. Fletcher Pembroke.
- Ragıp R. Ahmet R. (2011). *Mısır Meselesi*. (Mustafa Öztürk-Sevda Özkaya Özer YH.). Fırat Üniversitesi Basımevi.
- Sanafiri, İ. M. (1993). *Osmanlı Mısır İlişkileri 1863-1882*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seyyid M. es-S. (2004) Mısır: Osmanlı Dönemi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 29, 563-569. TDV Yayınları.
- Şam, E. A. (2001) *Mısır'ın 1882'de İngilizler Tarafından İşgali ve Osmanlı Devleti'nin Takip Ettiği Politika*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tomar, Cengiz. (2004). Mısır: Fetihden Osmanlı Dönemine Kadar. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 29,559-563. TDV Yayınları.
- Tunçel, A. Kâmil. Y, M. (2014). 1854-1874 Döneminde Osmanlı Devleti'nin Dış Borçlanması: Kaç Milyar Dolar Osmanlı Devleti'nin İflasına Neden Oldu? *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16. 1-26.
- Yasamee, F. A. K. (1996). *Ottoman Diplomacy: Abdülhamid II and the Great Powers 1878-1888*. Isis Press.

SÜRELİ YAYINLAR

Morning Post

New York Times

St James's Gazette

Tarık

The Times

EXTENDED ABSTRACT

Aim of the research: The Conservative Party lost power in England and was replaced by the Liberal Party. The Liberals have abandoned the policy of protecting the territorial integrity of the Ottoman Empire, which the Conservatives have been pursuing for many years. After this policy change, the Liberal Party invaded Cyprus first and Egypt by 1882 in order to protect the British colonies in the Far East. The Ottoman State wanted the British to withdraw from Egypt after the invasion of Egypt, and the British assured the Ottoman Empire that they would withdraw from Egypt as soon as possible, saying that the occupation was temporary. However, after the occupation continued for a long time, the Ottoman Government sent Hasan Fehmi Pasha to London as an extraordinary envoy in 1884. In this article, the first serious diplomatic activity of the Ottoman Empire after the invasion is discussed. The study aimed to present the diplomatic activities of Hasan Fehmi Pasha to today's researchers.

Method: The study primarily deals with the chronological history of Egypt. By trying to show how important Egypt is for the states, the civilizations living in Egypt are briefly included. The transition of the region to Ottoman rule and its reorganization were discussed. The fact that the central authority of the Ottoman Empire began to weaken also began to have an effect in Egypt. Mehmet Ali Pasha, who took advantage of this authority vacuum, dominated Egypt. In the article, the events that developed after the power of Mehmet Ali Pasha and the reasons for the British invasion of Egypt in 1882 were tried to be revealed. Throughout the study, while using Ottoman Archival sources as primary sources, books and articles written on Egypt were used. In addition, the diplomatic activities of Hasan Fehmi Pasha while he was in London were archived with the reference number FO 881 / 5142X in British Foreign Relations and these documents were also used in the study.

Results: The Ottoman State wanted the British to withdraw from Egypt as soon as possible. Therefore, the most important article of the instruction given to Hasan Fehmi Pasha, whom they sent to London as an extraordinary envoy, was the end of the British occupation. From his first contact in London, Fehmi Pasha requested the British Government to withdraw the British military from Egypt. The British continued to give assurances to Hasan Fehmi Pasha that the British troops they had given to the Ottoman Empire since 1882 were not permanent in Egypt and that they would withdraw from here as soon as possible. Upon this, Fehmi Pasha told the British government that this guarantee alone was not enough

and that a date should be set for the withdrawal of British troops from Egypt with a treaty. However, the British refused this request, saying that they could not give a date for the withdrawal of troops. For this reason, Hasan Fehmi Pasha's diplomatic attempts were fruitless and Fehmi Pasha returned to Istanbul without being able to conclude a treaty. At the end of the research, it was revealed that the British who occupied Egypt had no intention of withdrawing from here since the beginning of the occupation.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	13.04.2023	Submitted date
Kabul tarihi	07.12.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Doğan, Ö. E. & Zor, A. (2023). Grafik Tasarım Alanında NFC Kullanımı. *Journal of History School*, 67, 3639-3661.

GRAFİK TASARIM ALANINDA NFC KULLANIMI¹**Özlem Emine DOĞAN², Aydın ZOR³****Öz**

Görsel iletişim disiplini olan grafik tasarım; ses, ışık, doku, hareket gibi öğeleri de kullanarak iletişim sürecindeki mesaj aktarım kanallarını çeşitlendirmektedir. Bireylerin görme duyusuna hitap etmenin yanı sıra tasarımda kullanılan yeni teknolojiler sayesinde daha geniş bir etkileşim ortamının oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Tasarımın birçok duyuya eş zamanlı olarak hitap edebilmesi erişilebilirliği artırarak hitap ettiği kitleyi de genişletebilmektedir. Tasarımların birçok duyuya hitap edebilecek şekilde hazırlanması için de teknolojiye dayanmaktadır. Çeşitli alanlarda geliştirilen yeni teknolojiler grafik tasarım alanına entegre edilmekte ve tasarımlara yeni boyutlar kazandırılmaktadır. Grafik tasarımcılar teknolojik gelişmelerden faydalanarak tasarladıkları ürünlerin kullanım alanlarını çeşitlendirmektedir. Bu bağlamda grafik tasarım sürecini etkileyen yeni gelişmelerden biri olan NFC (Near Field Communication -Yakın Alan İletişimi) veri aktarım sistemi karşımıza çıkmaktadır. Yapılan bu çalışmada, araştırma yöntemlerinden literatür taraması kullanılmıştır. Bu akademik metin, NFC teknolojisinin grafik tasarım alanındaki kullanımını ve örneklerini ele almaktadır. NFC'nin tasarım ürünlerindeki rolü, kullanım amacı ve avantajları incelenmiştir. Örnekler arasında ambalaj tasarımları, dergi reklamları, billboard reklamları ve müze sergileri yer almaktadır. NFC'nin tasarıma olan etkisi ve erişilebilirlik açısından önemli bir potansiyele sahip olduğu vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Grafik Tasarım, Görsel İletişim, NFC, Teknoloji.

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalede etik kurul onayı gerekmemektedir. Bu makale 1. yazar'ın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

²Öğr. Gör. Özlem Emine DOĞAN, Eskişehir Teknik Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu Grafik Tasarım Programı, Tasarım Bölümü, ozlememinedogan@eskisehir.edu.tr, Orcid: 0000-0002-1207-853X

³Doç. Dr. Aydın ZOR, Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Tasarım Bölümü, Grafik Anasanat Dalı, aydinzor@akdeniz.edu.tr, Orcid: 0000-0003-1338-3445

The Use of Nfc in The Field of Graphic Design

Abstract

Graphic design, which is a discipline of visual communication, diversifies the message transmission channels in the communication process by using elements such as sound, light, texture, movement. In addition to appealing to the visual sense of individuals, it also prepares the ground for the formation of a wider interaction environment thanks to the new technologies used in the design. The ability of the design to address many senses simultaneously can also expand the audience it addresses by increasing accessibility. Technology is also used to prepare the designs in a way that can appeal to many senses. New technologies developed in various fields are being integrated into the field of graphic design and new dimensions are being added to the designs. Graphic designers diversify the areas of use of the products they design by taking advantage of technological developments. In this context, NFC (Near Field Communication) data transmission system, which is one of the new developments affecting the graphic design process, appears in front of us. In this research, literature review from research methods was used. This academic text discusses the use and examples of NFC technology in the field of graphic design. The role, purpose of use and advantages of NFC in design products have been examined. Examples include packaging designs, magazine ads, billboard ads and museum exhibitions. It has been emphasized that NFC has a significant potential in terms of its impact on design and accessibility.

Keywords: Graphic Design, Visual Communication, NFC, Technology.

GİRİŞ

Hayat akış içerisinde her noktada yer alan grafik tasarım ürünleri hızlı tempodan ve değişimden etkilenmektedir. Toplumun mevcut hıza ayak uydurması ile hızlı tüketim ortaya çıkmıştır. Bu sebeple grafik tasarım ürünlerinin de bir hızlı tüketim nesnesine dönüştüğü söylenebilmektedir. Akıp giden döngü içerisinde, grafik tasarım ürünleri de mevcut işlevini korumaya çalışmaktadır.

Grafik tasarım bir mesajı ya da bilgiyi iletme için metnin ve görsellerin algılanabilir ve görülebilir bir düzlemde bir araya getirilmesi, işlevsel bir tasarım dili yaratılması sürecidir (Benuğur, 2014, s.213). Bu sürecin hızlı ve etkili yaşanması için grafik tasarım ürünlerinin mevcut teknolojiyi takip etme gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Teknolojideki yeniliklerin küresel dünya üzerindeki etkisi her geçen gün artmaktadır. Bu gelişim ekonomiyi, sosyal yaşamı ve hizmetlerin sunuş

yöntemlerini değiştirmektedir. Toplumların bu değişime ayak uydurmaları gerekmektedir (Durmuş ve Çağıltay, 2012, s.293).

Tarihin her döneminde devrim içerisinde olan teknoloji, hızla gelişmektedir. Çeşitli grafik tasarım ürünleriyle de etkileşim içerisine girmektedir. Tasarım ürünlerinin etkili tanıtım ve akılda kalıcılık ihtiyacının artmasıyla farklı görselleştirme ve tasarlama yöntemleri uygulanmaya başlanmıştır. Bu yöntemler mevcut döneme göre sürekli bir değişim halindedir. Bu noktada tasarlama sürecine, farklı yöntemlerle teknoloji dahil olmaktadır. Bu teknolojilerden birisi olan NFC yani Yakın Alan İletişimi'nin tasarımlarda yer aldığı görülmektedir.

NFC (Near Field Communication), kablosuz iletişim teknolojisinin bir türü olarak, genellikle 4 cm veya daha az bir mesafe içinde çalışan cihazların bilgi paylaşımını sağlayan bir iletişim protokolü olarak tanımlanmaktadır. Temel olarak cihaz ile etiket arasındaki yakın mesafe ile iletişim kurulmaktadır. NFC teknolojisi, akıllı telefonlar, tabletler, dizüstü bilgisayarlar ve etiketler gibi çeşitli cihazlar arasında kullanılabilir (NFC Forum, 2023; Android Developers, 2023). Mobil cihazlar arasında veri aktarımı, ödeme işlemleri ve kimlik doğrulama gibi çeşitli amaçlarla kullanılmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda kullanıcıların karşısına günlük hayat içerisinde sıkça çıkması sebebiyle önem taşımaktadır.

NFC'nin günlük yaşamdaki bu çeşitli kullanım alanları, teknolojinin pratikliğini ve çok yönlülüğünü göstermektedir. Bu sayede birçok işlem hızlı halledebilir, günlük rutinler ise kolaylaştırılabilir hale gelmektedir.

Bu çalışma kapsamında da ilk olarak NFC veri aktarım sistemi hakkında detaylı bilgi verilerek sonrasında da bu veri aktarım sisteminin kullanıldığı çeşitli grafik tasarım ürünleri incelenmiştir. Tasarımlarda NFC'nin farklı kullanım alanları detaylandırılmış ve sektördeki kullanım potansiyeli ortaya koyulmuştur. Çalışma içerisinde, grafik tasarım alanında NFC kullanım oranının ve tasarıma olan avantajlarının/dezavantajlarının aktarılması amaçlanmaktadır. Çalışma, grafik tasarım ürünlerinde teknolojinin etkin kullanımını gözler önüne sermesi sebebiyle literatüre önemli bir katkı sağlayacaktır.

1. Grafik Tasarım ve Teknoloji

Görsel bir iletişim sanatı olan grafik tasarımın, bir mesajı iletmek veya bir konuyu tanıtmak gibi işlevleri vardır. Bu işlevleri ile bir ürünü ya da bir hizmeti tanıtmayı amaç edinmektedir (Ağsakallı, 2014, s.6).

Tasarımcı, tasarımında birtakım dilsel, biçimsel imgeler kullanmaktadır. Söz konusu imgeleri alıcıya aktarma işlemini çizgi, renk gibi belli bir iletim aracıyla gerçekleştirmektedir. Bu aktarım işlemi kanal olarak adlandırılır. Alıcının, sanatçının mesajını alabilmesi için mesajın öğelerini kendi dağarcığında tanınması, aynı imge ve kodlara sahip olması gerekmektedir (Alpan, 2008, s.79).

Grafik tasarım ürününün oluşum sürecinde, yaratıcılık bilgiyle bütünleşmekte ve teknolojiyle iletişim ortamına aktarılmaktadır. Özellikle hızla gelişen teknolojinin getirmiş olduğu yenilikler grafik tasarım açısından da hızla ilerlemektedir. Tasarımcılar bu hız sayesinde yaratıcı süreçte tasarımı bütün yönleriyle görebilmektedirler (Uslu, 2017, s.14; Sürmeli ve Kaptan, 2011, s.578).

Teknolojik gelişmeler, gerçekleştiği dönemin sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmelerinden etkilenmekte ve ihtiyaçlar doğrultusunda gelişim göstermektedir. Teknolojideki gelişim, grafik tasarım alanında yeni tasarım yaklaşımlarını da ekleyerek gelişmesine olanak sağlamaktadır (Tüker, 2009, s.22). Grafik tasarım alanına farklı yaklaşımlar sağlayan teknolojik yapılardan birisi de NFC veri aktarım sistemidir.

2. NFC (Yakın Alan İletişimi) ve Kullanımı

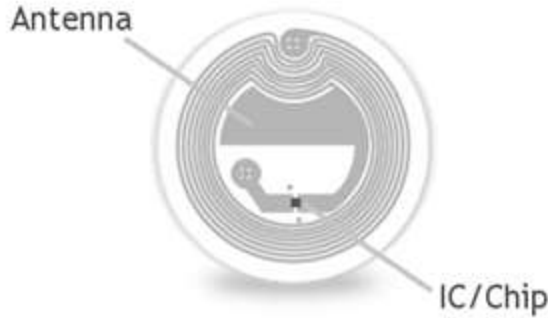
Teknoloji, yazılım-donanım içeren bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Teknoloji, üretim faaliyetlerinde bulunurken insanların kullandığı yol ve yöntemler ya da “insanın çevresini değiştirmek için sahip olduğu ve kullandığı tekniklerin tümü” şeklinde de tanımlanmaktadır. Duygun (2004, s.1) teknolojiyi “bir mal veya hizmetin üretimi için gerekli olan aynı zamanda da uygulanan bilgi ve deneyimler” olarak açıklamaktadır. Kapsamlı olarak ise, işletmelerin “Tüm işlevlerinde karşılaşılan sorunların çözümünü içeren yöntemler” olarak tanımlanabilmektedir.

Teknoloji, insan hayatının her alanında kendine yer edinebilmektedir. Aynı zamanda teknoloji geleneksel olan her yapıyı kendine entegre edebilmiştir (Özcan, 2013, s.1009). Teknolojinin yarattığı değişimin ortaya koyduğu kavram bilgi çağıdır. Bilgi ve öğrenme hayatın bir parçası olmakla birlikte yaşam biçimine dönüşmüştür. Bilgi çağında görseller, bilginin gelişim hızı ile eşit bir ilerleme kaydetmiştir (Ertan ve Sansarcı, 2016, s.83). Görsel tabanlı bir disiplin olan grafik tasarımda bu gelişimden faydalanmaktadır. Teknolojideki bu değişim ile grafik tasarım ürünlerinin kullanım alanları da değişmektedir. Böylece tasarlama aşamaları güncel teknolojiyi takip ederek ilerlemektedir. Tasarım sürecini etkileyen teknolojik yapılardan birisi olarak NFC veri aktarım sistemi karşımıza çıkmaktadır.

Gün geçtikçe gelişen teknolojik sistemlerden biri olan NFC (Yakın Alan İletişimi)'nin açılımı 'Near Field Communication' şeklindedir. NFC teknolojisi karşılıklı veri aktarımı, cihazların ve programların eşleştirilmesi, akıllı poster, anlık telefon işlemleri gibi birçok özelliğin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş bir sistemdir. NFC'nin Türkçe açılımı ise Yakın Alan İletişimi olarak adlandırılmaktadır. NFC; uygun donanımlara sahip olan yapının temassız olarak bilgi aktarımını sağlamaktadır. Bilgi aktarımı sırasında ihtiyaç duyulan mesafenin kısa olması NFC'yi güvenilir kılmaktadır (Öztürk, 2016, s.10).

NFC etiketi incelendiğinde çip, anten ve etiket olmak üzere üç parçadan oluştuğu görülmektedir. Bir NFC etiketini okumak bir saniyeden daha kısa sürmektedir. NFC uyumlu mobil cihazın NFC etiketine yakınlaştırılması ve cihazdaki verinin okuyucuya gitmesiyle aktarım gerçekleşmektedir (Narol, 2014, s.10). Bu işlem ilk olarak NFC uyumlu mobil cihazın oluşturduğu manyetik alan sayesinde NFC etiketi ile iletişime geçmesiyle başlamaktadır. Böylece sistem aktif hale gelmektedir. Sonrasında NFC etiketinden veri okunmaktadır. NFC uyumlu mobil cihaz, bir başka NFC cihazla veri alışverişini yapmaktadır. Bir başka ifadeyle NFC sisteminin veri paylaşımı klasik bluetooth mantığında çalışmaktadır. İki cihaz arasında müzik, kartvizit, fotoğraf vb. verileri aktarmada kullanılmaktadır (Arısan, 2015, s.5).

Şekil 1. NFC etiketi detayları (Ubitap, 2017)



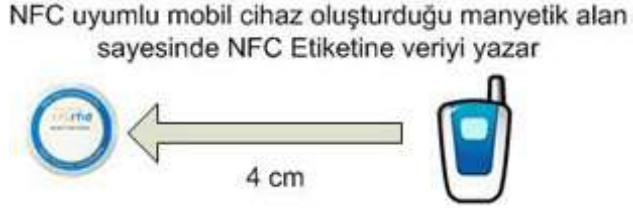
NFC ile veri aktarımı ortalama 4 cm gibi bir mesafeden temassız gerçekleşmektedir. Veri aktarım hızı açısından incelendiğinde Bluetooth gibi temassız iletişim teknolojilerine göre NFC'nin daha hızlı olduğu görülmektedir. NFC'nin dışındaki birçok temassız iletişim teknolojilerinde PIN kodu girilmesi gerekmektedir. Ama NFC için böyle bir zorunluluk yoktur. Etiket türüne göre PIN özelliği eklenebildiği gibi PIN olmadan da veri aktarımı

gerçekleştirilebilmektedir (Narol, 2014, s.7). NFC hız, güvenlik ve kullanım kolaylığı sunan bir teknolojidir.

Şekil 2 (a). Okuyucu kipi (Nfclab, 2017)



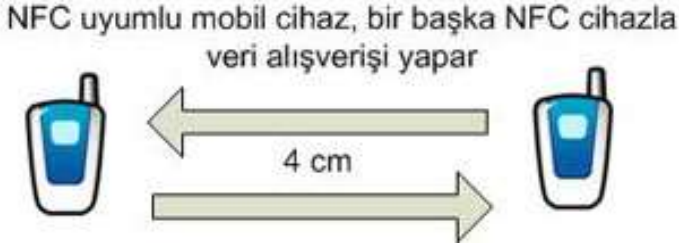
Şekil 2 (b). Yazıcı kipi (Nfclab, 2017)



Şekil 2 (c). Kart öykünüm kipi (Nfclab, 2017)



Şekil 2 (d). Birebir iletişim kipi (Nfclab, 2017)



NFC teknolojisi veri aktarımını tek çeşit kiple gerçekleştirmemektedir. Üç farklı çalışma kipine sahiptir. Bu kipler “Okuyucu/Yazıcı Kipi”, “Kart Öykünüm Kipi” ve “Birebir İletişim Kipi” olarak adlandırılmaktadır. NFC uygulamalarının birçoğu okuyucu/yazıcı kipi ile hazırlanmaktadır. Okuyucu/Yazıcı kipinin tercih edilme sebebi ise veri yazma ve okumanın diğer kiplere kıyasla daha kolay olması olarak aktarılabilir. Kart öykünüm kipi insanları mobil cihazlarına daha bağlı bir hale getirebilmektedir. Örneğin, mobil cihazlara kredi kartı ve akıllı anahtar gibi dijital verilerin aktarılmasıyla cep telefonları mobil cüzdan haline dönüşmektedir. Bu çalışma kipi fiziksel birden fazla nesnenin gerekliliğini ortadan kaldırmaktadır. Birebir İletişim Kipi ise iki cihazın birbiri ile veri transferi gerçekleştirmesini sağlamaktadır. Bu kipin kullanıcılara getirdiği en temel fayda ise iki cep telefonu arasında kolay veri transferini sağlamasıdır (Özdenizci vd., 2011, s.86).

NFC'nin önemli kullanım alanlarından birisi temassız ödeme sistemidir. Temassız ödeme sisteminde müşteri POS cihazına temassız ödeme kartını, cep telefonunu veya temassız ödeme yapacağı cihazını yaklaştırmaktadır ve böylece radyo frekans dalgaları ile ödeme bilgileri karşı cihaza aktarılmaktadır. Ödeme uygulaması mobil ödeme, elektronik cüzdan, mobil cüzdan gibi isimlerle de bilinmektedir. Kredi kartı yerine cep telefonunun okuyucuya yaklaştırılarak ödeme yapılması esasına dayanmaktadır. Bu sistemde NFC özellikli mobil telefon, etiket olarak kullanılmaktadır. Telefonun içinde ise bankaya ait bir kart numarası tanımlanmaktadır (Arısan, 2015, s.5; Narol, 2014, s.2).

NFC'nin bir başka kullanım alanı olan bilet uygulaması günlük hayatta birçok kolaylık sağlamaktadır. Telefonun içinde bir miktar para tutulması ile bu parayla ödeme yapılabilmektedir. Türkiye'de ulaşım alanında kullanılan bir uygulamadır (Arısan, 2015, s.7).

NFC teknolojisi, kullanım kolaylığı, sayesinde birçok yenilikçi çözümlere olanak sağlamaktadır. NFC teknolojisinin cep telefonlarıyla uyumlu geliştirilmesi de bilgiye hızlı erişim sağlamaktadır (Özdenizci vd., 2011, s.86). Klasik barkodlar gibi çizilme, silinme gibi dış faktörlerden etkilenmeyen ve su geçirmez özelliğe sahip olan türleri de bulunmaktadır (Yılmaz vd., 2014, s.597). NFC, bireyin

veriye ulaşımını hızlandırmaktadır. Kullanım sırasında mobil cihazın kamerasına ihtiyaç duyulmadığı için netleme ve hizalama gibi bir çabaya da gerek duyulmamaktadır. Buna ek olarak NFC teknolojisinin avantajlarından bir başkası da basılı materyalleri (afişler, broşürler, kartlar) dijital içeriklerle entegre etme olanağı sunmasıdır. Bir kullanıcı, NFC özellikli cihazı bu materyallere yaklaştırdığında, ilgili dijital içerik (web sayfası, video, uygulama, indirme bağlantısı vb.) otomatik olarak açılabilir. Bu, kullanıcıların daha derinlemesine ve etkileşimli deneyimler yaşamasını sağlar.

1. Kullanıcı Katılımını Artırma: NFC, markaların ve tasarımcıların hedef kitleleriyle etkileşim kurmasına yardımcı olabilir. Örneğin, bir etkinlik veya sergide, ziyaretçiler NFC özellikli bileklikleri veya kartları kullanarak bilgi alabilir, yarışmalara katılabilir veya indirim kodları alabilirler. Bu tür etkileşimler, kullanıcıların daha fazla katılım göstermelerini teşvik edebilir.
2. Ürün Bilgisi ve Hikayesi: NFC etiketleri veya etiketleri, ürünlerle ilgili daha fazla bilgi sunmak için kullanılabilir. Bir ürünün ambalajına veya etiketine entegre edilen bir NFC etiketi, kullanıcılara ürünün içeriği, kullanım talimatları veya üretim hikayesi gibi detayları sunabilir. Bu, markaların ürünlerinin arkasındaki hikayeyi anlatmasına ve tüketicilerin ürüne daha derin bir anlam kazandırmasına yardımcı olabilir.
3. Sosyal Medya Entegrasyonu: NFC, kullanıcıları markaların veya etkinliklerin sosyal medya hesaplarına yönlendirmek için kullanılabilir. Bir NFC etiketi veya materyal aracılığıyla, kullanıcılar hızlıca ilgili sosyal medya hesaplarını takip edebilir, etkinlikleri paylaşabilir veya katılım gösterebilir.
4. Mobil Ödemeler ve Sadakat Programları: NFC, mobil ödemeleri kolaylaştırmak için kullanılabilir. Bir kullanıcı, NFC özellikli telefonunu ödeme terminallerine dokundurarak hızlı ve güvenli bir şekilde ödeme yapabilir. Aynı zamanda, sadakat programları da NFC ile yönetilebilir; kullanıcılar belirli ürün veya hizmetleri satın aldıkça ödüller kazanabilirler.
5. Konum Tabanlı Etkinlikler: NFC, konum tabanlı etkinliklerde kullanılabilir. Örneğin, bir müze ziyaretçisi belirli bir eserin önüne NFC özellikli cihazını yaklaştırdığında, o eserle ilgili detaylı bilgileri içeren bir rehber açılabilir.

6. Çevre Dostu Alternatif: NFC, geleneksel basılı materyallerin (kağıt broşürler, kartvizitler vb.) yerine geçebilir. Bu, gereksiz kağıt tüketimini azaltarak çevre dostu bir alternatif sunar.
7. Güvenlik ve Kimlik Doğrulama: NFC, güvenlik amaçları için de kullanılabilir. Kimlik kartları, erişim kontrol sistemleri veya dijital anahtarlar gibi alanlarda kimlik doğrulama için kullanılabilir.

NFC'nin grafik tasarım alanında sunduğu avantajlar geniş bir yelpazede yer alır ve kullanım alanları sürekli genişlemektedir. Tasarımcılar, bu teknolojiyi yaratıcı ve etkili şekillerde kullanarak daha etkileyici deneyimler sunabilirler.

NFC (Near Field Communication), kablosuz iletişim teknolojisinin bir türüdür ve genellikle mobil cihazlar arasında veri alışverişi yapmak için kullanılır. Grafik tasarım alanında NFC'nin çeşitli avantajları vardır çünkü bu teknoloji, tasarımcılara etkileşimli deneyimler oluşturma ve kullanıcılarla daha yakın bir etkileşim kurma fırsatı sunar. İşte NFC'nin grafik tasarım alanındaki avantajlarını ayrıntılı bir şekilde açıklayalım:

1. Dijital İçeriği Fiziksel Dünyaya Taşıma: NFC, fiziksel nesnelere dijital içerik arasında köprü kurar. Bir tasarımı fiziksel bir ürüne entegre ederek, kullanıcıların ürünü taraması veya dokunması durumunda ilgili dijital içeriğe erişmelerini sağlar. Örneğin, ambalaj tasarımlarına entegre edilen NFC etiketleri sayesinde kullanıcılar ürün hakkında daha fazla bilgiye veya interaktif içeriklere erişebilirler.
2. İnteraktif Deneyimler Oluşturma: Grafik tasarım alanında NFC, ürünlerin veya afişlerin üzerine yerleştirilerek kullanıcıların etkileşime girmelerini sağlayan etiketler veya çiplerle kullanılabilir. Bu şekilde, kullanıcılar ürünleri taramak veya dokunmak suretiyle videoları, resim galerilerini, 360 derece görüntüleri ve daha fazlasını keşfedebilirler.
3. Hikaye Anlatımını Geliştirme: NFC teknolojisi, bir ürünün veya mekanın hikayesini daha etkili bir şekilde anlatmak için kullanılabilir. Örneğin, bir müze sergisi için tasarlanan NFC etiketleri, ziyaretçilere eserler hakkında daha fazla bilgi sunabilir, sanatçının yaratıcı sürecini anlatan videoları oynatabilir veya serginin temalarını derinlemesine açıklayan metinlere yönlendirebilir.

4. Ürün Otantikliği ve Bilgisi: NFC etiketleri, özellikle lüks ürünler veya koleksiyon ürünleri gibi alanlarda ürünlerin sahte olmadığını doğrulamak için kullanılabilir. Ürün ambalajına entegre edilen NFC çipleri, kullanıcılara ürünün orijinalliği hakkında bilgi sağlayabilir ve ürün hakkında detaylı bilgiler sunabilir.
5. Pazarlama ve Kampanyaları Destekleme: NFC etiketleri veya çipleri, indirim kuponları, özel teklifler veya ürün lansmanları gibi pazarlama kampanyalarını desteklemek için kullanılabilir. Kullanıcılar, NFC destekli bir afişi veya ürünü tarama yoluyla özel indirimler veya içeriklere erişebilirler.
6. Veri Toplama ve Analizi: NFC teknolojisi, kullanıcıların etkileşimlerini izlemek ve anlamak için kullanılabilir. Bu sayede tasarımcılar, kullanıcı davranışlarını anlayarak tasarımlarını daha iyi özelleştirebilir veya gelecekteki projeler için değerli içgörüler elde edebilirler.
7. Kolaylık ve Hızlı Erişim: NFC etiketleri veya çipleri, kullanıcıların hızlıca bilgiye erişmesini sağlar. Bir NFC etiketini taramak veya dokunmak, kullanıcının daha fazla ayrıntıya derinlemesine gitmeden hızlıca gerekli bilgileri elde etmesini sağlar.
8. Çevre Dostu Alternatif: NFC, fiziksel kılavuzlar, broşürler veya kağıt materyaller yerine dijital içeriğin kullanılmasını teşvik eder. Bu da çevre dostu bir alternatif sunarak kağıt tüketimini azaltabilir.

NFC teknolojisi, grafik tasarım alanında ürünlerin, mekanların veya içeriklerin daha etkileşimli, özelleştirilmiş ve bilgi dolu hale getirilmesini sağlayarak kullanıcı deneyimini zenginleştirir.

YÖNTEM

Grafik tasarım ürünlerinin tasarlanma süreçlerinde teknoloji ile bütünsel bir süreç izlendiği ifade edilebilir. Teknolojinin sağladığı olanaklar, zaman içinde hızla çeşitlenerek gelişmiştir. Bu çeşitlilik içerisinde NFC, grafik tasarım alanında kendine özel bir çerçeve oluşturmuştur. Grafik tasarımın çeşitli ürünlerinde yer alan NFC'nin kullanım amacı ve kullanım yeri değişiklik gösterebilmektedir. Bu araştırma çalışması içerisinde araştırma yöntemlerinden literatür taraması tercih edilmiştir. Yapılan literatür taraması sonuçlarına göre, NFC'nin temel işleyiş ilkesi açıklanmış ve farklı kullanım alanları ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Kullanım alanları içerisinde hangi yapılarda nasıl entegre edildiği de ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bulgular bölümünde, NFC teknolojisinin entegre edildiği çeşitli grafik tasarım ürünü örnekleri sunulmuştur. Bu örneklerde NFC etiketinin tasarıma entegre edilme yöntemi ve amacı incelenerek, NFC'nin kullanım amaçları detaylandırılmış ve bu kullanım yöntemleri sunulmuştur. Bulgular doğrultusunda araştırma sonucu olarak grafik tasarım ürünlerinde NFC etiketinin kullanım amaçları ve bu kullanımın ürün tanıtımı ve iletilmek istenen mesajın ulaşılabilirliği, hedef kitle üzerine olan avantaj ve dezavantajları ile irdelenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Grafik tasarımın belirli alt dallarında farklı amaçlar ve farklı hedef kitleler dikkate alınarak NFC kullanılmıştır. NFC akıllı posterler, akıllı temas noktaları, NFC pencere çıkartmaları, NFC akıllı ambalajlar, NFC dergi reklamları ve buna benzer birçok grafik tasarım ürünü NFC'nin farklı alanlar da kullanılabildiğini göstermektedir. Bu alanların bir kısmını örnek olarak temsil edebilecek çalışmalar aşağı kısımında incelenmiştir.

Foto 1. Redken NFC ile ambalaj tasarımı (Dieline, 2022)



Saç ürünü şirketi olan Redken, 2022 yılında ürünleri hakkında çevrimiçi bilgi sağlayan NFC destekli ambalajlarını sunmuştur. Hedef kitle, ürünü almadan NFC etiketini kullanarak ürünün en iyi hangi saç tipine uygun olduğunu ve tüketicinin kendine doğru ürünü aldığından emin olmasını sağlayan detaylı bilgiye ulaşabilmektedir. NFC kullanarak, ürünü satın almadan önce tüketicinin ürüne olan güvenini artırmak ve müşteri memnuniyetini yükseltmenin amaçlandığı ifade edilebilmektedir.

Foto 2. Lexus NFC ile dergi reklamı (Beaconstac, 2021)



Lexus, Wired Magazine'de basılı araba reklamlarını yayımlarken NFC teknolojisinden yararlanmıştır. Bu sunum ile okuyucular sayfa üzerinde bulunan NFC simğine mobil cihazını yaklaştırarak otomobil üreticisinin yeni uygulama paketine ulaşabilmektedir. Böylece marka hedef kitlesine basılı alanda sunulandan daha fazlasını dijital bir ortamda sunabilmektedir.

Foto 3. Adidas reklamında NFC kullanımı (Beaconstac, 2021)



Adidas, koşu ayakkabısı serisinin tanıtımında, tasarımlara NFC etiketleri yerleştirerek müşterilerin ürünün detaylı bilgisine ulaşabilecekleri bir sayfaya yönlendirilmesi sağlanmıştır. Böyle bir kampanya ile hedef kitlenin ürün ile ilk temasında dijital bir platforma yönlendirilmesi ve hızlı bir erişimin sağlandığı ifade edilebilmektedir.

Foto 4. NBA NFC bağlantılı forma (Engadget, 2020)



Nike, 2017 yılında NBA’ın formalarına gömülü NFC etiketlerine tepki veren aynı adlı bir mobil uygulamaya dayanan “NikeConnect” sistemini piyasaya sürmüştür. NBA forma etiketine gömülü bir NFC etiketi bulunmaktadır. Mobil cihazlarına uygulamayı indiren taraftar, telefonunu NFC etiketine yaklaştırdığında oyuncuların oyun öncesi sahaya varış görüntüleri ve en iyi oyuncuların favori müzik çalma listeleri gibi oyunculara ait içeriklere ulaşabilmektedir. Nike’in yaptığı bu forma tasarımıyla standart forma yapısının dışına çıkılarak yaratıcı bir bakışım kullanıldığı ifade edilebilmektedir. Forma, alıcısına bir tekstil ürününden daha fazlasını vererek takım hakkında güncel bilgi ve yakından bir iletişim sağlayabilmesiyle alanında ön plana çıkabilmektedir.

Foto 5. Ferngrove Wines ambalaj tasarımı örneği (Designmarketingmoney, 2020)



Ferngrove Wines, ambalaj tasarımlarında NFC kullanarak müşterilerinin ürünler arasında derecelendirme yapabilmesine, ürünleri puanlandırmasına ve ürünler hakkında detaylı bilgi alabilmesine imkân tanımıştır. Bu sayede firma hedef

kitleleriyle anlık iletişim sağlayabilmekte ve hedef kitesinde hızlı bir geri bildirim alabilmektedir. Böylece markasının gelişimine katkı sağlandığı ifade edilebilmektedir.

Foto 6. Telstra raket (Avustralya) örneği (Nfcw, 2020)



Avustralya merkezli NFC uzmanı Tapit ile çalışan Avustralyalı mobil ağ operatörü Telstra, NFC özellikli telefona sahip müşterilerinin doğrudan Telstra'nın ön ödemeli yükleme sayfasına bir bağlantı almasını sağlamak için NFC etiketleri kullanarak billboard reklam çalışması hazırlamıştır. Kullanıcı hareket halindeyken ön ödemeli hesaplarını kontrol ederek ödemelerini yapabilmekte ve operatörün sunduğu uygulamaları satın alabilmektedir. Telstra, Tapit ve JCDecaux, Sydney ve Melbourne'daki birçok telefon reklamlarında NFC etiketlerini kullanmıştır. Telstra, satış mağazalarında müşterilerine NFC'yi deneyimleme imkânı sunmakta ve NFC'yi tanıtmaktadır. Böylece Telstra, müşterilerine hızlı ve standardın dışına çıkabilecek bir deneyim sağlayabilmektedir. Billboard reklamlarında da NFC'yi kullanarak açık alanda konum değiştirirken bile kullanıcıya hızlı hizmet imkânı sunabilmektedir.

Foto 7. 2018 FIFA Dünya Kupası reklam çalışması (Nzsoccershops, 2020)



Adidas, 2018 FIFA Dünya Kupası için ilk NFC bağlantılı Resmi Oyun Topu Telstar 18'i hazırlamıştır. NFC özellikli mobil telefon ile topa temasta bulunulduğunda içerisinde bulunan NFC veri aktarım sistemi aktifleşmektedir. Kullanıcıyı 2018 FIFA Dünya Kupası için hazırlanan bir web sitesine yönlendirmektedir. Kullanıcı site içerisinde dünyadaki içerik oluşturucularla bağlantı kurabilmektedir. Böylece ortak bir platformda ağ genişletebilmektedirler.

Foto 8. Savina Çağdaş Sanat Müzesi NFC kullanımı (99design, 2020)



Güney Kore’de bulunan Savina Çağdaş Sanat Müzesi, sanat eserleri hakkında ek bilgi sağlamak için NFC’yi kullanmaktadır. Sergilenen eser yanındaki başlık metinlerinde bulunan NFC etiketleri izleyicinin eser ve müze hakkında detaylı bilgiye ulaşabileceği bir siteye yönlendirilmesini sağlamaktadır. Müze alanı içerisinde verilecek maksimum bilginin üzerine çıkararak NFC ile dijital platforma aktarılan bilgiler de ziyaretçilere sunulabilmektedir.

Foto 9. KFC raket (İngiltere) örneği (Beaconstac, 2021)



KFC, İngiltere’de hedef kitlesine NFC tabanlı bir raket tasarımı sunmuştur. Tasarım üzerindeki NFC’ye dokunulduğunda, kullanıcı en yakın KFC restoranına yol tarifi veren bir haritaya yönlendirilmektedir. NFC destekli bu tasarımlar, hızlı bir şekilde yemek için mekân bulmak isteyen tüketicileri çekmenin etkili bir yöntemi olarak sunulabilmektedir.

SONUÇ

NFC teknolojisi, kısa mesafeli ve karşılıklı temassız iletişim sağlayan bir kablosuz iletişim standardını temsil etmektedir. Bu teknoloji, özellikle akıllı cihazların birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını sağlamaktadır. NFC, kullanıcıya düşük enerji tüketimi ve hızlı veri transferi gibi özellikleriyle geniş bir uygulama yelpazesi sunmaktadır.

NFC'nin temel işlevlerinden biri, dijital veri paylaşımını kolaylaştırmaktır. Kullanıcılar, NFC’yi destekleyen cihazlarını birbirine yaklaştırarak dosya transferi, iletişim bilgileri paylaşımı, ödeme gibi işlemlerini hızlı ve güvenli bir

şekilde gerçekleştirebilmektedir. Bu teknolojinin potansiyeli ve çeşitliliği, akademik ve endüstriyel çevrelerde görülmektedir. Araştırmalar, NFC teknolojisinin özellikle ödeme sistemleri, akıllı etiketleme, tıbbi uygulamalar ve tüketici elektroniği gibi alanlarda büyük potansiyele sahip olduğunu vurgulamaktadır (Coşkun vd., 2012, s.200-295). NFC'nin başta mobil cihazlar olmak üzere birçok alanda (akıllı ödeme, karşılıklı veri aktarımı, cihazların ve programların eşleştirilmesi, akıllı poster, anlık telefon işlemleri gibi) hayatımıza girmesi ile günlük hayatımızdaki kullanımı da büyük bir önem kazanmaktadır (Yılmaz vd., 2014, s.595). NFC teknolojisi, karşılıklı temassız iletişim özelliği sayesinde çeşitli uygulamalar için önemli bir araç olarak kabul edilmektedir. Bu teknoloji, günlük yaşamda ve tasarım noktalarında kullanıcıların cihazlarını etkili bir şekilde yönetmelerini, veri paylaşımını gerçekleştirmelerini ve çeşitli cihazları birbirine bağlamalarını sağlamaktadır.

Hazırlanan bu çalışmada NFC'nin kullanıldığı çeşitli tasarım örneklerine yer verilmiştir. Bu çalışmada yer alan dokuz farklı tasarımda NFC'nin kullanım amaçları tespit edilmiştir. Ele alınan örnekler doğrultusunda NFC'nin reklamı yapılan içerik hakkında tüketiciye detaylı bilgi vermede, tüketici ve tasarım arasında interaktif bir bağ oluşturmada, tüketiciyi kolaylıkla satış noktasına yönlendirmede ve içeriği hızlı değişen sektörler için güncel bilgiye ulaşımı sağlamada kullanıldığı görülmektedir.

Kullanım amacının çeşitliliği sebebiyle NFC veri aktarım sisteminin tasarımlarda yer almasının tasarım açısından birçok olumlu yönleri olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca NFC'nin kullanıcıyı veriye ulaşımında hızlandırdığı sonucuna ulaşılabilmektedir. Teknolojinin hızlı gelişimine uyum sağladığı düşünüldüğünde tasarımda farkındalık yaratma ihtimali artabilmektedir. NFC kullanımının, tüketicinin tasarıma ulaşmasında hız ve kolaylık kazandırdığı ve kullanım amacına göre de tasarıma kalıcılık özelliği verdiği ifade edilebilmektedir.

NFC kullanımının tasarım ürünlerinde birçok olumlu yönlerinin olmasının yanında olumsuz yönlerinin de bulunduğu ifade edilebilmektedir. NFC etiketinin tasarımın yüzeyine sonradan eklenmesiyle çalışma yüzeyinde belirgin bir doku oluşmaktadır. Böylece etiket herkes tarafından rahatlıkla algılanmaktadır. Etiket hissedildiği anda NFC uyumlu mobil cihazın etikete yaklaştırılmasıyla tasarıma erişilebilmektedir. Bu olumlu bir yön iken olumsuz bir yön olarak da ifade edilebilmektedir. Etiket zamanla yıpranarak ürün yüzeyinden kalkabilmektedir. Bunun olmaması için etiket üzerine ek bir koruyucu materyal ile kaplamak çözüm olarak sunulabilmekte fakat bunun da ek bir maliyeti getirdiği ifade edilebilmektedir. Fakat araştırma içerisinde verilen örneklerden Telstra raket

(Foto 6) ve KFC raket (Foto 9) örneklerinde böyle bir sorunla karşılaşmamaktadır. Çalışmanın cam ekran içerisinde sunulması sebebiyle etikette yıpranma olmayacaktır. Bunun yanısıra tüketiciler tarafından da dokunularak hissedilemeyecektir. Tüketicilerin NFC yoluyla veriye ulaşabilmesi için tasarım üzerindeki sembollere hâkim olması ya da yönlendirmeleri başarılı bir şekilde takip etmesi gerekmektedir.

İncelenen çalışmalardan çıkan başka bir sonuç ise NFC etiketi kullanılan tasarım ürünlerinin tamamında etiket, yüzeyde dokunsal olarak hissedilmemektedir. Bunun sebebinin de yüksek çekim gücüne sahip ve ince bir katmanı bulunan etiketlerin tercih edilmesi olduğu düşünülmektedir. Bunun yanısıra NFC etiketi kullanılan bir tasarım ürününe erişim noktasında hedef kitlenin kapsamı kısıtlanmaktadır. Bunun sebebi ise günümüzde sunulan her cihazın NFC uyumlu olmaması da erişimi güçlendirmekte ve dezavantaj olarak belirtilebilmektedir.

Araştırma sürecinde birçok farklı tasarıma ulaşılmış ve kullanım amaçları tespit edilmiştir. Bu çalışmalar doğrultusunda birçok farklı tasarım ürünlerinde NFC'nin kullanıldığı görülmüştür. Fakat tasarım çeşitliliğine rağmen ürünlerin piyasaya çıkış tarihleri ve sıklıkları göz önünde bulundurulduğunda sektörde NFC kullanımının devamlılığı olmadığı söylenebilmektedir. Bununla birlikte NFC kullanımının tasarım ürünlerinde yaygınlaşmadığı da ifade edilebilmektedir.

NFC teknolojisinin ilerleyen süreçlerde birçok avantaj sağlayabilecek konumlarda kullanılabilmesi söylenilebilmektedir. İncelenen çalışmalar düşünüldüğünde NFC'nin kullanım alanlarına dahil olabilecek durumlar şöyle ifade edilebilir; grafik tasarımcılar, fiziksel portföy yerine NFC teknolojisi kullanarak dijital portföylerini yaygın olarak kullanabilirler. Potansiyel işverenler veya müşteriler, tasarımcının çalışmalarını görmek ve etkileşimde bulunmak için NFC destekli bir cihazı kullanarak tasarımları tarayabilirler. Bu, tasarımcıların işlerini daha etkili bir şekilde sergilemelerini sağlayabilmektedir. Sanat ve grafik eserlerinin dijitalleştirilmesinde öncü olabilmektedir. NFC teknolojisi, sanat galerileri veya sergilerde sanat eserlerini zenginleştirmek için kullanılabilir. Eğitimde, grafik tasarım öğrencileri NFC teknolojisiyle etkileşime geçerek öğrenme deneyimlerini geliştirebilir. Öğrenciler, ders materyallerini tarayarak veya etkileşimli öğrenme materyallerini keşfederek daha etkili bir şekilde konuları öğrenebilirler. NFC teknolojisi, grafik tasarım alanında etkileşim ve dijitalleşmeyi artırarak yaratıcı süreçleri zenginleştirebilir. Bu spekülasyonlar, NFC'nin gelecekte tasarım alanında nasıl kullanılabilmesi konusunda fikir vermektedir, ancak teknolojinin benimsenmesi ve kullanımının yaygınlaşması için daha fazla gelişme ve uygulama gerekmektedir.

Gerekli gelişmelerin sağlanmasıyla NFC'nin grafik tasarım alanındaki önemi ve etkisinin de artabileceği düşünülmektedir. Mevcut gelişim düzeyinde de NFC'nin grafik tasarım alanında aktif bir öneme sahip olduğu ifade edilebilmektedir. Örneğin etkileşimli reklamcılık, NFC'nin grafik tasarım alanındaki kullanımında etkisinin önemli düzeyde görüldüğü bir nokta olarak belirtilebilmektedir. NFC, reklamları etkileşimli hale getirme potansiyeli sunmaktadır. Örneğin, bir afiş veya dergi ilanı üzerine yerleştirilen bir NFC etiketi, kullanıcıların daha fazla bilgiye ulaşmalarını veya bir ürünü satın almalarını sağlayabilmektedir. Sanat dünyasında da kullanılabilen NFC grafik tasarım alanını etkileyebilmektedir. Örneğin, bir sanat galerisinde ziyaretçiler, bir eserin üzerine yerleştirilen NFC etiketi ile eser hakkında daha fazla bilgiye ulaşabilmektedir. Bu bilgi akışının tasarlanma sürecinde ise grafik tasarım devreye girmektedir. NFC etiketleri, ürünlerin ambalajlarına veya afişlere eklenerek kullanıcıların hızlıca bilgi almasını veya bağlantılar kurmasını sağlamaktadır. Grafik tasarımcılar, etkili NFC etiketleri tasarlayarak marka bilincini artırma noktasında önemli rol üstlenmektedir. Sonuç olarak, NFC'nin grafik tasarım alanında kullanımı, kullanıcı deneyimini geliştirmek, etkileşimli reklamcılığı desteklemek, sanatı ve kültürel etkinlikleri zenginleştirmek ve marka tanıtımını güçlendirmek için önemli bir araç olarak ifade edilebilmektedir. Grafik tasarımcılar, NFC'nin potansiyelini değerlendirerek yaratıcı ve işlevsel tasarımlar oluşturarak müşterilerine değer katma fırsatlarına sahip olabilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- 99design. (2020, 6 Mart). <https://99designs.com/blog/marketing-advertising/near-field-communication-design/>, Erişim tarihi: 09.05.2022.
- Ağsakallı, M. S. (2014). *Sürrealizm Akımının Afiş Tasarımına Etkisi ve Uygulama Örnekleri*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, Erişim tarihi: 15.04.2022.
- Alpan, G. B. (2008). Görsel Okuryazarlık ve Öğretim Teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 74-102.
- Android Developers. (2020, 18 Haziran). Near Field Communication (NFC), <https://developer.android.com/guide/topics/connectivity/nfc>, Erişim tarihi: 29.08.2023.
- Arısan, H. (2015). *NFC (Yakın Alan Haberleşmesi) ile Mobil Veri Yapıları Uygulamaları*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri

Enstitüsü.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, Erişim tarihi: 10.04.2022.

Beaconstac. (2021, 6 Ekim). <https://blog.beaconstac.com/2019/03/5-companies-nailing-it-with-nfc-campaigns/>, Erişim tarihi: 10.08.2023.

Benuğur, Ş. (2014). Grafik Tasarım Eğitiminde Görme Engelliler için Sosyal Sorumluluk Tasarımı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 205-226.

Coşkun, V., Ok, K. ve Ozdenizci, B. (2012). Near Field Communication (NFC): From Theory to Practice. Wiley Yayınevi.

Designmarketingmoney. (2020, 6 Mart). <https://designmarketingmoney.club/enter-the-world-of-near-field-communication-how-to-design-for-nfc>, Erişim tarihi: 20.05.2022.

Dieline. (2022, 02 Ekim). <https://thedieline.com/blog/2022/2/10/nfc-enabled-packaging-can-drive-brand-engagement-and-help-the-environment>, Erişim tarihi: 10.08.2023.

Durmuş, S. ve Çağiltay, K. (2012). Kamu Kurumu Web Siteleri ve Kullanılabilirlik. "*E-Devlet Kamu Yönetimi ve Teknoloji İlişkisinde Güncel Gelişmeler*", 293-322.

Duygun, S. (2004). *Teknoloji Transferi Nedir ve Teknoloji Transferindeki Başarı Faktörlerinin Firma Yeniliğine Katkısı*. Yüksek lisans tezi, Gebze Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, Erişim tarihi: 10.04.2022.

Engadget. (2020, 5 Haziran) <https://www.engadget.com/2017-09-16-nike-connect-nba-jersey-nfc.html#/>, Erişim tarihi: 09.05.2022.

Ertan, G. ve Sansarcı, E. (2016). *Görsel Sanatlarda Anlam ve Algı* (1. Baskı). Alternatif Yayıncılık.

Narol, T. (2014). *NFC Teknolojisinin Toplu Ulaşımında Uygulanması*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, Erişim tarihi: 18.04.2022.

NFC Forum. (2020, 18 Haziran). What Is NFC?, <https://nfc-forum.org/what-is-nfc/>, Erişim tarihi: 29.08.2023.

- Nfclab. (2017, 9 Mayıs). <http://www.nfclab.com/tr/aboutnfc.html>, Erişim tarihi: 12.05.2022.
- Nfcw. (2020, 7 Mart). <https://www.nfcw.com/2012/10/03/318174/telstra-promotes-nfc-in-sydney-and-melbourne/>, Erişim tarihi: 28.04.2022.
- Nzsoccershop. (2020, 18 Haziran). <https://www.nzsoccershop.co.nz/blog/11/adidas-telstar-18>, Erişim tarihi: 23.05.2022.
- Özcan, A. (2013). Geleneksel Medyanın Dönüşümünde Bilişim Teknolojilerinin Rolü: “Gazetelerde Artırılmış Gerçeklik ve QR Kod Uygulamaları”, (Bildiri), *XV. Akademik Bilişim Konferansı*, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, 23-25 Ocak 2013.
- Özdenizci, B., Ok, K., Aydın, M. N. ve Coşkun, V. (2011). Yakın Alan İletişimi Teknolojisi İncelemesi. *Türkiye Bilişim Vakfı Bilgisayar Bilimleri ve Mühendisliği Dergisi*, 4, 85-92.
- Öztürk, M. F. (2016). *NFC Teknolojisi Tabanlı Sanal Para Alışveriş Mimarisi Tasarımı ve Güvenliği*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, Erişim tarihi: 18.04.2022.
- Sürmeli, K. ve Kaptan, A. Y. (2011). *Çocuk Dergilerinin Grafik Tasarımı*. 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı içinde (577-584 ss.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tüker, Ç. (2009). *Üç Boyutlu Sanal Ortamda Görsel İletişim ve Grafik Tasarım Yüksek Lisans Eğitim Programı Önerisi*. Sanatta yeterlik tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, Erişim tarihi: 18.04.2022.
- Ubitap. (2017, 22 Nisan). <http://www.ubitap.com/whatisnfc>, Erişim tarihi: 09.05.2022.
- Uslu, Y. (2017). *Grafik Tasarımda Mükemmel Kusurluluk Afişler* (1. Baskı). Ekin Yayınevi.
- Yılmaz, G., Müngen, A., Önün, F. ve Çınar, A. (2014, 5-7 Şubat). NFC Tabanlı Akıllı Alışveriş Sistemi, (Bildiri), *XVI. Akademik Bilişim Konferansı*, Mersin Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

Technological developments are influenced by the social, cultural and economic developments of the period in which they take place. For this reason, it is developing in accordance with the needs. The development in technology allows it to develop by adding new design approaches in the field of graphic design (Tüker, 2009, p.22). In the graphic design process, creativity is integrated with knowledge and transferred to the communication environment through the use of technology. Technology can be defined as the ways and methods used by individuals while engaged in production activities, or “all of the techniques that a person has and uses to change his environment”. It can also be stated that graphic design can be used effectively in order to change the environment and create an impact on society. Thus, it can be said that the need for effective promotion and memorable design products has increased. In line with this demand, various visualization and design methods are starting to be applied. These methods are in a constant state of motion compared to the current period. At this point, technology is involved in the design process with different methods. Rapidly developing technology also affects the field of graphic design with the innovations it has brought, improving the application methods and expanding the field of access. Thus, it is able to define its target audience more comprehensively. Technological possibilities developed in various fields and the use of which is widespread can also be integrated into the design. One of them can be expressed as NFC (Near Field Communication). NFC technology can be defined as a system created by combining many features such as mutual data transfer, pairing of devices and programs, smart poster, instant interaction of phones. NFC; provides contactless information transfer within the scope of appropriate equipment.

Within the scope of the study, the analysis of existing documents was carried out using the examination technique, which is one of the research methods. In this direction, by mentioning the NFC data transfer system and its areas of use, the products and designs in which the NFC system is included in graphic design products were examined and these graphic design products were included. It is aimed to analyze the use of NFC in graphic design based on the examples given and to reveal its potential in the sector. Various design examples using NFC are given in the research. These examples are listed as "NBA jersey design, Ferngrove Wines packaging designs, Telstra billboard design, FIFA World Cup advertising work, Savina Museum for Contemporary Art". Within these five different designs, it is stated that NFC is used to provide detailed information to the target audience about the product being introduced, to create an interactive process between the target audience and the product, to facilitate the process in

the necessary processes and processes. It is stated that the fact that the design can address many senses simultaneously with the use of NFC data transfer system can also expand the audience it addresses by increasing accessibility. Due to the variety of the intended use, the inclusion of the NFC data transfer system in the designs has many advantages in terms of design, as well as disadvantages. The NFC label is added to the surface of the design later and creates a distinctive texture on the work surface. Thus, the label is easily perceived by everyone, but it can get off the surface over time. Additional pressure can be placed on it to prevent this, but October requires an additional cost in this process. During the research process, it is observed that NFC is used in many different design products. But despite the variety of designs, it can also be said as a disadvantage that the use of NFC has not become widespread in the industry.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	04.01.2023	Submitted date
Kabul tarihi	05.05.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Çakmak, S. (2023). A New Theoretical Approach to The Asylum Seeker and Refugee Issue in The Context of Theoretical Information and Case Of Syrians: The Irealism. *Journal of History School*, 67, 3662-3687.

A NEW THEORETICAL APPROACH TO THE ASYLUM SEEKER AND REFUGEE ISSUE IN THE CONTEXT OF THEORETICAL INFORMATION AND CASE OF SYRIANS: THE IREALISM¹

Serdar ÇAKMAK²

Abstract

It has been necessary to develop some theoretical approaches in order to solve today's asylum seeker, refugee and immigrant issue. In this article, some concepts will be mentioned in the context of problems experienced in 2010 in particular, the birth of a new theoretical approach called the IRealism (the IRealist Approach) regarding solving problems will be witnessed while theories such as Idealism and Realism are used. In order to base this approach on well-founded, Hegel's thesis+antithesis=synthesis point of view will be used, attributions will be made to Positivist and Post-Positivist theories to form the methodology of the IRealist approach. Besides, chronological information will be given by the help of all this knowledge in the perspective of the Idealism-Realism Synthesis (the IRealism), the periods of World War I and II, significant characters such as Fridtjof Nansen and their contributions to the problems of asylum seekers and refugees will be mentioned. The transition process of Syrian asylum seekers from Turkey to the Balkans and countries of the European Union will also be mentioned to transfer the theoretical knowledge trapped in the abstract area to the concrete area. What is more, the repercussions of behaviors of countries such as Greece etc. on legal issues such as the Geneva Refugee Convention will be analyzed, while the conceptual deficit in this area will be tried to be solved by the IRealism, it will be explained how actors such as state

¹ Note: This article is generated from the author's doctoral thesis titled 'Syrian Refugees in Turkey on the Axis of Idealism-Realism Synthesis', which was accepted on 18.07.2019.

² Dr. Öğretim Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü, serdarcakmak@nevsehir.edu.tr, Orcid: 0000-0001-6016-6115.

and international organization should create a balance element. In the conclusion field, it will be mentioned that how the flow of asylum seekers and refugees in the world increases, what kind of scenario will be faced unless the IRealist measures are taken, which agreements and treaties should be a guide for a solution and if these measures are not taken, what kind of consequences will take place in Turkey, the Balkans, Europe etc.

Keywords: Asylum Seeker, Refugee, Theoretical Approach, The IRealism, Syrian

Teorik Bilgiler ve Suriyeliler Örneği Bağlamında Sığınmacı ve Mülteci Sorununa Yeni Bir Teorik Yaklaşım: İRealizm

Öz

Günümüz sığınmacı, mülteci ve göçmen sorununun çözülebilmesi adına kimi teorik yaklaşımların geliştirilmesi elzem olmuştur. Bu makalede de özellikle 2010 sonrası dönemde yaşanan problemler bağlamında kimi kavramlardan bahsedilecek, İdealizm ve Realizm gibi teorilerden yararlanılırken, sorunların çözümü anlamında İRealizm (İRealist Yaklaşım) adlı yeni bir teorik yaklaşımın doğuşuna tanıklık edilecektir. Bu yaklaşımın sağlam bir temele oturabilmesi için Hegel'in tez+antitez=sentez bakış açısından yararlanılacak, İRealist yaklaşımın metodolojisini oluşturmak için de Pozitivist ve Post-Pozitivist kuramlara atıflar yapılacaktır. Ayrıca, tüm bu bilgi birikiminin yardımıyla İdealizm-Realizm Sentezi (İRealizm) perspektifinde kronolojik bilgiler verilecek, I. ve II. Dünya Savaşları dönemlerinden, Fridtjof Nansen gibi önemli şahsiyetlerden ve bunların sığınmacı-mülteci sorunlarına katkılarından bahsedilecektir. Soyut alan içinde sıkışık kalan teorik bilgilerin somut alana aktarılması adına Suriyeli sığınmacıların Türkiye'den Balkanlara ve Avrupa Birliği ülkelerine geçiş sürecine de değinilecektir. Bunlara ek olarak, Yunanistan vb. ülkelerin davranışlarının Cenevre Mülteci Sözleşmesi gibi hukuksal konulara yansımaları incelenecek, bu alanda oluşan kavramsal açık İRealizm ile çözülmeye çalışılırken devlet ve uluslararası örgüt gibi aktörlerin nasıl bir denge unsuru oluşturması gerektiği anlatılacaktır. Sonuç bölümünde ise, dünyadaki sığınmacı ve mülteci akışının nasıl bir artış içinde olduğu, İRealist önlemler alınmazsa nasıl bir senaryo ile karşı karşıya kalınacağı, çözüm için hangi anlaşma ve sözleşmelerin kılavuz olması gerektiği ve şayet bu önlemler alınmazsa Türkiye, Balkanlar, Avrupa vb. coğrafyalarda ne tür sonuçlar meydana geleceğinden bahsedilecektir.

Anahtar Kelimeler: Sığınmacı, Mülteci, Teorik Yaklaşım, İRealizm, Suriyeli

INTRODUCTION

There have been some theories regarding immigration emerged in 20th century in particular that exist or carry on with another name. The theories were not generated in the context of this subject, however, notional integrity within the theories contributed to the emergence and development of asylum and refugee

process and turned into certain theoretical approaches. The League of Nations in particular, founded by the perspective of 'Fourteen Points' (Principle of Idealism) which emerged particularly after the First World War, has some partial success concerning asylum seekers (Wilson, 1966). Furthermore, when it is evaluated in the context of the developments in Russia, there are some examples that emerge. The civil war continued after the October Revolution in Russia, Bolsheviks became victorious in the civil war between Bolsheviks and Mensheviks, Mensheviks had to take refuge in other countries by fleeing Russia. Commons and as well as elites took refuge in Germany, United Kingdom and France in particular, the League of Nations implemented protection regime temporarily about this issue but there had been various predicaments until the process of resettlement of asylum seekers in 'safe third countries'. The fact that war environment has affected many countries adversely in the world and that they had to face economic crises has been one of the most important reasons for these problems.

In addition to this, millions of people had to flee their own country, the League of Nations which was monopolized by certain countries such as United Kingdom and France and failed to prevent this due to the fact that leading countries like the United States, and the Soviet Union was late to become member of the League of Nations and it remained incapable of solving the armament and quick rise of the Nazi Germany led by Hitler. The theory of Realism made considerable progress by contributions of thinkers such as Edward Hallett Carr (British historian, writer and academic) after the Second World War (post-1950s in particular) though Idealism was highlighted in order not to experience such destruction and conflicts after the First World War (Carr, 2016, p.9-10). In this period, it appeared that challenges were not able to be solved by amicably and structures of states based on power and interest were focused (Griffiths, 1992, p.37). What is more in this period, in spite of misperception that 'Idealism disappeared completely', cases of creating protection status for those who are victims fleeing from the Nazi persecution such as Jews, etc. demonstrated that 'ghosts of Idealism' were visible. Organizations such as the United Nations also contradicted the international anarchic nature of Realism and provided that Idealism is still active (Crawford, 2005, p.183).

After the Second World War, world powers which seemingly learned lesson from two big world wars established the system of United Nations and began to hope that all challenges would be solved. Germany and Japan, two developed country which caused big trouble in the Second World War were kept under control and carried on with developing under the control of the United States and European countries. Also, what needs to be emphasized that though transnational

organizations such as United Nations came to the fore, these organizations are placed in the orbit of the perspective of criticism by Post-Modernism. These theories (Critical theory and Post-Modern theory) using Post-Positivist methodology (a methodology underlying multifaceted thinking to be prioritized rather than trying to find a solution solely with experiment and observation) began to make analyses by multifaceted perspective rather than unilateral perspective such as Positivism (mainly based on experiment and observation), this situation has provided with working intensively more on claiming a right regarding both International Relations and asylum seekers, has been of great importance in terms of finding a solution to such an important problem in today's world. Moreover, in this explanation, leading theories with regards to asylum and refugee will be analysed in the context of events from the past and in accordance with developments and challenges at the present time and will be tried to be explained by taking asylum seekers and refugees to the forefront. As it is well known, deficiencies and ruptures in the literature arise from the fact that arguments concerning asylum and refugee have not been related with theories of International Relations and new theoretical approaches have not been suggested. Since this theoretical approach will be explained and analysed in the context of refugee and asylum seeker issue, its connection to asylum seekers and refugees will be mostly through the author's personal explanations and analyses, leading to be described 'theoretical approach' (semi-theoretical) rather than 'theory'. For this reason, when talking about origins of concepts, it will be called 'theory' when appropriate, when making analysing and explanations about asylum seekers and refugees, it will be called 'theoretical approach'. The IRealism³ on the other hand will be explained as a 'theoretical approach'.

When the explanations which will be made regarding Syrian asylum seekers are considered chronologically, it will be tried to be examined in the context of Idealism-Realism Synthesis (the IRealism), what kind of measures can be taken in our world where 30-40 thousand people are in the irregular migration zone in a day will be mentioned. References will be made to Syrian asylum seekers etc. with the Nansen Passport named after Fridtjof Nansen, which offered a solution to millions of White Russian asylum seekers after the Bolshevik Revolution in 1917. It will be clarified that failure to implement the IRealist approaches at the intersection of international organizations and nation-states is the main reason for the failure to solve the ongoing Syrian asylum seekers problem in the Balkans and Europe. It will be addressed the development line of this problem which should be placed on a common basis in the context of international law and

³ The IRealism (the IRealist approach) is a theoretical approach belonging to the writer of the essay.

domestic law, the definition of universal refugee in the Geneva Convention will be mentioned. It is inferred that countries of the European Union have acted improperly to official documents such as the Geneva Refugee Convention in 1951 and New York Refugee Protocol in 1967 to which they have signed, as a result, asylum seekers such as Syrians etc. have not been able to retain legal status and are grappling with to survive in camps in the Balkans. The problems of International Community in the context of the “principle of common responsibility” will be analyzed from the perspective of the IRealism in connection with this issue in the last sections of the article. It will be ascertained both how the problem of asylum seekers and refugees in the world should be solved and how the problem of Syrian etc. asylum seekers that the Western world has heaped on Turkey should be solved if the conclusion part of the article is well analyzed. Therefore, it will be clarified how “proxy wars” and refugee problem are interconnected and the main source of the problem will be comprehended. The only solution is considered as the IRealist methods given Kant’s emphasis that “wars will not end” (Kant, 2007, p.259; Allison, 2004, p.20-49).

1. Theoretical Approaches About Asylum and Refugee

1.1. Synthesis of Idealism and Realism: The IRealism (The IRealist Approach)

It will be rational to explain and analyse through case studies in order to make sense of this theoretical approach. In the perspective of both this theoretical approach and Synthesis of Idealism-Realism (the IRealism=the IRealist approach), the following can be explained to illustrate the problem of Syrian asylum seeker with certain theories and example of ‘integration’.

According to Realist theory, integration of asylum seekers with the country of destination is difficult and nationalist views will prevent this. According to Idealist theory, these people should strive to ensure that their own culture does not disappear and adapt to the heterogeneous social structure. However, there is no ‘theory’ or ‘theoretical approach’ that offers a serious solution in the practice field including Idealist theory. In this regard, synthesis of Idealism-Realism=the IRealism (which is known intersection of structuring of nation state and international society and it will be elaborated on with case studies in the next sections) comes into play. It is opposed to both the notion of ‘assimilation’ and ‘failure to create a serious integration structure’ in the IRealist approach. What should really happen is that, as pointed out above, asylum seekers should not only forget about their languages and cultures but they should also learn the language and culture of the country they are in. It is necessary to make serious studies along

with legal process and follow the situation by control mechanisms in order to carry out this.

Besides, when we look at the integration process of asylum seekers and refugees, Realist or Idealist process has become functional so far, the problems have continued on the grounds that the IRealist perspective has not come to the forefront. These problems will continue in case there is no solution. It will be plausible to look at historical periods in order to find a solution in this context. Recognizably, the idealist world of the First World War accomplished great things led by Fridtjof Nansen (Nansen Passport and etc.), however, these accomplishments came into prominence in the person of Nansen. After these periods, a serious institutional structure that is not heightened, lack of significant support from countries on this issue and persons led by Nansen who accomplished great things are not featured caused organizations (UNHCR, International Organization for Migration and etc.) established after the Second World War to fail to meet expectations.

In addition to all this, in the structure of the process that has come to the present day, increasing racist and xenophobic attitudes in Europe has also raised attacks on people with asylum and refugee status, perspectives of some theories on this issues have begun to come to the fore. Realist line which is one of them, prioritized national borders, idealist line which is the other one of them, underlined regional and international organizational structures. The IRealist approach on the other hand, mentions that the state and organizations should work in as a whole and in cooperation.

Basically, the IRealism emerges as the clusters of nationalist and globalist approaches intersect. What distinguishes the IRealism from other theories is that it attaches importance to implementation field that is to the concrete. Though most theories refer abstract issues and remain utopia, the IRealism has tried to be concrete by benefiting the diversity of legal, economic, statistical and sociological (positivist and post-positivist methods).

The fact that this theoretical approach in linked to asylum seekers and refugees proves these explanations. Expression in the image below has presented philosophical approach in this context. The harmony of Yin and Yang that is black and white (passive and active), a philosophy emerged and developed in the Far East particularly China is cited. The logical basis of Idealism and Realism synthesis is obviously seen in this image, intersection set in the image has indicated the location of the IRealism.

Idealist and Realist theories that have rejected one another so far, have essentially emerged from contrasts feeding one another. Neither Idealist refugee policies alone nor Realist refugee policies alone have achieved any serious success, the IRealist refugee policy which is at the exact center of these two theories has come to the forefront. In short, there is a Realist approach in every Idealist thought and Idealist approach in every Realist thought. The IRealism emerges with the common harmony of these two theories.



Image 1. Idealism-Realism Synthesis: The IRealism (The IRealist Approach)

Reference: Uluslararası Politika Akademisi, 2014

1.1.1. Hegel's Dialectical Method (Thesis+Antithesis=Synthesis)

A holistic structure emerges as a result of the conflict and change of the thesis that exists on a subject with an antithesis that is formed in its opposite nature (Hegel, 2001, p.46-47). Synthesis emerges at this point, dialectical process is completed. It is necessary to melt into one pot in the resolution process and take into account almost all the elements of the opposites in order for this process to be completed (Bubner, 2003, p.238).

As it is known, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, German philosopher, who lived between the 18th and 19th centuries, is the founder of dialectical approach in the modern sense. The biggest reason why he is considered as 'the founder in the modern sense' is the fact that there have been explanations and approaches on

this issue earlier. It is not surprising to see the elements of this dialectical both in the analyses and comparisons of the philosophers who lived in the 5th and 6th centuries BC in Ancient Greece and to see the classification that generates this system in the aforementioned far eastern philosophy (Ying-Yang, etc., Pippin, 1997, p.209-232).

In brief, some thinkers such as the Ancient Greek philosophers Heraclitus, Socrates, Plato and Aristotle, suggested antithesis in order to refute the thesis of the thinkers before them and natural circulation process formed the synthesis (Brinkmann, 2011, p.246-247). Likewise, it is not surprising to see similar dialectical process in thinkers such as Kant and Marx (Rockmore, 2007, p.127). It would be a mistake to neglect the views of Marx who established a dialectical process of analysis by suggesting the antithesis of Socialism against the thesis of Liberalism particularly in a liberal 19th century world (Rockmore, 2007, p.180-181).

Furthermore, according to Hegel, it is essential to use dialectical method in order to move from abstract to concrete subjects. It is necessary to study natural law meticulously, to analyse the difference of objective and subjective elements well and to make sense of the whole universe in order to understand this method. For this reason, it is necessary to see the elements of 'being' and 'absence'. There can be no 'absence' (antithesis) without 'being' (thesis) and there can be no 'being' without 'absence' (Hegel, 2017, p.71). 'Being' (synthesis) will emerge from the holistic structure of these two things. If it is necessary to analyse this dialectical approach of Hegel in the context of the Idealism-Realism Synthesis (the IRealism), the following can be said.

If it is necessary to create an analysis structure without completely excluding all views in order to find the intersection set of the thesis (Idealism) and antithesis (Realism), synthesis (the IRealism) emerges. In short, the holistic synthesis emerged with the combination or conflict (alteration) of the thesis and the antithesis, which revealed itself as the IRealism. The following can be said if these issues are touched upon in the historical context.

As it is known, some values that were found in 1950s were tried to be destroyed, a scenario similar to some of the developments in the First and Second World Wars and conflict-ridden centuries has appeared on the stage of history, it is essential that the discussions shaped by Idealism and Realism which have survived to the present day need to be re-analysed from innovative point of view. This situation ignored by politicians, bureaucrats and theorists has fallen on top of not only Turkey, the Balkans and Europe but also the whole world like 'the Sword of Damocles'. While this neglected problems grow, the percentage of

solution has decreased, these elements which are the subject of analysis in the context of the refugee and asylum seeker issue have given rise to the new theoretical approach, which is synthesis (the IRealism). After the dialectical explanation in this context, it is necessary to mention in the Post-Positivist theories that generate the methodology of the basis.

1.1.2. The Methodology of the IRealist Approach: Positivist and Post-Positivist Theories

On the axis of the Idealism-Realism synthesis, it is imperative to use a method when describing the examples of asylum seekers such as Syrians in Turkey and on irregular migration route. Before addressing the elements of this methodology and in what extent it will have a burden of meaning, it is necessary to mention the Positivist and Post-Positivist views.

This discussion which initially emerged from Positivist view, began to take on a certain form by the French sociologist Auguste Comte, founder of Positivism, formed the origin of many debates. Views of thinkers like Comte were impressed when scientific developments came to the forefront and industrialization intensified in the world of 19th century. The Positivists who underlined scientific knowledge and experiment emphasized the fact that only observable elements should be researched and examined (Comte, 2000, p.25-28). According to those who favour this view, 'though physical sciences have obtained a scientific identity, the social sciences do not appear like this, they cannot be a science (Hassard, 1993, p.127). That is because the absence of serious experimental and observational environment in social sciences, lack of objectivity for thinkers working in this field. It is also because they try to make a single argument with too many theories' (Bridges, 2009, p.1-7).

As Positivism refers these, a Post-Positivist theory emerged that rejected the existing Positivist views and formed against it. One of the most important founders and representatives of this view is Austrian philosopher Karl Popper who lived in the 20th century. According to Post-Positivists, 'Positivists are under great delusion. It is because of their attitudes of showing the physical sciences and scientists working in this field as objective (impartial). According to Post-Positivists, the existence of subjective analyses, observations and experiments will be inevitable due to the fact that both scientific knowledge constantly changes and is prone to mistakes and scientists cannot be neutral under the influence of their own cultures' (Popper, 2002, p.87).

The following can be said if we need to address the difference between these issues and the methodological structure it generates in the context of the subject

of this article. First of all, it should be indicated that the Positivists are people who gather around realistic elements that are considered as ‘Realists’. Post-Positivists, on the other hand, are considered as ‘Critical Realists’ with their intense criticism and different perspectives on this view (Groff, 2004, p.134-142). In this article, due to the fact that both Realist and Critical Realist elements will be examined together and the issue of asylum seeker-refugee contains both Positivist and Post-Positivist elements on its own, a holistic structure will be tried to be generated in which the two methods are used together (Coyle 2007, p.45). It will be understood with examples below why this methodological structure to be made in the context of asylum seekers such as Syrians, etc. on the irregular migration route and in Turkey include these two methods.

As it is known, Syrian asylum seekers who were the subject of irregular migration on the Turkey-Balkans route after 2015-2016 could not leave the existing refugee camps and faced some serious accusations. Those people who are in temporary accommodation centres such as Harmanli Refugee Camp (Bulgaria) are forbidden to leave the camp due to infectious skin diseases, etc. Notwithstanding, what needs to be asked regarding this situation should be that ‘why do these people get sick’. It should not be surprising that those asylum seekers who are undernourished and stay in insanitary conditions are infected with diseases. The Bulgarian government which did not look for the mistake within its own system, carried on blaming the asylum seekers and could not find a solution to the problem (Haksöz Haber, 2017). As it is examined in the context of this example, it is necessary to have medical laboratory (sciences) conditions in the process of solving this problem. Therefore, under these circumstances a Positivist method should be followed. Besides, it is necessary to benefit from other social fields and to seek rights after the necessary data are presented. In this case, Post-Positivist methods arise.

As it is seen, in order to solve the problems experienced by these asylum seekers and to entitle these situations, both the use of medical science and the use of mathematical science such as statistics during the lecture require to use a positivist methodology. Apart from the natural sciences, the intensive use of social sciences and the proposition of new theoretical approaches with subjective evaluations entailed the emergence of post-positivist theories. It will be more reasonable to analyse both of these methods in a holistic way with the following case studies below in order to make sense of the asylum seeker and refugee problem and to offer solutions, in short, both as a tool and as a purpose leading to the conclusion.

2. Proposed Solution to the Syrian Asylum Seeker Problem: The Idealism-Realism Synthesis; The IRealist Approach

In order to create the infrastructure of this concept, some theories and theorists are examined in the first parts, evaluations are made in the context of International Relations and international law and it is aimed at creating a narrative in parallel with asylum seeker problem of Syrian, etc. The IRealist approaches will be mentioned both in this chapter and in the following sections and misunderstandings and deficiencies in the literature will be tried to be eliminated.

Furthermore, it will make sense to look at the historical perspective to analyse this theoretical approach. Thereafter, it will be necessary to address that this theoretical approach did not arise by itself, but out of necessity (in the context of asylum seeker and refugee). The reason why all these processes will be mentioned is that in our world where the regular and irregular migration process which has a very important place in the 20th century and cannot be fully examined and about which solutions cannot be offered, has become more important with the 21st century and as of 2018, there are nearly 70 million asylum seeker (BBC, 2018a) refugee, defector, stateless and internally displaced people (UNHCR, 2018, p.2), the fact that with the addition of immigrants to these people, the number has increased to 250 million (ILO, 2019). What is more, it should not be surprising that this number has increased from 70 million to 90 million as of 2022 (UNHCR, 2022).

In addition to this, the fact that the number of asylum seekers and refugees increases between 30-40 thousands people per day and that approximately 1-2 million new asylum seekers and refugees are formed annually (UNHCR, 2017a, p.6) has shown that today's century should be called 'the age of asylum seekers and refugees'⁴ as well as 'the age of terror'. The IRealism emerged from these perspectives in the 21st century confronting the concepts of racism, xenophobia, Islamophobia, etc., just as Idealism and Realism emerged in the 20th century from the ashes of World Wars I and II respectively. Today, since concepts such as racism, xenophobia are used in the context of the interests of many governments, organizations, parties and marginal organizations, the proposed solutions and situation analysis of theoretical approaches such as the IRealism which is a new assumption are also significant.

As it is known, economic hardships such as the 1929 World Economic Depression (The Great Depression) and the 2008 World Economic Crisis have reflected negatively on asylum seekers-refugees and a proposed solution to these

⁴ 'The Age of Asylum Seekers and Refugees' (It belongs to the writer of the essay).

situations has gained urgency. It has been obviously seen that the aid and solidarity policies of International Community (the principle of joint responsibility) are insufficient, although the great powers have responsibility for the wars and internal conflicts that have arisen in geographies such as Iraq, Afghanistan and Syria, they do not provide the necessary assistance when the asylum seeker and refugee problem emerge. It is essential for the IRealist policies to be implemented in an environment where most countries focus on their own interest and remain indifferent to the oppression in the world.

Moreover, it should be pointed out that some explanations will be made in the following sections and the basic arguments on which this view is based will be better understood in order to better understand the infrastructure and development of this new theoretical approach. In this regard, firstly the IRealism in the context of Syrian asylum seekers will be mentioned and then, the IRealist perspective and proposed solutions to the Syrian asylum seekers problem directed towards the Balkans and the European Union will be presented and the issue will be reinforced with the case studies. First of all, what needs to be cited is that the synthesis of Idealism-Realism (the IRealist approach) and the significance of the IRealism in this context.

2.1. The Idealism-Realism Synthesis in the Context of Syrian Asylum Seekers: The IRealism (The IRealist Approach)

The Idealism-Realism Synthesis (the IRealism) can be described as the intersection set of the nation-state and the International Community structure. In a word, the IRealist approach will emerge when a level is formed in which the nation-state and the organizational structure meet on a common ground (they do not establish superiority over each other and one of them are at the center) and where state policies are also considered and taken into account at the point of organizational decisions. Rather than creating behaviours based on interest and power, the IRealist approach aims at establishing communication and cooperation between individual (asylum seeker, refugee, immigrant, etc.) and the nation-state (these views are also mentioned in 'the Idealism and Realism Synthesis' part in the second section).

The chances of success of the IRealism will be high in cases where the sanctioning power of a transnational organization is impartial and effective and the power of nation-state balances these situations. Otherwise, a situation will arise in which the organizational dictatorship will increase, the nation-state structure will give negative feedback and asylum seeker and refugee policies will be negatively affected under all these circumstances.

In addition, the International Relations and theories (as described in the first chapters of the article), shaped by the wars, internal conflicts and crises of the 20th century began to be shaped by the many theoretical views described that the capacity and vision of the other theories expanded with the innovations added to each theory. The asylum seeker and refugee problem affected the whole world, the asylum seeker crisis that emerged with the October Revolution in Russia was tried to be solved by experts such as Fridtjof Nansen and it was tried to face the problems that seemed impossible to solve with limited opportunities at that time in this century of great destructive wars. While all these actions were taking place, there was a deficiency in the orientation of the theories that make analyses about asylum seekers and refugees from the qualitative (abstract) field to the quantitative (concrete) field and the analyses in the context of irregular migration flow were insufficient.

Tough some theories and theoreticians have talked about the problems of asylum seekers and refugees in a limited way, the number of people who have offered a complete solution has been a few (Wilson, 2005, p.46). Particularly after the First World War, the new world order (January 18, 1918) shaped by the 'Fourteen Principles' of US President Woodrow Wilson began to be shaped by institutional structures such as the League of Nations and theories such as Idealism (Wilson, 1966), revolutionary solutions to the asylum seeker and refugee problems under the leadership of Nansen (Nansen Passport, etc.) (The Conversation, 2017) were found, developments such as the death of people who contributed to this field like Fridtjof Nansen, devastating events such as the World Economic Crisis in 1929 and Second World War gave rise to a halt in the rights of asylum seekers, 'the Geneva Convention on the Legal Status of Refugees on July 28, 1951', came into effect with the contributions of the United Nations established in 1945 and the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) which took Office on December 14, 1950, a document has been signed defending the rights of irregular migrants, setting the limits of their status and referring to international law (UNHCR, 2017b).

Furthermore, in this period which coincided with the 1950s, the Idealist theory came to an end and the Realist theory was actively involved in the study of International Relations. The fact that state-centered structure was not discarded that prevented Realism from contributing to the asylum seeker and refugee problem, although its vision which was renewed with the Neo-Realist theory in the 1970s emphasized the importance of the organizational structure, the situation of 'remaining in the nation-state line' did not change (Waltz, 1979, p.179), it could not contribute much to the studies on irregular migration. Apart from the theories mentioned in the first part of the article, theories such as Constructivism,

Globalist theory (Center-Periphery, North-South and New World Perspectives), Critical theory, British School (Pluralistic and Solidarity theories) and Copenhagen School (Regional Security theory) could not offer serious solutions. In this regard, the necessity of a 'third way' in the common intersection set of Idealism and Realism is important (Cruicshank, 2003, p.128-146). This situation has come to the state of that is established on a perspective that is based neither solely on the sovereignty of international organizations nor only on nation-states, primarily on the ability to solve problems and contributing to the IRealist approach to the sense of asylum seekers and refugees in which these two theories work in harmony. If such a new theoretical approach is not created and there is no chance of success, the deficiencies will continue and increase with theories that cannot bring solutions.

In short, some theories that generate deadlock will remain within the boundaries of the abstract sphere, efforts to refute the previous theory or to form a philosophical argument in their own inner world will lead them to be unable to find solutions to both world affairs and asylum seeker and refugee problems thus delaying the IRealist approach to finding a living space. Besides, due to the fact that the definition of the IRealism lies at the root and within actions, events and phenomenons, it will make sense to describe this theoretical approach through case studies.

2.2. The IRealist Approach and Proposed Solutions to the Syrian Asylum Seeker Problem from Turkey to the Balkans and the European Union

In the context of this issue, first of all, the developments will be mentioned and then proposed solutions will be tried to be brought. As it is known, the conflict and rebellion movements that started in Tunisia on December 18, 2010 and spread to the entire Middle East and North Africa region with the Arab Spring caused millions of asylum seekers to migrate to countries such as Turkey, Lebanon, Jordan, Iraq and Egypt (Boening, 2014, p.27-31). As a result, the asylum seeker problem that affected the whole world with a domino effect has emerged (IHH, 2014). While this asylum seeker problem occurs, it is significant to talk about the geographies it affect and to propose the IRealist solutions on this issue.

In one of the regions most affected by these problems, namely on the Turkey-Balkans Route which has intensifying irregular migration process, the influx of asylum seekers such as Syrians that accelerated especially in the passages from Turkey to Greece between 2014-2017 has affected the whole world. In this context, if it is necessary to mention some important developments and then some conceptual discussions, the following can be said.

As it is remembered, this process gave rise to a series of negativities in which an average of 50-100 people were put on boats of 15-20 people and travelled from the coastal cities of Turkey such as Çeşme, Dikili and Bodrum for a fee of 1.000-10.000 dollars through human smugglers trying to go to the islands of Lesbos⁵, Kos and Chios, etc. in Greece, some asylum seekers drowned and lost their lives during this journey and the other lucky part travelled to the European geography in an unknown manner (Baklacioğlu, 2017, p.31-32). Thus, one of the most important destinations within Greece was the Port of Piraeus for most asylum seekers, those who reached other destinations such as Thessaloniki and Kavala by sea (a route that is not preferred because it is dangerous) also felt lucky (World Bulletin, 2016).

The Balkans territories have become a host of many asylum seekers from other countries such as Afghanistan, Iraq, Pakistan, Iran, Morocco, Somalia, Algeria, Eritrea and Nigeria, mostly Syrian asylum seekers. The asylum seekers who arrived in Athens in 2015-2016 gathered in the centre of Athens (in areas such as the Victorian Park, etc.) because they could not go to the 'temporary accommodation centres' that should have been established by the Greek government, although they felt 'safe' (because it was the lesser of the bad compared to other countries) (Deutsche Welle, 2016), either with the help of Greek people or through permanent support organizations (volunteers and non-governmental organizations from countries such as Ireland, Germany, the USA, etc.) they were able to survive (Akdeniz, 2016, p.167-168).

When these events are analysed in the IRealist context, it is seen that only 'de facto' or 'de jure' elements come to the fore in the process of combining the theoretical and practical structure. However, what really needs to be happen is the fact that the two are an inseparable whole. As a result, the most important deficiency in these events is that the status of asylum seekers and refugees has not been framed and has not formed a whole. For the IRealist solution, the conceptual debate constituting this process must be clarified and the gains of rights must be placed on a common basis in the context of international law and domestic law. The following section describes this discussion in connection with conceptual process.

As it is known, the refugee process emerges as the status that the person or persons who have to leave the country of origin (source) compulsorily want to

⁵ The fact that the asylum seekers, who initially came to the Lesbos Island of Greece and tried to go to other parts of it, stayed in tents and containers in the Moria Refugee Camp in the Lesbos Island and were condemned to bad conditions, mobilized human rights organizations and aid was tried to deliver to these people within the limits of the possibilities (Deutsche Welle, 2017).

obtain by applying after becoming an asylum seeker in another country. The biggest deficiency and problem experienced in this regard is the uncertainty of the practices of the countries despite the fact that asylum is evident in international law as an individual right. Due to these situations, the fact that ‘one can have a full legal status only after obtaining refugee status’ emerges and this point cannot be reached because the ‘asylum’ process which is its sub-status cannot be completed and some problems arise. This idea underlies the international structure’s use of the term ‘refugee’ and the aim of basing events on a holistic process. What is more, some elements come to the fore in basing the concept of refugee on this legal perspective. At the beginning of these elements, agreements and contracts made in the past precede and perspective is formed by that of. According to these agreements and contracts, in order for the legal elements to be activated quickly, the person or persons must come to the point of breaking their ties with the country of origin and the elements required by refugee status must be provided (Öztürk, 2015, p.65-66). In this regard, in order to ensure refugee rights, these elements as mentioned are protected by agreements and contracts. In one of these conventions, the 1951 Geneva Convention on the Status of Refugees, the definition of refugee status is clearly and unambiguously stated (Steiner, 2000, p.15-16);

“A refugee is defined that he is outside the country of his nationality because of the events that occurred before on January 1, 1951 (the year restriction was lifted by the New York Protocol in 1967), because of his race, religion, nationality, ‘belonging to a certain social group’ (the Swedish delegate has added it) or political opinions and who is justifiably afraid that he will be persecuted, who is unable or unwilling to benefit from the protection of his country; or a person or persons who are unable to return there if they do not have nationality and are outside the country of their former residence as a result of such incidents because of persecution or do not wish to return due to such fear” (UNHCR, 2017b, p.14).

As can be seen, there are some conditions that must be met in order to obtain refugee status. The first is that this situation must occur for reasons such as race, religion, etc. The second is that there is a certain danger of persecution. The third, if such person or persons are outside their country. If this conceptual process is also taken into consideration, it is seen that most European and Balkan countries that look at the events from a Realist point of view do not implement the Geneva Refugee Convention to which they are signatories. Some solutions need to be found to eliminate these deficiencies. A solution that will be formed in the Realist context is the fact that states and organizations structure will emerge through the impartial interpretations and integration process of institutions such as the International Court of Justice, the European Court of Human Rights, Court

of Justice of the European Union, the International Organization for Migration (IOM), etc. which protect asylum seeker and refugee agreements and conventions.

As it is known, at the heart of the IRealist approach is neither only the individual nor only the state. The only core element is 'pacta sunt servanda (agreements must be kept=agreements are to be kept)' and the process of operation of the elements of balance (intersection set of nation-state and the International Community). This is one of the main arguments of the IRealism. This situation is the only reality for the solution of Syrian asylum seeker problem on the Turkey-Balkans route, etc.

Furthermore, it should be known that these positive contributions will have incomplete and incomprehensible aspects. Despite all these proposed solutions, situations can also occur in which the problems cannot be reflected in the field of application and the status of 'refugee' cannot be granted. These situations known as 'exceptional cases' will be; posing a serious threat to the security of the country in which he is located or if he has committed a serious 'ordinary crime' (disgraceful crimes such as immoral behaviour, theft, fraud, abuse of faith) in his country of origin if he does not have citizenship and threatening public order, public safety or public health in the country where he is located (UNHCR, 2017b, p.29-30).

In addition to this, it should be said that when the refugee status of people such as Syrians, etc. in both Turkey and in European and Balkan countries is evaluated, a contradiction has emerged between practice and theory, serious solutions have not been proposed in the official sense. When it is analysed as a whole, the inability to solve these problems in the IRealist context has led to the growth of the problems, the independence movements that emerged in Syria under the name of the 'Arab Spring' have evolved into a sectarian (Sunni-Alawite) (Fisk et al., 2015, p.87-90) conflict, a climate of turmoil and conflict that great powers such as the USA and Russia support on behalf of the areas of life they want to hold or seize have brought to light an environment of turmoil and conflict, these incidents have cost millions of regular and irregular migrants who are victims (İHH, 2014).

CONCLUSION

If we need to reach a conclusion in the context of Syrian asylum seekers and the IRealist approach, the following can be said. A painful picture has emerged in Syria in which nearly 400.000 people died and nearly 13 million people (6.5 million at home, 6.5 million abroad) have been displaced, paving the way for the

‘Destruction Paradigm’⁶ (the paradigm based on the fact that the increasing racist, Islamophobic attitude in Europe threatens to destroy the values of the EU, hinders stability in the EU and the Balkans and negatively affects Balkans security policies) (Cocco, 2017, p.295).

According to the above-mentioned issue, some status problems arise and it is necessary to bring solutions in the IRealist context. This is the necessity of including ‘internally displaced persons’ [also known as ‘territorial refugees’ (Ekşi, 2015, p.191)] in the legal category of persons who have received refugee status. This is essential for humanitarian aid to be provided through official ways. Considering this explanations, it follows that Syrians living inside and outside the country ‘meet the necessary legal conditions for benefiting from these rights’ (except for Turkey due to geographical reservation) and necessitates the work of designating status.

In agreements and conventions other than the Geneva Refugee Convention in 1951 [Universal Declaration of Human Rights, European Convention on Human Rights (Ergül, 2012, p.69-83), Conventions on the Rights of Children and Women, etc.], the rights to be obtained by refugees are clearly stated and there is no disputable situation, particularly in situations of conflict and war. Besides, the Dublin I-II, Maastricht, Amsterdam and Lisbon Treaties made by the EU itself clearly state the rights that asylum seekers and refugees should benefit from and in documents such as the Dublin Agreements, the ‘responsibilities of the first country of arrival and application in terms of asylum’ (for the EU countries) are described (EUR-Lex, 2019, p.254/4).

This kind of political tendencies of the EU countries towards refugees such as Syrians, etc. without complying with these agreements and bypassing ‘the principle of shared responsibility’ have taken place in a way that harm the concepts of human rights, democracy and the rule of law that the EU institutions have emphasized so far, revealing the incompatibility of abstract idealistic values with statist Realist views. As a result, conflicts and disharmony will continue if the IRealism which is in the intersection set of the two views does not step in.

As long as the IRealist structure is not established, the problems will continue to increase, another consequence of this lack of a solution will be the situation that asylum seekers such as Syrians, Afghans, Iraqis, Iranians, etc. cannot return to their own countries from transit and destination countries. As it is known, the

⁶ *The Destruction Paradigm*: It is a horror scenario that began in Europe before World War II (Nazism, etc.), fed and shaped by racism and xenophobia, continues today with Islamophobia, emerges with economic crises, and disasters begin on behalf of all countries of the world (it belongs to the author of the article).

conflicts that have been going on since 2011 have burned down the cities in the northern region of Syria (Aleppo, Idlib, Hama, etc. where the opposition lives). As a result, even if the conflicts are completely over, it will take 3-5 years for these cities to return their former state. If these people want to be sent to their countries: “Temporary protection may be provided to foreigners who have been forced to leave their country, who cannot return to the country they left from, who come to our borders en masse or cross our borders in order to find emergency and temporary protection” (Official Gazette of the Republic of Turkey, 2013, p.12047) will come into play, revealing the fact that they will face investigations or human rights violations if they return to their countries (BBC, 2018b). In these cases (in the context of ‘pacta sunt servanda=commitment to the word’), in the process of being deported from both Turkey and the Balkans, Article 33(1) of the Geneva Refugee Convention in 1951 (principle of non-refoulement) (UNHCR, 2017b, p.30) will be revealed. After exhausting national remedies, the search for this right through international courts may arise from a legal point of view. As it is known, there are many cases in which both Turkey and European countries have paid compensation in this regard (Ekşi, 2010, p.74-75). The point that should not be forgotten is that while Turkey hosts millions of asylum seekers, the Balkans and European countries are acting contrary to the ‘principle of shared responsibility’ in a way that is contrary to the conventions and agreements they have created. Refugees and asylum seekers are being formed as a result of the conflict that the USA, Russia, the members of the European Union and rich Arab countries have started through ‘proxy wars’ in other geographies, these great powers which should accept these people as the price of the war they have waged, display the opposite attitude.

To sum up, when an analysis is made particularly in the context of the Syrian asylum seeker problem on the Balkans route, all the elements of the definition in the Geneva Refugee Convention in 1951 which were adopted by the UN General Assembly and signed and implemented by many countries, have appeared for Syrian asylum seekers and there have been no reason why they should not receive refugee status in the Balkan and European countries. Even in these cases, the continuation of human rights violations shows that EU democracy will begin to collapse and will have to face paradigm of destruction. If the IRealist solutions (a platform in which nation-states, international organizations and institutions and NGOs work together, where the ideas of superiority and being at the center are deactivated, where the concepts of ‘de facto’ and ‘de jure’ are combined, where there is a word focused on regular and irregular migrants) are not introduced, these problems will grow even more.

Overall, it can be said that ‘the efforts of asylum seekers from Syria and other countries to pass through the Balkans route in the process of migration from Turkey to Europe and to reach developed countries such as Germany, France and Britain have been partially successful’. In addition, the Refugee Agreement which was announced after the summit between Turkey and the European Union on March 18, 2016, aimed at stopping the flow of irregular migrants and aimed to reintroduce the Readmission Agreement signed on December 16, 2013 to the agenda and combine it with the Visa Liberalization Agreement (T.R. Ministry of Foreign Affairs Directorate for EU Affairs, 2019). This agreement has significantly reduced the number of asylum seekers heading to Europe and has been of vital importance for EU countries. Especially the practices and treatments of the Balkan countries and subsequently other Western European countries based on racism and xenophobia have continued, Realist (nation-states) and Idealist (the EU and the UN) principles clashed, as the lack of a solution on the Turkey-Balkans route has grown, the number of asylum seekers staying in difficult conditions in asylum seeker camps and other places (hospitals, schools, old factories, etc.) in city centers have increased. The fact that the ‘de jure’ process between states and organizations could not be transformed into practice (‘de facto’) has increased the importance of the IRealist approach and has necessitated a more detailed examination of this theoretical approach.

In conclusion, the deadlock of both the refugee problems in the world and the Syrians etc. asylum seeker problems in Turkey-the Balkans-the EU triangle continue, it is not possible to assert that serious integration process is occurring except in exceptional countries such as Turkey, Germany and Sweden. The main reason for the refugee and asylum seeker problem that has existed throughout the history and has not been completely solved, is that idealistic and realistic migration policies are not able to create a balance element. It is imperative for all countries of the world to see that actors such as international organizations and non-governmental organizations do not seek to break the firewall of nation-state, this issue is beyond the theories of securitization. Irregular migrations will continue even if all kinds of security measures are taken as long as humanity exists. What is significant is to prevent negative factors such as hunger, famine and drought in third world countries and to end proxy wars. To sum up, the introversion of the nation-state, which began after the Westphalia Peace Treaty of 1648, continued in the interwar period, escalated with the Cold War, peaked in the post-September 11, 2001 period and emerged with the influence elements of the Arab Spring, has been far from solving the problems on its own and gave rise to the “human” element of a human-oriented problem to be forgotten. The concept of man is the dominant actor, if the apparatus we call the state is an actor.

“Leviathan” of Thomas Hobbes is symbolic proof of this.⁷ The IRealism which is located at the intersection of “State” and “Human”, is the balance element of these two actors and it seems imperative for these two actors to work together for the realistic solution of the problems.

REFERENCES

- Akdeniz, E. (2016). *Ölüm Koridorundan Mülteci Pazarlığına: Sığınamayanlar*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Allison, H. E. (2004). *Kant's Transcendental Idealism*: Yale University Press.
- Baklacioğlu, N. Ö., Kıvılcım, Z. (2017). *A Gendered Approach to the Syrian Refugee Crisis* (p. 125). J. Freedman, & Z. Kivilcim (Eds.). London: Routledge.
- BBC. (2018a). *Dünya Genelinde Göçe Zorlanan Kişi Sayısı 68.5 Milyona Yükseldi*, <http://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-37533504>. (Accessed: 20.05.2019).
- BBC. (2018b). *Grafiklerle: Suriye'de 8. Yılına Giren Savaş*, <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-43414137>. (Accessed: 20.05.2019).
- Boening, A. B. (2014). *The Arab Spring: Re-Balancing the Greater Euro-Mediterranean?*: Springer International Publishing.
- Bridges, J. H. (2009). *A General View of Positivism*. Cambridge University Press.
- Brinkmann, K. (2011). *Idealism Without Limits: Hegel and the Problem of Objectivity* (p. 249). Dordrecht\Heidelberg\London\New York: Springer International Publishing.
- Bubner, R. (2003). *The Innovations of Idealism*: Cambridge University Press.
- Carr, E. H. (2016). *The Twenty Years' Crisis, 1919-1939: Reissued With a New Preface From Michael Cox*. Springer.

⁷ The figure that Thomas Hobbes cites and creates the state is “Leviathan the multi-headed sea monster” (Springborg, 2007, p.175). The head of the Leviathan represents the “state” and its arms and legs represent the “people” (Hobbes, 1660, p.22). The IRealism is the body of Leviathan that is physical integrity. Leviathan will not exist without this unity.

- Cocco, E. (2017). "Where is the European Frontier? The Balkan Migration Crisis and its Impact on Relations Between the EU and the Western Balkans". *European View*, 16 (2).
- Comte, A. (2000). *The Positive Philosophy*: Batoche Books.
- Coyle, S. (2007). *From Positivism to Idealism: A Study of the Moral Dimensions of Legality (Applied Legal Philosophy)*: Ashgate Publishing, Ltd.
- Crawford, R. M. (2005). *Idealism and Realism in International Relations*: Routledge.
- Cruikshank, J. (Ed.). (2003). *Critical Realism: The Difference It Makes* (Vol. 6): Routledge.
- Deutsche Welle. (2016). *Atina'da Çaresiz Bekleyiş*, <https://www.dw.com/tr/atinada-%C3%A7aresiz-bekleyi%C5%9F/a-19089011>. (Accessed: 23.12.2017).
- Deutsche Welle. (2017). *Midilli'nin Göçmenleri: Koşulları Gittikçe Kötüleşiyor*, <https://www.dw.com/tr/midillinin-g%C3%B6%C3%A7menleri-ko%C5%9Fullar%C4%B1-gittik%C3%A7e-k%C3%B6t%C3%BCle%C5%9Fiyor/g-40424989>. (Accessed: 23.12.2018).
- Dünya Bülteni. (2016). *Balkanlar'ı Aşamadılar, Yine Atina'yı Doldurdular*, <https://www.dunyabulteni.net/balkanlar/balkanlari-asamadilar-yine-atinayi-doldurdular-foto-h356083.html>. (Accessed: 23.12.2017).
- Ekşi, N. (2010). *Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Abdolkhani ve Karimnia-Türkiye Davası: Mülteci ve Sığınmacı Hukuku Açısından Değerlendirme*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ekşi, N. (2015). *Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ergül, E. (2012). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Türk Hukuku'nda Sınır Dışı Etme, Geri Gönderme ve Geri Verme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- EUR-Lex. (2019). *Dublin Convention*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:41997A0819\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:41997A0819(01)&from=EN). (Accessed: 22.04.2019).
- Fisk, R., Cockburn, P., Sengupta, K. (2015). *Suriye: Cehenneme Düşüş 2011-2014 Çağdaş Haberciliğin Unutulmaz Antolojisi*. (Çev. Adalier, A., Çevik, S., Yasin B.). İstanbul: İyidüşün Yayınları.

- Griffiths, M. (1992). *Realism, Idealism and International Politics: A Reinterpretation*: Psychology Press.
- Groff, R. (2004). *Critical Realism, Post-Positivism and the Possibility of Knowledge* (Vol. 11): Routledge.
- Haksöz Haber. (2017). *Bulgaristan'da Mültecilerle Polis Çatıştı!*, <http://www.haksozhaber.net/bulgaristanda-multecilerle-polis-catisti-86367h.html>. (Accessed: 05.12.2017).
- Hassard, J. (1993). *Sociology and Organization Theory: Positivism, Paradigms and Postmodernity* (No. 20): Cambridge University Press.
- Hegel, G. W. F. (2001). *Philosophy of Mind*. (Translated by William Wallace): Cambridge University Press.
- Hegel, G. W. F. (2010). *Georg Wilhelm Friedrich Hegel: The Science of Logic*. Cambridge University Press.
- Hobbes, T. (1660). *Leviathan*: Edward White and David Widger.
- İHH. (2014). *18 Aralık 2010: Arap Baharının Başlangıcı*, <https://www.ihh.org.tr/haber/18-aralik-2010-arap-baharinin-baslangici-1975>. (Accessed: 03.07.2018).
- ILO. (2019). *Labour Migration*, <https://www.ilo.org/global/topics/labour-migration/lang--en/index.htm>. (Accessed: 20.05.2019).
- Kant, I., Walker N. & Meredith J. C. (2007). *Critique of Judgment*: Oxford University Press.
- Öztürk, N. Ö. (2015). *Mültecinin Hukuki Statüsünün Belirlenmesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Pippin, R. B. (1997). *Idealism as Modernism: Hegelian Variations* (Modern European Philosophy): Cambridge University Press.
- Popper, K. R. (2002). *The Logic of Scientific Discovery, 1959*. London: Hutchinson.
- Rockmore, T. (2007). *Kant and Idealism*: Yale University Press.
- Springborg, P. (Ed.). (2007). *The Cambridge Companion to Hobbes's Leviathan*: Cambridge University Press.
- Steiner, N. (2000). *Arguing about Asylum: The Complexity of Refugee Debates in Europe*: Springer International Publishing.

- T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı. (2019). *18 Mart 2016 Tarihli Türkiye-AB Zirvesi Bildirisi*, https://www.ab.gov.tr/files/AB_Iliskileri/18_mart_2016_turkiye_ab_zirvesi_bildirisi_.pdf. (Accessed: 08.07.2019).
- T.C. Resmi Gazete. (2013). *Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu*, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6458.pdf>. (Accessed: 04.11.2018).
- The Conversation. (2017). *The Nansen Passport: The Innovative Response to the Refugee Crisis that Followed the Russian Revolution*, <http://theconversation.com/the-nansen-passport-the-innovative-response-to-the-refugee-crisis-that-followed-the-russian-revolution-85487>. (Accessed: 04.12.2018).
- Uluslararası Politika Akademisi. (2014). *Uluslararası İlişkilerde İki Temel Yaklaşım: Realizm vs. İdealizm*, <http://politikaakademisi.org/2014/05/22/uluslararasi-iliskilerde-iki-temel-yaklasim-realizm-vs-idealizm/>. (Accessed: 26.02.2017).
- UNHCR. (2017a). *Global Trends: Forced Displacement in 2016*, <https://www.unhcr.org/5943e8a34.pdf>. (Accessed: 01.05.2018).
- UNHCR. (2017b). *Convention and Protocol Relating to the Status of Refugees*, https://www.unhcr.org/3b66c2aa10.pdf?fbclid=IwAR2sGq55XmzF-BtGtWfwu1vLreJ4nplpF0Dm6tg3UNOyYJwqRo_K4d9S7OA#zoom=95. (Accessed: 22.11.2017).
- UNHCR. (2018). *Global Trends: Forced Displacement in 2018*, <https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf>. (Accessed: 01.07.2019).
- UNHCR. (2022). *Figures at a Glance*, <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>. (Accessed: 16.06.2022).
- Waltz, K. N. (1979). *Theory of International Politics*. California: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Wilson, P. (2005). *The International Theory of Leonard Woolf: A Study in Twentieth-Century Idealism*: Springer International Publishing.
- Wilson, W., Link, A. S., Davidson, J. W. & Hirst, D. W. (1966). *The Papers of Woodrow Wilson (Vol. 37)*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: As it is known, the civil rebellions that began in Tunisia in 2010, endless clashes and asylum seeker flows have created a mass of problems and spread to North Africa (Tunisia, Libya, Algeria, etc.) and the Middle East (Egypt, Yemen, Syria, etc.) under the name of ‘Arab Spring’. The civil rebellions began in northern cities of Syria which is one of these battlegrounds such as Aleppo, Idlib and Hama against the ruling Baath Regime (Bashar al-Assad’s government) and the rebellions that began on March 15, 2011 have carried on till today. In some chapters of this article, the problems that began in this period are presented along with proposed solutions and underlined in the context of human rights abuses. What is more, the proposed solutions are sought to be explained in the context of the Idealism-Realism synthesis (the IRealism=the IRealist approach). As it is known, when all this sequence of events took place, the racist and xenophobic actions in Europe did not begin, then it skyrocketed. The heavy influx of Syrian asylum seeker etc. has paved the way for many other problems.

Method: The most appropriate answer to questions asked in the context of the narration and writing of this article; ‘it is stated that the problem of Syrian asylum seeker which goes on in many corner of Turkey and the world (on the route of irregular migration) cannot be solved by idealist or realist policies and will be sought to solved with Idealism-Realism synthesis (the IRealism=the IRealist approach), Hegel’s dialectical method (thesis+antithesis=synthesis) will be used while reaching this synthesis, the methodology will be developed with the integrity of Positivist and Post-positivist concepts’. Furthermore, as it is indicated in the conceptual part of the article, the reason why some concepts that are actually ‘theory’ are indicated as ‘approach’ stems from the idea that they are commented on as part of the asylum seeker and refugee issue and in line with the explanations and analyses of the author of the article. For this reason, when talking about the source of the concepts, it will be called ‘theory’ and when making explanations and analysis in the context of the asylum seeker and refugee issue, it will be presented as ‘theoretical approach’.

Findings: The IRealism will only be explained as a ‘theoretical approach’. The precedent situation of such methodologies has been the subject of an analysis in the perspective of Syrian asylum seekers, new approaches (the IRealism), institutions and policies have been requisite. The main argument of the article, the conceptual integrity, will be mentioned in most parts of the article and unity with a both subjective and objective qualities will be tried to be generated. Besides, it is better to mention why and how this situation emerged in order to understand all these events that began with Syrian asylum seeker problem.

Result and Argument: In conclusion, the outcome can be explained as follows; the discrepancy of the legal basis and the operational structure and the fact that even the obvious definition in ‘the Convention Relating to the Status of Refugees (1951)’ which is the most important agreement ever made for refugees, has been neglected. On the one hand, the process of generating a legal basis and spreading it to the whole world blossoms, the European Union and members of International Community that are not able to implement this agreement even within themselves have emerged on the other hand. In this context, the solution process will be tried to be succeeded through the IRealism (the IRealist approach) which is in the intersection cluster of the nation-state and international organizations (including non-governmental organizations, etc.).

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	06.04.2023	Submitted date
Kabul tarihi	25.09.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Yalçın, S. K. & Özeren, M. (2023). Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesi Ağızlarındaki Yer ve Mekân Adlarının Söz Varlığı Açısından Taşdığı Arkaik İzler. *Journal of History School*, 67, 3688-3714.

TÜRKİYE TÜRKÇESİ VE AZERBAYCAN TÜRKÇESİ AĞIZLARINDAKİ YER VE MEKÂN ADLARININ SÖZ VARLIĞI AÇISINDAN TAŞIDIĞI ARKAİK İZLER¹

Süleyman Kaan YALÇIN² & Mehmet ÖZEREN³

Öz

Dil bilimin en önemli alanlarından birini ad bilim (onomastik) oluşturmaktadır. Ad bilimin en önemli alt kollarından birini ise yer ve mekân adları oluşturmaktadır. Yer/mekân adları, dil bilimsel çalışmaların önemli bir bölümünü oluşturmakla beraber; geçmişe ışık tutması ve toplumların kültürel yapısını ortaya koyması açısından üzerinde en çok çalışılan alanlardan biri haline gelmiştir. Bu alanla ilgili olarak en dikkat çekici özelliklerden birini yer/mekân adlarındaki arkaik izler oluşturmaktadır.

Bu çalışmada söz varlığı açısından Türkiye Türkçesi ağızları için hazırlanmış olan “Halk Ağızlarından Derleme Sözlüğü”nde ve Azerbaycan Türkçesi ağızları için hazırlanan “Azerbaycan Dialektoloji Sözlüğü”nde yer alan tüm yer/mekân adlarının söz varlığı açısından taşıdığı arkaik izlerin ortaya çıkarılmasına çalışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Halk Ağızlarından Derleme Sözlüğü, Azerbaycan Dialektoloji Lüğeti, Yer/Mekân Adları, Arkaik İzler, Söz Varlığı.

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50.

² Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, Elazığ, skyalcin23@gmail.com, orcid.org/0000-0002-3908-9204.

³ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, Elazığ, mehmetozeren@firat.edu.tr, orcid.org/0000-0003-4386-8312.

Archaic Traces Carried by the Place and Location Names in Türkiye Turkish and Azerbaijan Turkish Dialects in Terms of Vocabulary

Abstract

Onomastic is one of the most important fields of linguistics. One of the most important sub-branches of onomastic is the names of places and locations. Although place / locality names constitute an important part of linguistic studies; It has become one of the most studied areas in terms of shedding light on the past and revealing the cultural structure of societies. One of the most striking features of this area is the archaic traces in place / location names. In this study, it will be tried to reveal the archaic traces of all place / location names in terms of vocabulary in the "Halk Ağızlarından Derleme Sözlüğü" prepared for Türkiye Turkish dialects and "Azerbaycan Dialektoloji Lüğeti" prepared for Azerbaijan Turkish dialects in terms of vocabulary.

Keywords: Halk Ağızlarından Derleme Sözlüğü, Azerbaycan Dialektoloji Lüğeti, Place and Location Names, Archaic Traces, Vocabulary.

GİRİŞ

İnsanoğlu, dış dünyadaki somut ve soyut her şeye adlar vererek bildirişimin kolaylaşmasını ve anlamlı hâle gelmesini sağlamıştır. Özellikle de yakın çevresinden başlayarak yaşadığı çevreye, doğaya, doğadaki canlı ve cansız varlıklara, kişilere, eşyaya, barınma ve beslenme kaynakları ile dini inançları gereği kutsal kabul ettiği yerler gibi birçok yere adlar vermiştir.

Tarihî süreç içerisinde insanlığın sosyal ve kültürel kazanımlarının başında gelen ad verme becerisi insanoğlunu diğer canlılardan ayıran en temel niteliklerden biridir. Öyle ki ad, insanoğlunun yaratılışı kadar eski bir kavramdır. Ad, bireyin toplum içerisinde yer bulmasının, kişilik kazanmasının ilk adımı olduğu gibi verildiği yere veya eşyaya da kimlik kazandıran ve onu insan için vareden önemli bir unsurdur. Dilin ve sözün toplumun karakterini, ruhunu ve özelliklerini yansıtarak bütünüyle toplumu sembolize ettiği anlayışından hareketle evrendeki varlıkları birçok açıdan belirten ve onları farklılaştıran şeylerden en önemlisi olan adların toplumun tarihsel, kültürel ve sosyal özelliklerini de yansıttığı görülmektedir (Buran, 2016, s. 5; Kök, 2019, s. 257; Alkaya, 2001, s. 1; Yalçın ve Çeçen, 2020, s. 11).

Toplumların yerleşme ve kültür tarihinin aydınlatılmasında kişi, yer ve coğrafya adlandırmaları önemli kaynak malzemelerdir (Kök, 2004, s. 2036). Bu yönüyle toplumun tarihsel, kültürel ve sosyal izlerinin takip edilebildiği en önemli

alanlardan birini de dilin laboratuvarı sayılan ağızlardaki adlandırmalar oluşturmaktadır.

Dil bilimin en önemli alanlarından birini ad bilim (onomastik) oluşturmaktadır. Ad bilimin en önemli alt kollarından birini ise yer adları (toponimler) oluşturur. Yer/mekân adları, kendi içinde özel yer/mekân adları (onimler) ve özel bir adlandırmaya dayalı olmayan cins yer/mekân adları (apelyatifler) olarak ikiye ayrılmaktadır. Yeradbilimin en önemli kollarından birini silikyeradbilim (mikrotoponim) oluşturur. Şahin, (2019, s. 82) silikyeradbilimi “Bir bölgenin, bir yerleşimin yalnızca sakinleri tarafından bilinen; fakat diğer yerleşimlerin sakinlerince bilinmeyen ve bu sebeple haritalarda yer bulmayan nesilden nesile, kulaktan kulağa aktarılarak yaşayagelen dağ, tepe, mera, ekinlik, mevki, sel yarıkları, höyük, kuyu, küçük akarsukıvrımları, kışlaklar, pınarlar, bağ evleri gibi yeradıl nesnelerin adlarını araştıran yeradibilim koludur” şeklinde tanımlamıştır. Mikrotoponimler yalnızca halk hafızasında yer aldığından ancak derlenerek tespit edilebilen adlandırmalardır. Bu yönüyle de yeradibilim açısından oldukça önemlidir.

Yer/mekân adları, geçmişe ışık tutması ve toplumların kültürel ve sosyolojik yapılarını ortaya koyması açısından üzerinde en çok çalışılan alanlardan biri hâline gelmiştir. Bu alanla ilgili olarak en dikkat çekici özelliklerden birini yer/mekân adlarındaki arkaik izler oluşturmaktadır (Yalçın ve Çeçen, 2021, s. 446). Arkaiklik ve arkaik kavramı çeşitli dil bilimciler tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır.⁴ Ancak bu çalışmada arkaik unsurlar belirlenirken Yılmaz’ın (2014, s. 44) “Bir dilin tarihî dönemlerinde kullanılmış ancak ölçünlü dilde veya geçerli olan zaman diliminde kullanım yaygınlığını ve sıklığını kaybetmiş, hemen hemen unutulmuş ses, yapı ve sözlüksel biçimlerinin tarihî dönemlerdeki formuna yakın bir şekilde kullanılmasıyla ortaya çıkan dil birimlerine eskicil (İng. archaic) denir” şeklindeki tanımı esas alınmıştır. Tarihi kök ve temellere dayandırılan adlandırma boyutundaki arkaik özellikler her alanda olduğu gibi yer/mekân adlarında da karşımıza çıkmaktadır. Özellikle Türkiye Türkçesi ağızlarından derlenerek oluşturulmuş olan “Halk Ağızlarından Derleme Sözlüğü”nde ve Azerbaycan Türkçesi ağızlarından hareketle oluşturulmuş olan “Azerbaycan Dialektoloji Lügeti”nde yer alan yer/mekân adlarında söz varlığı açısından Türkçenin en eski devirlerine ait çok sayıda arkaik sözcüğün ses, şekil ve anlamsal açıdan eşleşiyor olması oldukça önemlidir.

Bu çalışmada söz varlığı açısından Türkiye Türkçesi ağızları için hazırlanmış olan “Halk Ağızlarından Derleme Sözlüğü” ve Azerbaycan Türkçesi ağızları için

⁴Ayrıntılı bilgi için bk. Murat Altuğ, (2021). “Türkiye Türkçesi Bölge Ağızlarındaki Atasözlerinde Arkaik Ögeler”. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 217-219.

hazırlanan “Azerbaycan Dialektoloji Sözlüğü” esas alınarak bu ağız sözlüklerinde yer alan tüm yer/mekân adlarının söz varlığı açısından taşıdığı arkaik izlerin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu amaçla çalışmada Çeçen (2020) tarafından hazırlanan “Derleme Sözlüğü”ndeki Mekân Adları” başlıklı araştırmada tespit edilmiş olan ve özel bir adlandırmaya dayalı olmayan 3313 mekân adı ile Yalçın ve Çakmak (2021) tarafından hazırlanan “Azerbaycan Dialektoloji Lügeti”ndeki Yer ve Mekân Adları” başlıklı araştırmada tespit edilmiş olan ve yine özel bir adlandırmaya dayalı olmayan 505 yer/mekân adı incelenerek bu adların söz varlığı açısından taşıdığı arkaik izler tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma bu yönüyle özelde Türkiye’deki ve Azerbaycan’daki yer adları bilimine genelde de Türk ad bilimine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

“HALK AĞIZLARINDAN DERLEME SÖZLÜĞÜ” VE “AZERBAYCAN DİALEKTOLOJİ LÜĞETİ”NDEKİ YER/MEKÂN ADLARIYLA İLGİLİ ARKAİK SÖZCÜKLER⁵

1. DS. (I, 82): **ağarım** “uçurum, yar”.

[krş. **DS.** (I, 88): **ağdırık (III)**, **ağmaç** “tepenin görünmeyen yüksek yeri”.

DLT. 542: **āg-** ~ **ag-** “yükselmek, çıkmak”; **agım** “bir defada tırmanılabilecek yer”; **ağıt-** “yükseltmek”; **KB.** 8: **ağ** “uçurum”; **KB.** 10: **ağış** “yükseliş, çıkış”.

2. DS. (I, 102): **ağlek**⁶ “Hayvanların toplandığı yer.”

[krş. **DS.** (I, 105): **ağnak** “**1.** at, eşek gibi hayvanların debelendikleri tozlu, topraklı yer. **2.** keklük, tavuk gibi hayvanların eşindikleri yer. **5.** mandanın yattığı su birikintisi, gölcük. **6.** balıkların yumurtalarını bırakmak üzere suyun dibinde sürütürerek meydana getirdikleri çukurlar. **7.** balığın gölde yüzmek için seçtiği kısım.”; **DS.** (I, 108): **ağrek** “koyun, keçi ve sığırların yaylımda dinlendikleri yer.”; **DS.** (I, 132): **ahnak** “atın, eşeğin debelendiği yer.”; **DS.** (I, 133): **ahraç**, **ahraç** “sığır ve davar sürülerinin yazın açıkta yattıkları yer.”; **DS.** (I, 274): **anlak**,

⁵ “Halk Ağzlarından Derleme Sözlüğü”ndeki yer ve mekân adlarıyla ilgili arkaik sözcükler ortaya konulurken Süleyman Kaan Yalçın ve Ertuğrul Çeçen tarafından hazırlanan ve 2021 yılında Nobel Yayıncılık tarafından basılan **Doğumunun 60. Yılında Nevzat Özkan Armağanı Ediyâ Yazıkâ** (Ed. Doç. Dr. Hacer Tokyürek ve Doç. Dr. Beytullah Bekar) adlı eserde kitap bölümü olarak basılan “Derleme Sözlüğü”nde Yer Alan Yer ve Mekân Adlarının Söz Varlığı Açısından Taşıdığı Arkaik İzler” adlı yayından faydalanılmıştır.

⁶ Bu sözcükle ilgili ayrıntılı bilgi için bk. Aysu Ata, (2001). “Derleme Sözlüğü”nde Eski Türkçe Bir Kelime: ağlak”. **Türkoloji Dergisi.** C.14. S.1. Ankara. s. 21-27.

anlak, ānak, anlık, annak: “at, eşek gibi hayvanların debelendikleri tozlu, topraklı yer.”; **DS.** (I, 211): **ālek:** “hayvanların toplandığı yer.”; **DS.** (I, 294): **arak:** “hayvanların toplu bulunduğu yer.”; **DS.** (I, 302): **arcak:** “koyunları tipiden korumak için götürülen kuytu yer.”; **DS.** (I, 308): **arek, ārek:** “sığırların toplu olarak dinlendiği yer.”; **DS.** (I, 309): **argaç, argeç, argeş, arhaç, arkaç:** “davarların açıkta toplu olarak yattıkları yer, düz dağ sırtları”].

ADL. (I, 3); (Ağdaş, Göyçay, Kürdemir, Mingəçevir): **ağanax** “yayda camışların yatdığı bulanlıq, palçıqlı gölməçə.”

DLT. 543-544: **aglak** “boş, ıssız, çorak”; **agla-; aglat-** “boş kalmak, boşaltmak, uzaklaştırmak”; **agna-** “hayvanlar debelenerek kaşınmak”; **EDPT.** 87; **DTS.** 22: **ağna-** “hayvanlar toprakta yatıp yuvarlanmak”.

3. DS. (I. 152): **akır** “ahır, hayvan barınağı”

[krş. **DS.** (I, 81-125-135): **ahar, ahar, ahır, ahırlıh, ahor, ahura, ahırluğ, ahur, ahur, ağar, ağır, ağor** “hayvanların barındığı yer, ahır, tavla.”].

DLT. 547; **KB.** 14: **akur** “ahır”.

4. DS. (I. 137): **akkın, “1. akıntılı, hızlı akan su, akıntılı su kanalları; 3. çağlayan, ırmak veya dereye suyun hızlı aktığı yer.”**

[krş. **DS.** (I. 137): **akak, akanak, akgun, akılğan, aklam, aklan, akmaç, aknak** “akıntılı, hızlı akan su, dereye suyun hızlı aktığı yer.”

DLT. 546; **KB.** 14: **akın** “sel”.

5. DS. (I, 179; VI, 4415): **alacık** “1. üzeri dal veya hasırla örtülen çoban evi, tarla, bostan, basit barınak, bağ kulübesi, çardak. 2. çul veya keçeden yapılan çadır.”

[krş. **DS.** (I, 179; VI, 4415): **alacıh, alacuk, alaçak, alaçık, alaçığ, alaçık, alaçık, alaçuğ, alaçuk, alançık, alapaçık, alavçuk, alaycık, alayçık, ale cük, aleçik, aleñik, ale vçik, aleyçik, ahıcık** “1. üzeri dal veya hasırla örtülen çoban evi, tarla, bostan, basit barınak, bağ kulübesi, çardak. 2. çul veya keçeden yapılan çadır.”; **DS.** (I, 175): **alaca, alaçı** “tahta parmaklıklı ağıl, hapishane”].

ADL. (I, 8); (Dərbənd, Xaçmaz): **ala** “üstünde tovuqlar oturmaq üçün düzəldilən yer”.

DLT. 547: **alaçu; EDPT.** 129: **ala:çu, DTS.** 33, **TDES.** 7: **alaçık:** “çadır”; **CC.** 418: **alaçuk** “kulübe, baraka”.

6. DS. (I, 219): **alın** “karşı, karşı taraf”.

[krş. **DS.** (I, 219): **arın, arıñ** “Yüz, cephe, dağların, tepelerin yüzü.”]

DLT. 548: **alın** “alın, cephe, dağın yamacı ve çıkıntılı yeri”; **KB.** 17: **alın** “cephe”.

7. DS. (I, 275): **ann** “karşı taraf”

[krş. **DS.** (I, 275): **annaç, alnaç, alneç, amaç, amak, anaç, andaç, andeç, andıç, angaç, anlaç, anlaş, anna, annacık, annak, annaş, anneç, anneş, annıç** “1. karşı, ön taraf, göz önü, her taraftan görülebilen yer, meydan, açıklık. 2. yan taraf”].

DLT. 768: **narı** “öte, öte taraf”; **EDPT.** 190: **añaru, iñaru, inaru, DTS.** 46: **añaru; TS 1:123 anaru (añarı)** “öte, ileriye doğru, o bir taraf.”.

8. DS. (I, 347): **asra** “aşağı, aşağıda”

UY. 100: **asra** “aşağı, aşağıda”; **TS.** 246: **asra** “öte, karşı taraf, alt, aşağı, ileri.”; **DLT.** 559; **EDPT.** 250, **DTS.** 61, **ESTY.** 1:196: **asra** “alt, aşağı”.

9. DS. (I, 347): **ast** “alt”

[krş. **DS.** (I, 341): **asdana** “eşik”]

DLT. 560: **ast** “Çigil lehçesinde sokaklar”, **astın** “alt, aşağı”; **KB.** 29; **EDPT.** 250, **DTS.** 61, **KDKT.** 221; **ESTY.** 1:195: **ast** “alt”.

10. DS. (I, 349): **aşak** “aşağı”

[krş. **DS.** (I, 339): **asak/āsak** “kuytu yer”; **DS.** (I, 349): **aşağılak** “aşağı yer”; **DS.** (I, 362): **aşa ev, aşağı ev** “bir evin alt katı veya alt kattaki bir oda”.]

DLT. 560: **aşak** “Oğuzcada dağ eteği”; **TS.** 262: **aşak, aşah** “alçak, aşağı.”; **EDPT.** 259, **DTS.** 62, **ESTY.** 1:214: **aşak** “aşağı”.

11. DS. (II, 533): **bark** “1. otel. 2. park. 3. bahçe.”

DLT. 575: **bark** “ev, bark”; **EDPT.** 359, **DTS.** 84, **barç** “bark, ev”.

12. DS. (I, 570): **batık** “dağlarda etrafı bodur ağaçlarla çevrilmiş çukurlar”

ADL. (I, 37); (Şeki): **batıx (I)** “çökek”.

DLT. 578; **KB.** 65: **batıg** “nehir vb. yerlerin derin yeri, bataklık, çukur”.

13. DS. (I, 585): **baz (IV)** “sahipsiz yer, işlenmemiş tarla”.

DLT. 579: **baz** “ecnebi, yabancı”.

14. DS. (I, 612): **belen (V)** “ıssız, kimsesiz yer”.

[krş. **DS.** (I. 612): **bölene** “ıssız, kimsesiz yer”.

ADL. (I, 43); (Qazax): **bələn (II)** “pusqu yeri”

DLT. 582: **beliñ** “korku, ürkme, korku düşme”.

15. DS. (I, 656-657): **bıçık** “sel yatağı, dere, dere yatağı.”

[krş. **DS.** (I, 656-657): **bıcık, bıçıntı, biçik** “sel yatağı, dere”].

DLT. 584: **bıçgıl/bıçılğan** “yerdeki yarıklar, çatlaklar”; **EDPT.** 295, **DTS.** 105, **TDES.** 50: **bıçılğan** “yarık, çatlak”.

16. DS. (I. 737-749): **bor (I) / boz⁷** “taşlık, işlenmemiş, sert toprak, ekilmemiş tarla”.

[krş. **DS.** (I. 737): **borak (I), boraz, bur** “taşlık, işlenmemiş, sert toprak, ekilmemiş tarla”; **DS.** (V. 3490): **purluk** “alçı taşının bulunduğu yer, taş ocağı”; **DS.** (I. 753): **boz yazı** “az ürün veren tarla”; **DS.** (I. 750): **bozay** “2. nadas edilmemiş tarla”; **DS.** (I. 751): **boz, bozlak, bozan** “sürülmemiş, kısır tarla”; **DS.** (I. 749): **bozantı** “dağ”].

ADL. (I, 60); (Laçm): **bozağan** “otsuz yer”.

TS. 638: **bor/por** “sürülmemiş, otsuz, pek toprak”; **TDBUÜ.** 177: **bör** “tebeşir, sarı toprak”.

17. DS. (I, 763): **böğət** “1. su birikintisi, gölcük, bataklık. 3. taştan veya balçıktan yapılan ve içinde su biriktirilen havuz.”

[krş. **DS.** (I, 763): **böet, böğenti, bölet, böne, böñet, bövet, böyet, buğenti, buğət, büğenti, büğek, büğenti, büğət, bünet, büvet, büyet** “1. su birikintisi, gölcük, bataklık. 3. taştan veya balçıktan yapılan ve içinde su biriktirilen havuz.”; **DS.** (I, 758): **böğət, bölet, böned, bönet** “1. ırmağın en derin yeri. 3. havuz. 4. gölün derin yeri.”; **DS.** (I, 758): **böğetlik** “suyun toplandığı çukur”].

ADL. (I, 61); (Qazax): **böex** “axar suyun qarşısı kesilerek emele getirilen gölmeçe”.

TS. 663: **böğət, büğət** “su bendi, akar çayda suyun biriktiği çukur yer”.

⁷ “Boz” sözcüğü için Tietze ve Eren boz/bor biçiminde madde başı vermiş ve z’leşme (zetacism) ile boz biçimine geçtiği konusunda Sevortyan ile aynı fikirde olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıntılı bilgi için bk. Nesrin Bayraktar, “Boz ve Kır Renk Adlarının Kavram, Anlam ve Biçim Boyutu Üzerine”, *International Journal of Central Asian Studies*, 2009, V. 13. s. 101-121.

18. DS. (I. 792): bunar “1. çeşme, pınar. 2. kaynak”

[krş. **DS. (I. 792): bınar, binar, buğar, buvar** “1. çeşme, pınar. 2. kaynak”; **DS. (V. 3382): punar, pungar** “1. pınar, çeşme. 2. akarsu. 3. su arki”; **DS. (V. 3382): pahar, pohar, povar, puar, puğar, puhar, pura, puvar** “1. pınar, çeşme. 2. akarsu. 3. su arki”; **DS. (V. 3396): par** “çeşme”; **DS. (VI. 4655): puğar, pingâr, povar, puñar** “pınar”].

DLT. 764: miñar “su gözü, su gözesi”.

19. DS. (I, 803): burunca “tepe”

[krş. **DS. (I, 803): buruncuk kaşı** “bir yanı engin, üstü düz tepe.”; **DS. (I, 804): burun ucu** “bir yarımada veya dağın denize uzanan en uç tarafı”].

KB. 116: burun “ileri, önce, burç”. **DLT. 603: burun** “dağın ucu”; **KDKT. 245: burun** “bir nesnenin ön çıkıntısı”.

20. DS. (I, 815-VI, 4469) bük “akarsuya yakın bahçeler, çalılık, sazlık ve ormanların en sık olduğu yer; ova ve dere kıyılarındaki çalı ve diken topluluğu; ağaçlık, çamurlu çalılık; sulak, çeltik tarlalarının toplu bulunduğu bölüm; dere kıyılarındaki söğütlük.”

[krş. **DS. (I, 815) büklük** “3. akarsuya yakın bahçeler, 4. çalılık, sazlık ve ormanlık yer.”; **DS. (I. 829): bürük**, “1. bük, 2. orman”].

ADL. (II, 462); (Şәмkir): pükürәм “otluq (yer)”.

YY. 198: bük “orman”; **TS. 738: bük** “sık çalılık, fundalık”; **DLT. 606: bük** “sık ağaçlık, çalılık”; **UY. 212: bükegük**⁸ “yeri tam olarak belirlenemeyen yer adlarından biri”.

21. DS. (I, 815) bük “1. dönemeç, 3. köşe, 6. belen. 7. yamaç, sırt.”

[krş. **DS. (I, 815) büklük** “dönemeç, yamaç, sırt.”; **DS. (I. 783) buk, bük** “kıyı”; **DS. (I. 758-766): böğür, boğör, boğür, böğur, büğür, böğür, börg, börnü:** “dağ yamacı”; **DS. (II. 818): bükürü** “kambur”].

KB. 120: bük “köşe, bucak”; **DLT. 23: bugrıl, bıgrıl, bıgrıl:** “büküntü, girinti, çıkıntı.”; **DLT. 606: bük** “Argu lehçesinde köşe”; **DLT. 26: bükür** “dağın inişli çıkışlı yeri.”; **DLT. 25: büksek** “gerdanlık takılan yer.”; **DLT. 25: bukri, bügri** “eğri büğrü”; **TS. 737: büğrü** “kambur, tümsek, eğik.”

⁸ Aydın (2018, s. 121), bu sözcüğün bük “sık ağaçlık, orman” sözcüğüne +AgU kolektif ekinin getirilmesiyle oluştuğunu belirtmiştir.

22. DS. (II. 893): **cıbir** (X) “1. ağaçsız ova. 2. ağaçsız dağ”.

[krş. **DS.** (II. 891): **cıbil** (VI) “1. suyun sığ yeri. 2. suyu az ırmak ve gölcük”; **DS.** (II. 893-899-925; VI. 4475): **cıbir** (VII), **cıpl** (II), **cıgil**, **cıplıdan**; **cibil** “suyun sığ yeri”].

TS. 895: **çılba** “çıplak”; **DLT.** 629: **çubart-** “soyup çıplak bırakmak”.

23. DS. (II. 1158) **çiğ** (I) “3. keçi ve koyun yavrularını koymak için kamıştan veya tahta parçalarından yapılmış ağıl 5. çadırlarda kamıştan yapılmış bölme”.

[krş. **DS.** (II. 1158) **çiğdaç**: “çadırlarda kamıştan yapılmış bölme”; **DS.** (II. 1163): **çiğnik** “ocak arkası”].

TS. 886: **çiğ** “çadırlarda çubuklardan örülmüş paravana gibi bölme.”; **DLT.** 620: **çig** “göçebelerin sazdan yaptıkları çadır örtüsü.”; **EDPT.** 456; **DTS.** 147 **çiğ**: “kamış, kamışla yapılmış örtü”.

24. DS. (II. 902) **cığır** “karlı yerde açılan yol” .

[krş. **DS.** (II, 1250) **ciyir** “karlı yerlerde kürekle açılan yol. 2. taşlı yol, patika”; **DS.** (II, 1094) **çavır** “1. karda açılan yol. 2. sonu olmayan yol.”; **DS.** (II, 1160): **çığır**, **cıgır**, **cıgra**, **cığır**; **cığra**, **çiğir**, **çığı**, **çığıl**, **çığırt**, **çığırtı**, **çığıt**, **çığra**, **çığrak**, **çığnik**, **çımır**, **çıyır**, **çiğir**; **çığırt**, **çiyir**: “karlı yerlerde kürekle açılan yol. 2. taşlı yol, patika”; **DS.** (II. 903) **cığız**: “yol”].

DLT. 621: **çığır** “dar ve küçük yol”; **EDPT.** 409, **DTS.** 136 **çağır** “çığır”.

25. DS. (II. 1040) **çaşşak** “aşmarak dökülmüş dağ veya duvar yığıntısı, moloz.”.

[krş. **DS.** (II. 1046): **çakrak** “Ufak taşlı toprak alan”; **DS.** (II. 1035) **çağarak** “çakıllı olan yer.”; **DS.** (II. 1040) **çağşak**, “aşmarak dökülmüş dağ veya duvar yığıntısı, moloz”].

EDPT. 462, **DTS.** 142: **çakrak** “dağlardaki ağaçsız ve taşlık yer”.

26. DS. (II, 1046): **çal** “3. ormanlık, fundalık. 5. maki ile örtülü engebeli alan.”.

[krş. **DS.** (II, 1046): **cala**, “3. ormanlık, fundalık. 5. maki ile örtülü engebeli alan.”; **DS.** (II, 1050): **çalça**, “dağlarda kayaların toplu bulunduğu yer.”; **DS.** (II, 1050): **çaldurum** “dağların engebeli taşlık yerleri.”].

ADL. (I, 90); (Bərdə): **çalıx** “otu biçilməmiş yer, kiçik sahə”.

DLT. 613: çalañ yir “çorak, içinde bitki bulunmayan, yanmış gibi siyah yer”

27. DS. (I. 1087): çatak “1. su akıntılı yerler. 2. dağlarda derin dereler.”

DLT. 617: çat “kuyu”

28. DS. (I. 1096): çavuşkan “çardak”.

DLT. 629: çuvaç “otağ”.

29. DS. (II. 1186): çırçır “yüksekten akan su, küçük çağlayan”.

ADL. (I, 109); (Balakən): çorçor “dəyirman suyunun kənara axılması üçün düzəldilən yer”.

[krş. **ADL. (II, 519); (Mingəçevir): şar-şar** “şələlə”; **ADL. (II, 540); (Bolnisi): şurnay** “şələlə”; **ADL. (II, 529); (Ağdərə): şırnov** “kiçik şələlə”; **ADL. (II, 529); (Ağdərə, Şəmkir): şırran** “şələlə”; **ADL. (II, 529); (Füzuli, Şuşa): şırran** “şələlə”; **ADL. (II, 536); (Şəmkir): şornax** “şələlə”].

DLT. 629: çur çur “sağma sırasında sütün kaba dökülürken çıkardığı ses, herhangi bir sıvının dökülürken çıkardığı ses”; **DLT. 845: şar şur** “yağmurun şiddetli ve gürültülü yağarken çıkardığı ses, sıvıların gürültülü sesi”.

30. DS. (II. 1223): çimek (I) “banyo, yıkanacak yer”.

[krş. **DS. (II. 1223): çimecek, cimecik, çimelge, çimetlik, çimişlik** “yıkanacak yer”; **DS. (VI. 4483): çümük** “yıkanılan yer, banyo”].

DLT. 627-989: çom-/yun- “suya dalmak, yıkanmak”.

31. DS. (II. 1153): çevlik “etrafi çevrilmiş bahçe veya tarla”.

[krş. **DS. (II. 845-1153-1154): çevlük, çevrek, çevrik, çevrük** “suyun akıntılı yeri, ırmak kenarlarındaki taşlık ve kumluk yer, çevrilmiş bahçe ve tarla”].

ETYA. 62; STİ. 69: çewilig⁹ “ağaçlık yer, ırmak”.

32. DS. (II. 1261): çokrak “1. pınar. 2. kaplıca, ılıca”.

DLT. 626: çokrama yul “bol suyu kaynağın gözü, kaynayan pınar”.

33. DS. (II. 1293): çörmük (II) “kaplıca”.

⁹ Bu sözcük için bk. Erhan Aydın, **Eski Türk Yer Adları**, Bilge-Kültür-Sanat Yayınları, İstanbul, 2016. s. 62; Erhan Aydın, **Sibirya'da Türk İzleri Yenisey Yazıtları**, Kronik Yayınları, İstanbul, 2019. s. 69.

[krş. **DS.** (II. 1292): **çöre (I)** “çeşme”; **DS.** (II. 1293): **çörle** “çeşme”; **DS.** (II. 1294): **çörten** “2. kuyu veya çeşme suyunun çıktığı küçük havuz, yalak”].

TS. 956: **çörmük** “kaplıca”.

34. DS. (II. 1341): **dalda** “1. yağmur, güneş ve rüzgârın etki yapamadığı gizli¹⁰, kuytu yer, kenar, saklanılacak yer, ağaç, bina gölgesi, gölge. 2. yörüklerin, çalı çırpı ile çadırlarının önünde daire şeklinde çevirdikleri yer”.

[krş. **DS.** (II. 1597): **dulda, daldalh, daldalık, dalla, dalta, delde, dolda, dölde, dudalh, dul, duldalık, dulga** “yağmur, güneş ve rüzgârın etki yapamadığı gizli, kuytu yer, kenar, saklanılacak yer”].

ADL. (I, 119); (Bakı, Kürdämür, Oğuz): **dalda (I)** “gizli, məxfi yer”; **ADL.** (I, 119); (Bankı, Füzuli, Göyçay, Kürdämür, Qax, Mingəçevir): **dalda (II), daldalığ** “külək, yağış, gün tutmayan yer”; **ADL.** (I, 119); (Balakən): **dalda (III)** “eyvan”.

TS. 983-1248: **dalda/dulda** “gölge, saye”.

35. DS. (II. 1390): **daz** “3. otsuz, çıplak arazi, tepe”.

[krş. **DS.** (II. 1390): **dazalah, dazlak (II), dız (I)** “otsuz, çıplak arazi, tepe”; **DS.** (II. 1477): **dızlañ** “ağaçsız, çıplak dağ”; **DS.** (II. 1390): **dazgıran** “yüksek ve çıplak dağ”; **DS.** (VI. 4761): **tır (I)** “eğimi çok, dik yer”; **DS.** (V. 3922): **tırın (III)** “köy evlerinin yanındaki otsuz, kıyısı çevrili bahçe”].

DLT. 865: **taz** “kel, kelleşmek”; **DLT.** 884: **tiz** “yüksek yer”; **CC.** 569: **taz** “kel”.

36. ADL. (I, 146); (Ağdam): **dişğarı** “bayır, çöl”

ETG. 297: **taşkaru** “dışarı”.

37. DS. (II. 1439): **deşnek** “1. kaynak 2. çukur”

[krş. **DS.** (V. 3900): **teşincik** “su biriken çukur yer”].

DLT. 872: **teşük** “küçük yarık, çatlak”; **KB.** 439: **teşi** “çukur”.

38. DS. (II. 1587): **dör (II)** “2. konuk odası”.

[**DS.** (II. 1588): **dörümevi, dürümevi (II)** “keçeden yapılmış kışlık çadır”].

¹⁰ “dalda” sözcüğü ikileme şeklinde Azerbaycan Türkçesi ağzlarında da görülmektedir: daldadama “gizli” (Karaca ve Yalçın, 2016, s. 1162).

ADL. (I, 153); (Borçalı, Gədəbəy, Qazax): **dö:r** “2. toyda gelinin oturması üçün yer. 3.evin arxa tərəfi”

DLT. 896: **tör** “evin baş kısmı, itibarlı yeri”.

39. DS. (II.1631): **dünek (I)** “1. ev. 2. geceleyecek, yatacak yer”.

[krş. **DS.** (II.1631): **dünek (II)**, **düneklik** “kümes”; **DS.** (II.1416): **demek** “1. yabani hayvanların yattığı yer, in, yuva. 3. yeni doğan kuzu, keçi yavrularını korumak için yer altında açılan in şeklindeki yer”; **DS.** (V.3876): **temkleme** “tavşanın kar altında gizlenerek barındığı yer”].

DLT. 909: **tünek** “Barsgan lehçesinde hapishane”.

40. DS. (II.1638): **düşək** “1. yatır olduğuna inanılan kimselerin yattığı yer ve taş yığınlarından oluşan mezar. 3. vurulan hir kimsenin vurulduğu yerde taş yığınlarıyla yapılmış, 1-2 metre çapında, 50-60 cm, yüksekliğindeki mezarı”.

[krş. **DS.** (II.1640): **düşüt** “değerli bir kimsenin öldüğü ve mezarının bulunduğu yer”.

KB. 482: **tüşnek** “yuva, mezar”.

41. DS. (III. 1695): **ekinnege** “dağ aralarında ya da tepelerde, yamaçlar üzerinde bulunan düz ve verimli yerler”.

DLT. 635: **ekin** “ekin ekilen yer”; **ekim** “bir defada ekilebilecek yer”.

42. DS. (III. 1896): **gaklık** “suyun biriktiği çukur (boş, oyuk) yerler.”

[krş. **DS.** (III. 1896): **gahlık** “su biriken çukur yerler”; **DS.** (III. 1894): **gağşak** “uçurum”; **DS.** (IV. 2597) **DS.** (IV. 2594): **kağ** “dağ yamacı”; **DS.** (IV. 2597): **kağşak (III)**, **kavşak (II)** “1. uçurum, sarp kayalık yerler¹¹”; **kağmk** “tarla, çay ve arın yüksek yerlerinde suyun arkaya yığılmış durumu, bir çeşit göl.”; **DS.** (IV. 2597) **kaklık**, **kahlık**, **karklık** “3. deniz kenarında kayalıkların olduğu yer. 4. 3-4 metre derinliğindeki kuyu. 5. su kaynağı”].

ADL. (I, 265); (Cəbrayıl, Meğri, Zəngilan): **kağ** “qışda qoyun ve quzuların saxlandığı üstörtülü boş yer”; **ADL.** (I, 265); (Şərur): **kağa** “mağara”.

DLT. 677: **kak** “çukurdaki su birikintis”.

43. DS. (III. 1943): **gayah** “dere”.

[krş. **DS.** (IV. 2618): **kanak** “çay, dere, ırmak”].

¹¹ “kak” sözcüğü “kuru, kurak, çorak yer” anlamında Tacikistan Kırgız Türkçesinde de görülmektedir (Özeren, 2020, s. 839).

DLT. 674: kadag “ırmak, kanal.”

44. DS. (III. 1961): gecek “1. dar geçit, boğaz.”

[krş. **DS. (III. 1961): geçemek** “1. dar geçit, boğaz”].

DLT. 697-698: keçig, keçiş “geçit, nehir veya vadideki geçiş yeri”; **KB. 233: keçig** “geçit”.

45. DS. (III. 2177): göze (V) “hücre”.

[krş. **DS. (III. 2177): göze (VIII)** “dam”].

ADL. (I, 298); (Ağcabədi, Ağdam, Bakı, Basarkeçər, Bərdə, Biləsuvar, Cəbrayıl, Cəlilabad, İmişli, Kürdəmir, Qarakilsə, Laçın, Meğri, Ordubad, Saatlı, Salyan, Şəmkir, Tovuz, Zəngilan, Zərdab): küz “quzu saxlanılan üstüörtülü yer”; **ADL. (I, 298); (Oğuz): küzmek (II)** “körpə quzu və ya buzov üçün tövlədə düzəldilmiş xüsusi yer”; **ADL. (I, 298); (Əli Bayramlı, Gədəbəy, Qazax): küzü** “quzu saxlanılan yer”.

ETG. 286: küzet- “muhafaza etmək, gözetmək”; **küzet** “nöbet zamanı, bekçi, karakol”.

46. DS. (IV. 2582): kaban (I) “2. tepe, yüksek tepe”.

[krş. **DS. (IV. 4529): kaban** “1. uçurum”; **DS. (IV. 2582): kabalak (VI)** “2. tepe, yüksek tepe”].

DLT. 673: kaba “herhangi bir şeyin yükseği”.

47. DS. (IV. 2656): karayer “mezar”.

[krş. **DS. (IV. 2642): karadam** “mezar”; **DS. (IV. 2656): karayol** “mezar”].

DLT. 685: kara orun “kəbir, karanlık yer”.

48. DS. (IV. 2677): kaş “1. sarp kayalıklar, uçurum. 2. tepe, dağ.”

[krş. **DS. (IV. 2677): kaşboyu, kaşmar** “1. sarp kayalıklar, uçurum. 2. tepe, dağ.”; **DS. (I, 803): buruncuk kaşı** “bir yamı engin, üstü düz tepe.”].

ADL. (I, 314); (Basarkeçər, Daşkəsən, Gədəbəy, Hamamlı, Qarakilsə, Qazax): qaş “dağın təpənin hündür yeri”

KB. 226: kaş “ön, yamaç, tepe”.

49. DS. (IV. 2682): kat “İki tepenin arası, uçurum.”

DLT. 676: kadrak “dağ katları ve kıvrımları, yamaç ve kenarları”; **DLT. 693: kat kadrak** “yan, yamaç.”

50. DS. (IV. 2708): kayran “6. orman içindeki ağaçsız yer.”

[krş. **DS. (IV. 2708): kayraksı** “çalılık yer”].

DLT. 695: kayır “kum, yumuşak zeminli toprak yer”.

51. DS. (IV. 2842): kısık “1. derenin ya da ırmağın çok dar yeri. 2. Ufak derelerin birleştiği yer. 3. İki dağ arasında sıkışmış ufak dere.”.

OY. 151: kısıl “dağ geçidi, dar vadi”; **ETYA. 93: Karagan Kısıl** “Selenge Irmağı civarında bir dağ geçidi”.

52. DS. (IV. 2915): kon “1. konut, ev. 2. çadır.”

[krş. (IV. 2915): **konağ** “1. konut, ev. 2. çadır.”; **DS. (IV. 2919): konum** “göçebelerin göç ettikleri yer, konak yeri.”; **DS. (IV. 2920): konük** “çadır”; **DS. (IV. 2920): konük** “çadır”; **DS. (IV. 2960): könük** “çadır”].

ADL. (I, 284); (Çəmbərək, Şərur): kom “qoyun-quzu salınan yer”

[krş. **ADL. (I, 293); (Astara, Lənkəran, Masallı): küm (I)** “evin üstü”; **ADL. (I, 293); (Cəlilabad): küm (II)** “barama qurdu bəsləmək üçün qarğıdan hörülmüş üstüörtülü yer”].

DLT. 727: kon- “konmak, yerleşmek, yurt edinmek”; **TSKBS. 432: kom** “Orta Türkçede ağıl, ahır”.

53. DS. (IV. 2941): kovu “çukur ve bataklık yer”.

[krş. **DS. (IV. 2939): kovak (III)** “dağlar arasındaki çukur”; **DS. (IV. 2940): kovaltı, kovçak, kovsuk (II), kovuğ, koysuk** “çukur”; **DS. (IV. 2941): kovsuk (I)** “çukur”; **DS. (IV. 2941): kovsuk (II)** “yaylalarda yüksek kayaların eteği”; **DS. (IV. 2941): kovu (II)** “çukur ve bataklık yer”; **DS. (IV. 2941): kovuz (II)** “kenarları dik yamaçlı vadi”; **DS. (IV. 2920): kop** “dağlarda büyük kayaların içindeki boşluk, doğal mağara”; **DS. (IV. 2923): kopuz** “1. boğaz, dar yer. 2. düz alanlarda görünmeyen oyuklar, çukurlar. 3. deniz kıyısındaki körfez”].

ADL. (I, 291); (Balakən, Qax, Zaqatala): kuvul “mağara”.

DLT. 732: kow¹² “içi boş”; **kovuk** “içi boş olan şey”.

¹² **DLT. 732: kow** “içi boş”; **kovuk** “içi boş olan şey” şeklinde geçen sözcüğün yine **DLT. 677: kak** “çukurdaki su birikintisi” olarak geçen sözcükten **kak > kağ > kov > kov** biçiminde geliştiği düşünülmelidir. Bu kapsamda makalemizde ayrı maddeler altında verilmiş olan 42. ve 53. numaradaki sözcükler birlikte de düşünülebilir.

54. DS. (IV. 4569): **koy** “mağara, çukur yer”.

[krş. **DS.** (IV. 2942): **koyak, kayak, kayah** “1. bir ucu dağda son bulan kapalı boğaz, iki dağ, tepe arasındaki boşluk, vadi. 3. dağlar ve kayalıkların üzerindeki doğal çukurlar, koy, körfez. 4. güneş görmeyen kuytu yer. 5. dağ üzerinde otu bol olan, bitek, kuytu yer.”; **DS.** (IV. 2940): **kovsuk, koysuk** “çukur”; **DS.** (IV. 2943): **koylan** “akarsuların en derin yeri.”; **DS.** (IV. 2944): **koytak** “el değmeyen yer, çukur.”; **DS.** (IV. 2944): **koytan** “dağın çıkıntılı yeri.”; **DS.** (IV. 2944): **koytuk** “2. Saklanacak, gizlenecek çukurumsu yer.”; **DS.** (IV. 2944): **koyuk** “dağın ve kayanın kuytu yeri.”; **DS.** (IV. 3020): **kuyak** “engebeli, çukur yer.”; **DS.** (IV. 3020): **kuyluç** “1. derelerin çukur yerleri. 2. körfez. 3. çukur.”; **DS.** (IV. 3022): **kuytak, kuytal, kuytuk, kuytul, kuytuluk** “çukur, kuytu yer.”; **DS.** (IV. 2204): **guytu** “kuytu, çukur yer.”].

DLT. 752: **kuy** “vadinin dibî”.; **KB.** 273: **koy** “alt, dip”.

55. DS. (IV. 2954): **kölek** “yağmur sularının toplandığı küçük çukur.”

[krş. **DS.** (IV. 2142): **gölek, gölen, gölep** “1. gölcük. 3. tarla içerisinde bulunan su havuzu, bataklık. 4. Akarsu yataklarında suların toplandığı çukur yerler.”].

DLT. 736: **kölüñ-kölüñ** “su birikintisi, küçük göl”.

56. DS. (IV. 2983): **kötez** “içinden çıkılamayan yer, sarp yer.”

[krş. **DS.** (IV. 3057): **kütüz** “sarp, geçilmesi zor olan yer.”].

DLT. 742: **kötki** “toprak tepe”.

57. DS. (VI, 4577): **kuz** “1. soğuk, güneş görmeyen yer. 2. nemli, ıslak yerler”

[krş. **DS.** (IV. 3022): **kuzay, kozay, kozna, kuşez, kuyaz, kuzleç, kuzluk** “1. Güneş görmeyen, gölgelik yer”; **DS.** (III. 2204): **guz** “engebeli yer.”; **DS.** (III. 2204): **guz, guzay, guzey, guzgeçe, guzyer** “Gölgelik, güneş almayan yer.”].

DLT. 753: **kuz** “dağ vb.’nin gölgeli tarafı”; **KB.** 298: **kuz** “kuzey”.

58. DS. (V. 3263): **obruk** “2. küçük çukur. 3. dağlar ve tepeler arasındaki derin ve büyük çukurlar. 4. yazın bile karı erimeyen yüksek dağlardaki mağaralar. 5. su biriken oyuk yer, doğal çukur.”

[krş. **DS.** (V. 3289): **orbuk** “3. çayın oyduğu yer. 5. yerüstü sularının içinde kaybolduğu doğal oyuklar. 6. su biriken oyuk yer, doğal kuyu. 7. ovalardaki doğal çukurlara yağmur sularının dolmasıyla oluşan göl; **DS.** (V. 3268): **ofruk** “2. kayalık yerlerdeki mağaralar, oyuklar.”; **DS.** (V. 3263): **opruk** “2. küçük çukur.

3. dağlar ve tepeler arasındaki derin ve büyük çukurlar. 4. yazın bile karı erimeyen yüksek dağlardaki mağaralar. 5. su biriken oyuk yer, doğal çukur.”; **DS.** (V. 3287): **oprük** “zindan”; **DS.** (V. 3262): **obram** “bataklık.”; **DS.** (V. 3262) **oban** “kurumuş dere yataklarındaki yağmur ve kar suyu birikintisi, gölcük.”].

DLT. 777: **opri** “çukur, vadi”; **KB.** 345: **opri** “çukur, dere, vadi”.

59. DS. (V. 3264): **obuz** “1. su kaynağı. 2. akarsulardan oluşan küçük derecikler. 3. iki derenin birleştiği dar yer. 4. çay ve ırmakların geçtiği dar boğaz, iki sırt arasındaki çukur. 5. suların oyarak yaptığı çukur yer.”

[krş. **DS.** (VI. 3309): **öbüz** “4. dağ yamacındaki çukurumsu yerler”; **DS.** (VI. 4021): **ubuz** “dere”; **DS.** (V. 3264): **obus** “su kaynağı, akarsulardan oluşan küçük derecikler, suların oyarak yaptığı çukur yer”].

DLT. 777: **opuzlug** “sertliği olan, sarp arazi”.

60. DS. (V. 3292): **orum** “hayvanların otlamasına elverişli geniş ormanlar, çalılıklar.”

[krş. **DS.** (V. 3355): **örüm** “çalılıklar arasındaki otlu yer.” **DS.** (V. 3355): **örü, örüm** “ağıl”; **DS.** (VI. 4630): **örüm 2.** tarlanın ekilen bölümü. 3. köylülerin ettikleri tarlaların toplu bulunduğu yer.”; **DS.** (V. 3353): **örü, örek, ören, örene, örö, örüm, örüş** “3. avlanılacak yer, avlak.”; **DS.** (V. 3348): **ören, örene** “1. şehir. 2. köy. 3. bir bölgenin en verimli ovası. 4. dağlar arasındaki çukur yer, koyak. 5. taşlı tarla, kayalık yer. 6. bostan ekmek için hazırlanmış tarla, ormanlık yer.”; **DS.** (V. 3348): **ören yer** “toprağı kuvvetli olan yer.”; **DS.** (V. 3348): **örenlik** “yıkıntı yer.”].

ADL. (II, 436); (Cəlilabad): **öri** “xüsusi otlaq, tək-tək adamların öz həyvanını otardığı yer”; **ADL.** (II, 436); (Qazax): **örənd** “mal-qaranın gündəlik otladığı yer, sahə”.

DLT. 789: **ör-** “hayvanlar merraya sürülüp çıkmak, geceleyin otlamak”; **DLT.** 778; **KB.** 346: **orun** “yer, mekân”; **KB.** 364: **örüg** “konak yeri, menzil”.

61. DS. (V. 3309): **öbüz** (< **öküz/ögüz**) “3. küçük dere. 5. susuz dereelerin birleştiği yer.”

[krş. **DS.** (V. 3319): **öğrek** “2. su kıyısı”; **DS.** (V. 3323): **öğünt** “1. tarlalara su dağıtılan büyük ark 2. sürekli akmayıp sadece bir ay akan akarsu”].

YY. 215: **ügüz** “ırmak”; **OY.** 183: **ügüz** “ırmak, nehir”; **T.** 157: **ügüz** “ırmak”; **DLT.** 785: **ögüz** “ırmak, nehir”; **KB.** 356: **ögüz** “ırmak”; **CC.** 537: **öküz** (II) “ırmak”.

62. DS. (V. 3344): **önpas** “ıssız, sessiz yer”.

YY. 209: **öñ** “ıssız yer”.

63. DS. (V. 3352): **örtme** “2. sofa, salon. 3. çardak. 4. bir katlı bağ evi. 5. bağ kulübesi. 6. evin önü açık ve taş döşemeli yeri, giriş yeri. 7. mutfak. 8. üstü örtülü ağıl. 9. tütün dizmeye ve kurutmaya yarayan üstü kapalı yer. 11. odun ve yakacak konulan yer.”

DLT. 790. **örtmen** “dam”.

64. DS. (V. 3363): **övek** “içinden su çıkan sulak yer”.

ADL. (II, 603); (Goranboy): **üy (I)**; **ADL.** (I, 263); (Qarakilse): **iv (II)** “arx”.

KB. 507: **üyük** “sulak yer, bataklık”; **DLT.** 794: **öyük** “bataklık kumu”; **öyük**- “ayak kuma gömülmek, batmak”.

65. DS. (V. 3368): **öyük** “toprak tepe”

DLT. 937: **üyük** “Oğuzcada tepe gibi yerden yükselen şeyler”.

66. DS. (V. 3369): **öz (I)** “1. su arı. 2. dere, çay, ırmak. 3. küçük göl. 4. pınar, derelerin çıktığı yer.”; **DS.** (V. 3370-VI. 4632): **öz (II)** “1. çamurlu çalılık, ormanlık yer. 2. sulu çayırılık. 3. bağ, bahçe, bostan. 4. yapışkan topraklı yer. 8. tarla, köye yakın tarla.”

[krş. **DS.** (V. 3371): **öze** “kaplıca”; **DS.** (V. 3371): **özek** “1. tepeler arasındaki çukur, düzlük yer, koyak 2. susuz dere. 4. sulak, verimli yer.”; **DS.** (V. 3359): **ötek** “sürekli su çıkan yer.”; **DS.** (V. 3359): **ötgün** “su kaynağı”; **DS.** (V. 3373): **özen** “2. tepeler arasındaki çukur, düzlük yer, koyak. 3. sulak, verimli yer.”; **DS.** (V. 3373): **özenti** “1. dağ eteklerinde, iki sırt arasındaki düzlük. 2. su ağzında, dere kıyılarında bulunan düzlük yer. 4. düz yerdeki çukurlar. 5. kurumuş göl çukuru.”; **DS.** (V. 3374): **özlen** “1. su kaynağı. 2. küçük dere.”; **DS.** (V. 3374): **özlük** “su yolu”; **DS.** (V. 3374): **özmek, özelti** “1. tepeler arasındaki çukur, düzlük yer, koyak. 2. bataklık, sazlık yer”; **DS.** (VI. 4633): **özüs** “sulu yer”].

YY. 209: **öz** “vadi”; **DLT.** 91: **öd** “geçit, dere, öz”; **DLT.** 794: **öz** “vadi, dere”; **DLT.** 795: **özi** “Çiğil lehçesinde dağdaki yarık, vadi”; **DLT.** 795: **özük** “derelerin birleştiği yer”.

67. DS. (V.3505): **püsnek** “kuytu yer”.

[krş. **DS.** (V.3491): **pusanak** “gizlenecek, saklanacak yer”.

DLT. 604: bus “sis, karaltı”; **DLT. 604: bus-** “pusuya yatmak”; **TS. 718: busu** “pusu”.

68. DS. (V. 3519): saka “ekilmeyen yer”.

DLT. 800: saka “dağın eteği”.

69. DS. (V. 3558- VI. 4677) say “1. ekime elverişsiz, altı taş alan. 4. dik kayalık, taşlık yer. 6. kır, düz olmayan yerler”.

[krş. **DS. (V, s.3562) saylak** “1. üstü ince toprak katmanıyla örtülü taşlık yer, kayalık 2. dağın dik ve kayalık yüksek yeri 3. dere tepe¹³, engebe 5. sarp yer.”; **DS. (V. 3563): saytoprak** “altı taş olan tarla.”; **DS. (V, s.3562): saylan** “yar, uçurum”].

ADL. (II, 476); (Bakı): saya “suda dayaz yer”.

YY. 210: say “çakıl taş”; **DLT. 811: sây** “taşlık yer”; **KB. 384: say** “çakıl”.

70. DS. (V. 3570-VI. 4681): seki (I) “1. toprak alanlarda doğal setler, basamak biçiminde düzlükler. 2. bağ evlerinin önünde yazın oturlan ortası düz, çevresi çiçekli yer. 4. yer, arsa, tarla. 5. meyilli, su tutmayan yer. 7. yüksek, tümsek yer”; **DS. (V. 3571) seki (II)** “2. avluda yazın oturlan, mutfak olarak da kullanılan oda. 3. balkon. 4. ahır damı. 5. koridor, sofa”.

[krş. **DS. (V. 3570-VI. 4681): sek, sekme, sekemek, seklem, sekmeç, sekemeç, sekmen, sekü, sekümen** “seki, tümsek yer, oda, sofa”; **DS. (VI. 4681): seki seklem** “bağ, bahçe”; **DS. (V. 3572): sekili** “bozuk yol”; **DS. (VI. 4681): sekialtı** “koridor”].

ADL. (II, 477); (Şeki): seki “balkon”.

DLT. 813: sekü “seki”.

71. DS. (V. 3584): senir¹⁴ “iki dağ arasındaki sırt 2. tepe, doruk”.

[krş. **DS. (V. 3584): senğir, senri** “iki dağ arasındaki sırt 2. tepe, doruk”; **DS. (V. 3567): seğir** “1. sıradağ. 2. dağ sırtı, bayır”; **DS. (V. 3582): semir** “1. sıradağ. 2. yamaç”

¹³ “say” sözcüğü ikileme şeklinde Kırgız Türkçesi ağızlarında da geçmektedir: **say saydan** “dere dere, dere tepe” (Özeren, 2019, s. 250).

¹⁴ Bu sözcük sınırağa “sırt” (Güner Dilek, 2015, s. 503) şeklinde Günay Sibiryaya Altay Türkçesi ağızlarında da görülmektedir.

YY. 210: señir “dağ sırtı”; **DLT. 814: señir** “dağ burnu, duvarın kenarı”;
STİ. 95: Kara señir “Yenisey Yazıtları’nda bir yer adı”.

72. DS. (V. 3615) smor “iki tarla arasındaki sınıır”.

KB. 396: sngar “yan, taraf, sınıır”; **DLT. 820: sñar** “bir şeyin kenarı”.

73. DS. (V. 3630): sızğa “küçük vadi, dere yatağı”.

DLT. 818: sıgra “Oğuzcada yarık ve vadi”.

74. DS. (V. 3639): sin (I) “ölü gömülen yer, kabir”.

[krş. **DS. (V. 3639): sinne (I), sinnik** “ölü gömülen yer, kabir”].

UY. 167; DLT. 819: sm “mezar,kabir”.

75. DS. (VI. 4738-V. 3818): tam “**1.** ahr. **2.** yapıların üst, bölümü, toprak dam. **3.** toprak tabanlı, tek katlı ev, köy evi. **4.** büyük, boş, ışksız oda”

[krş. **DS. (V. 3820): tam yapı** “tek katlı toprak ev”; **DS. (II, 1351): dambaş, dambaşı, dambeş** “**2.** toprak dam, tavan”; **DS. (II, 1352): damıcak** “yapılması tamamlanmamış, tahtası sarılmamış ahşap ev”; **DS. (II, 1352): damik** “küçük ev, evcik”; **DS. (II. 1348): dam** “**3.** cezaevi”].

DLT. 850: tam “duvar, sur”; **CC. 563: tam** “dam”.

76. DS. (V. 3820): tamu “cehennem”.

[krş. **DS. (V. 3820): tama, tamo, tamuğ** “cehennem”].

KB. 420: tamu, tamuğ “cehennem”.

77. DS. (V. 3831): taptak¹⁵ “düz, engebesiz yer ya da yol”.

EUTS. 220: tak “angarya, boş”; **DLT. 631: dag** “yok, değil”.

78. DS. (V. 3971): torluk (I) “**1.** dağdaki çoban kulübesi. **2.** aşiret çadırı. **3.** mısır koymak için direklere oturtulmuş bağdadi kulübe”.

¹⁵ Bu sözcük “tak” sözcüğünden pekiştirilerek yapılmıştır. Eski metinlerde “boş, değil, yok” anlamlarıyla kullanılan sözcük aynı zamanda birçok Türk lehçesinde de “boş, çorak, otsuz yer” anlamında da kullanılmıştır. Örneğin Alt. tak cer “çıplak, otsuz yer”; Çuv. tak/takah “boş yere, boşuna”. Ayrıntılı bilgi için bk. Mehmet Özeren, “Tamtakır Pekiştirilmesi Üzerine”, **TEKE Dergisi**, 2017, S. 6/3. s. 1353-1359.

[krş. **DS.** (V. 3997): **turluk** “1. keçi ağılı. 2. çadır. 4. çubuk ve dallarla çevrilip üzerine kıl kilim ya da keçe örtülerek yapılan küçük çadır. 5. ağılların yanına yapılan küçük çoban evi. 6. kulübe. 7. bostan ve bahçelerdeki küçük ev].

DLT. 902: **turug~ turig** “sığınak, dağlardaki korunaklı yer”; **KB.** 469: **turuğ** “yer”.

79. DS. (VI. 4021): **uca** “ıssız yer”.

[krş. **DS.** (VI. 4021): **ucrak** “ıssız yer”.

DLT. 915: **uça** “sırt”; **CC.** 860: **uça** “sırt, yan, arka”.

80. DS. (VI. 4032): **uğur** “kıyı”.

YY. 213: **uğur** “yol”.

81. DS. (VI. 4073): **ürün evi** “sürü sahiplerinin yazın yağ, peynir koyup sakladıkları serin oda”.

OY. 183: **ürün** “beyaz”.

82. DS. (VI. 4800): **ütük** “ağaçlık, ormanlık yerden yakılarak açılan tarla”.

DLT. 936: **ütmek** “(kıl) yakmak, ütmek”.

83. DS. (VI. 4085): **üy**¹⁶ “1. ev. 2. bostan evi”.

[krş. **DS.** (VI. 4085): **üybaşı** “çati”].

DLT. 650: **ew** (< **ETG.** 163: **eb/ew**) “ev, çadır”.

84. DS. (VI. 4813): **yalım** “uçurum, dik yer”.

[krş. **DS.** (VI. 4152): **yalı** (II), **yalın** (VIII) “dik yer, bayır, yokuş”; **DS.** (VI. 4272): **yılım** “dik yamaç, uçurum”; **DS.** (VI. 4276): **yırım** “1. uçurum, 3. hendek”].

DLT. 945: **yalım kaya** “sarp, yalçın dağ”; **KB.** 517: **yalım** “sarp, dik yer”.

85. DS. (VI. 4151): **yalpı** (III) “iki tepe arasındaki düzlük”.

DLT. 946: **yalbı** “yassı, düz, derinliği olmayan tabak vb. ahşap eşya”.

86. DS. (VI. 4152): **yaltı** “yamaçtaki eğimli yer”.

¹⁶ Bugün Türkiye Türkçesi ağızlarında rastlanan bu sözcüğe çağdaş Türk lehçelerinde de rastlanmaktadır: **KTLS.** 228-229: Kaz., Kırg., Özb. **üy**; Bşk. Tat., Türkm., Y. Uyg. **öy** “ev”.

[krş. **DS.** (VI. 4145): **yalç** “balta girmemiş orman, ağaçlık; **DS.** (VI. 4145): **yalçı (III)** “yüce dağların eteği].

DLT. 946: **yalt** “yalçın, sert”.

87. DS. (VI. 4194): **yasgam** “dağ yamacı”.

[krş. **DS.** (VI. 4196): **yaskam, yaslam, yaslama (III)** “eğimli yer”].

ADL. (II, 625); (Kəlbəcər): **yasdı** “çökək yer”.

DLT. 957: **yasul** “yayvan”; **DLT.** 955: **yarsgag** “dağ vb. yerdeki kaygan yer”.

88. DS. (VI. 4212): **yaygın (II)** “yatağından çıkan akarsuyun yayıldığı yer”.

[krş. **DS.** (VI. 4212): **yayılgan (I)** “yatağından çıkan akarsuyun yayıldığı yer”].

KB. 512: **yadğun** “yayılmış su, taşar.”

89. DS. (VI. 4218): **yazı** “**1.** düzlük, ova”.

[krş. **DS.** (VI. 4218): **yaazı, yazılık, yazu** “düzlük, ova”; **DS** (I:197) **alanyazı** “göz alabildiğine geniş düzlük ova”].

OY. 187; **KB.** 534: **yazı** “yazı, kır, ova”.

90. DS. (VI. 4239): **yellik** “çok yel alan tepe”.

[krş. **DS.** (VI. 4236): **yeli (II), yelek (V), yelke (I)** “dağın doruğa yakın bölümü”].

ADL. (II, 630); (Daşkəsən): **yəlkən** “yeltutan təpəlik”.

DLT. 965: **yelin** “bol rüzgâr esen yer”.

91. DS. (VI. 4291): **yolak (I)** “**1.** Keçi yolu, küçük geçit. **2.** su yolu, ark, oluk; göllerde saz ve kamış arasından kayığın geçebileceği yer, kayak yolu”.

[krş. **DS.** (VI. 4825): **yolağ, yolamaç, yolamak** “su yolu, geçit, keçi yolu, kayak yolu; **DS.** (VI. 4298): **yorak**”. “kıy”].

ETG. 313: **yulak** “küçük çay”; **DLT.** 980: **yolak** “kırdaki küçük yol”; **DLT.** 986: **yulak** “küçük ve çok su pınarları”.

SONUÇ

Türkiye Türkçesi ağızları için hazırlanmış olan “Halk Ağızlarından Derleme Sözlüğü”nde ve Azerbaycan Türkçesi ağızları için hazırlanan “Azerbaycan Dialektoloji Lüğeti”nde yer alan tüm yer/mekân adlarının söz varlığı açısından taşıdığı arkaik izlerin ortaya çıkarılmasının hedeflendiği bu çalışmada; yer adlarıyla ilgili olarak her iki ağız sözlüğüne ait toplamda 91 madde başı arkaik sözcük tespit edilmiştir. Bu 91 madde başı sözcük içerisinde 90 madde başında “Halk Ağızlarından Derleme Sözlüğü”nden tespit edilen sözcükler yer alırken, 23 madde başında ise “Azerbaycan Dialektoloji Sözlüğü”ndeki kelimelerin yer aldığı görülmüştür. Ayrıca tespit edilen 91 madde başı sözcüğün altında ise bu sözcüklerin fonetik çeşitlenmeleri ile madde başı sözcüklerle aynı kökten türediği düşünülen dal köklerin de ele alındığı “Halk Ağızlarından Derleme Sözlüğü”nde 402; Azerbaycan Dialektoloji Lüğeti”nde ise 19 sözcük tespit edilmiştir. Çalışmada belirlenen bu dal köklere madde başları da eklenirse arkaik özellik taşıyan toplam sözcük sayısının 535 olduğu görülmüştür.

Türkiye Türkçesi ağızları için hazırlanmış olan “Halk Ağızlarından Derleme Sözlüğü”nde tespit edilen madde başı arkaik sözcüklerin Azerbaycan Türkçesi ağızları için hazırlanan “Azerbaycan Dialektoloji Lüğeti”ne göre fazla olmasının sebebi, “Azerbaycan Dialektoloji Lüğeti”nin sadece 2 ciltlik ve “Halk Ağızlarından Derleme Sözlüğü”ne göre daha az kapsamlı olmasıyla ilgilidir. Daha kapsamlı bir Azerbaycan diyalektoloji araştırması yapıldığında bu sayının çok daha fazla olacağı şüphesizdir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Alkaya, E. (2001). Tatar Türklerinin Kullandığı Türkçe Kişi Adları Üzerine Bir Değerlendirme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 1-25.
- Altuğ, M. (2021). Türkiye Türkçesi Bölge Ağızlarındaki Atasözlerinde Arkaik Ögeler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 216-231,
- Arat, R. R. (1979). *Kutadgu Bilig III*. (Haz. Kemal Eraslan, Osman Fikri Sertkaya, Nuri Yüce), Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, (KB).
- Argunşah, M. & Güner, G. (2015). *Codex Cumanicus*. Kesit Yayınları.
- Ata, A. (2000). Derleme Sözlüğü’nde Geçen En Eski Türkçe Kelimeler- I. *Türkoloji Dergisi*, 13,(1),67-99,
- Ata, A. (2001). Derleme Sözlüğü’nde Eski Türkçe Bir Kelime: ağlak. *Türkoloji Dergisi*, 14(1), 21-27

- Ata, A. (2007). Derleme Sözlüğünde Geçen En Eski Türkçe Kelimeler II. *Turcology in Turkey*. Selected papers, Studia Uralo-Altaica 47, (Haz. Nurettin Demir, Emine Yılmaz), 11-39.
- Aydın, E. (2015). *Yenisey Yazıtları*. Kömen Yayınları, (YY).
- Aydın, E. (2016). *Eski Türk Yer Adları*. Bilge-Kültür-Sanat Yayınları, (ETYA).
- Aydın, E. (2018). *Uygur Yazıtları*. Bilge-Kültür-Sanat Yayınları, (UY).
- Aydın, E. (2019). *Sibirya'da Türk İzleri Yenisey Yazıtları*. Kronik Yayınları, (STİ).
- Aydın, E. (2019). *Tonyukuk*, Kronik Yayınları. (T).
- Azerbaycan Dialektoloji Lüğeti I.* (2010). Türk Dil Kurumu Yayınları, (ADL-I).
- Azerbaycan Dialektoloji Lüğeti II.* (2003). Türk Dil Kurumu Yayınları, (ADL-II).
- Bayraktar, N. (2009). Boz ve Kır Renk Adlarının Kavram, Anlam ve Biçim Boyutu Üzerine. *International Journal of Central Asian Studies*, 13, 101-121.
- Buran, A. (2016). Dil-İnsan-Kimlik İlişkisi. *Uluslararası Edebiyat ve Toplum Sempozyumu*, Bartın Üniversitesi, C II, s.391-394.
- Caferoğlu, A. (1993). *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*. Enderun Kitabevi Yayınları.
- Clauson, S. G. (1972). *An Etymological Dictionary Of Pre Thirteenth-Century Turkish*. Oxford University Press, (EDPT).
- Çeçen, E. (2020). *Derleme Sözlüğü'ndeki Mekân Adları*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ercilasun, A. B. & Akkoyunlu, Z. (2018). *Kâşgarlı Mahmud Dîvânü Lugâti't-Türk (Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin)*. Türk Dil Kurumu Yayınları, (DLT).
- Eren, H. (1999). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. (TDES).
- Gabain, A. V. (2003). *Eski Türkçenin Grameri*. (Çev: Mehmet Akalın), Türk Dil Kurumu Yayınları, (ETG).
- Gülensoy, T. (2018). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*. Bilge Kültür Sanat Yayınları, (TSKBS).

- Güner Dilek, F. (2015). *Güney Sibiryaya Altay Türkçesi Ağızları (Karşılaştırmalı Ses Bilgisi)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karaca, İ. V. & Yalçın, S. K. (2016). Azerbaycan Türkçesi Ağızlarında Görülen İkişemelerin Sözcük Türü/Yapı ve Anlam Bakımından Değerlendirilmesi. *TEKE Dergisi*. 5(4), 1651-1675.
- Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü*. (1991). T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları. **(KTLS)**.
- Kök, A. (2019). *Türklerin Entelektüel Mirası Kutadgu Bilig (Devlet: Adalet, Kut Töre)*. Kesit Yayınları.
- Kök, A. (2004). Türkçe İlk Kur'an Çevirilerinde Özel Adlar. *V. Türk Dili Kurultayı Bildirileri II (20-26 Eylül 2004)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Nadalyaev, V. M., Nasilov, D. M., Tenişev, E. R. & Çerbak, A. M. (1969). *Drevnetyurskiy Slovar*, **(DTS)**.
- Nalbant, M. V. (2014). *Karışık Dilli Kur'an Tefsiri*. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, **(KDKT)**.
- Özeren, M. (2017). Tamtakır Pekiştirmesi Üzerine. *TEKE Dergisi*, 6(3), 1353-1359.
- Özeren, M. (2019). *Kırgız Türkçesi Ağızlarında İkişemeler*. Akçağ Yayınları.
- Özeren, M. (2020). *Tacikistan Kırgız Türkçesi*. Kesit Yayınları.
- Sevortyan, E. V. (1978). *Etimologičeskiy Slovar Tyurskix Yazıkov*. İzdatelstvo Nauka, **(ESTY)**.
- Şahin, İ. (2019). *Adbilim*. Pegem Akademi.
- Tarama Sözlüğü*. (2019). Türk Dil Kurumu Yayınları, **(TS)**.
- Tekin, T. (1995). *Türk Dillerinde Birincil Uzun Ünlüler*. Simurg Yayınları, **(TDBUÜ)**.
- Tekin, T. (2008). *Orhun Yazıtları*. Türk Dil Kurumu Yayınları, **(OY)**.
- Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü (I-VI Cilt)*. (2009). Türk Dil Kurumu Yayınları, **(DS)**.
- Yalçın, S. K. & Çakmak, H. (2021). Azerbaycan Dialektoloji Lügeti'ndeki Yer ve Mekân Adları, *Yunus Emre, Mehmet Akif Armağanı Türk Dili Araştırmaları-2*, Akçağ Yayınları, 57-78.

Yalçın, S. K. ve Çeçen, E. (2020). Derleme Sözlüğü'ndeki Yeryüzü Şekilleri ve Su Kaynaklarına Ait Mekân Adları Üzerine Değerlendirme. *Türkoloji* (Ahmet Yesevi Üniversitesi-Kazakistan), 5(103), 9-21.

Yalçın, S. K. & Çeçen, E. (2021). Derleme Sözlüğü'nde Yer Alan Yer ve Mekân Adlarının Söz Varlığı Açısından Taşdığı Arkaik İzler. *Doğumunun 60. Yılında Nevzat Özkan Armağanı Ediyü Yazıka*, (Ed. Doç. Dr. Hacer Tokyürek ve Doç. Dr. Beytullah Bekar), Nobel Yayıncılık, 445-465.

Yılmaz, E. (2014). *Temel Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. Pegem Akademi.

EXTENDED ABSTRACT

Place names (toponyms) are divided into two as proper place names (onimis) and genus place names (apeliatifs) that are not based on a proper naming. Although there is no name of a special place as proper place names, genus place names (aplicative microtoponyms), which can only be known by certain people or groups, are also of great importance for the Turkish language.

Microtoponyms are known only to the inhabitants of a region, a settlement; but unknown to the inhabitants of other settlements. For this reason, it has been defined as the branch of geonaturology that investigates the names of terrestrial objects such as mountains, hills, pastures, crops, localities, flood crevices, mounds, wells, small river folds, winter quarters, springs, vineyard houses, which are not included in the maps. Microtoponyms are very important for geonaturology since they only take place in the public memory and are nomenclatures that can only be determined by collation. Microtoponyms can be found in the literature as site names, micro geographical names, weak place names and so on.

Microtoponyms are shaped within the framework of that nation's worldview and perception of the world, filtered from the historical, literary, social and cultural retort of a nation. they are identity words that have been in the language of that nation since the earliest times and reflect the essence of the nation. In this respect, microtoponyms are not words with ordinary naming. The basis of naming microtoponyms is the social, cultural, historical and psychological tendencies of the Turkish nation. Microtoponyms shaped in line with these tendencies are also special names. They should be considered as forms of Turkish identity reflected in the vocabulary of Turkish.

Microtoponyms, as it is known, are genus (apeliative) place names that are not based on a special nomenclature. However, microtoponyms are also special

structures that originate proper names. For example, the word göynük, which is related to the word "küy" (burning word) in Old Turkic, corresponds to an area opened by burning in the forest, but over time it has turned into a proper name and evolved into the form of göynük.

Proper place names are included in the category of words that can be changed from time to time for political reasons and deleted from the scene of history. In terms of Turkish language history, there are many examples that many Turkish place names have been erased from the scene of history. It is a known fact that Greeks in Cyprus, Russians and Armenians in the geographies where Turks are present in Central Asia, Serbs and Slavs in the Balkans changed Turkish place names in many Turkish settlements. These political interventions to proper place names could not be made to microtoponyms. Because these natural place names that the people encounter at all times and under all conditions were seen as ordinary words in the language. It has not been realized that these names are a treasure hiding the original identity of the language. Therefore, microtoponyms are identity words that cannot be easily changed by external interventions and reflect the robustness of Turkish.

Microtoponyms, besides not being ordinary nomenclatures, have formed one of the strongest resistance points of Turkish against foreign languages. Microtoponyms are one of the most important structures that challenge the foreign language effect in Turkish, which has been under the influence of languages such as Russian, English and Arabic for years. Loan words used instead of Turkish words in normal usage could not find a place in microtoponyms. For example, the Arabic words siyah or kırmızı could not be used in place of the words kara and kızıl in the microtoponym names made with the Turkish word kara or kızıl. This situation was valid for all Turkish dialects. In this respect, it can be said that; Microtoponyms are the stamps of the Turkish language engraved in history.

In this study, "Halk Ağzlarından Derleme Sözlüğü" which was prepared for Türkiye Turkish dialects and "Azerbaycan Dialektoloji Sözlüğü" prepared for Azerbaijani Turkish dialects were used in terms of vocabulary. It is aimed to reveal the archaic traces of all place names in these dialect dictionaries in terms of vocabulary. By examining 3313 place names which was determined in the research titled "Derleme Sözlüğü'ndeki Mekân Adları" prepared by Çeçen (2020) which is not based on the proper name and 505 place names which were determined in the research titled "Azerbaycan Dialektoloji Lüğeti'ndeki Yer ve Mekân Adları" by Yalçın and Çakmak (2021) which are not based on a proper naming; archaic traces of these names in terms of vocabulary were tried to be

Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesi Ağızlarındaki Yer ve Mekân Adlarının...

determined. With this aspect, the study aims to contribute to the toponomy in Türkiye and Azerbaijan in particular, and to the Turkic onomastic in general.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	18.09.2023	Submitted date
Kabul tarihi	12.12.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Kulaksız, E. & Gümüş, Ö. (2023). An investigation into statistical literacy (knowledge, attitudes, and self-efficacy) among second language acquisition researchers. *Journal of History School*, 67, 3715-3743.

AN INVESTIGATION INTO STATISTICAL LITERACY (KNOWLEDGE, ATTITUDES, AND SELF-EFFICACY) AMONG SECOND LANGUAGE ACQUISITION RESEARCHERS¹

Emel KULAKSIZ¹ & Özge GÜMÜŐ²

Abstract

In the field of second language acquisition (SLA), statistical approaches have grown in importance recently. Concerns have been raised about how many academics in the field of SLA likely lack fundamental statistical knowledge. These abilities are required for doing research that complies with strict methodological criteria. This goal of this exploratory study, through utilizing a cross-sectional survey design, was to analyse the statistical knowledge, attitudes, and self-efficacy of 76 graduate students enrolled in Master's and Ph.D. programs provided by English Language Teaching departments and who were taking research methods and statistics courses at four different state universities. The data analysis was conducted through descriptive statistics, Pearson's correlation coefficients and one-way Manova, a standard multiple linear regression analysis. The findings revealed that there was a weakly positive relation between participants' self-perceived research skill and their confidence in their statistical knowledge. In addition, the research found that those who took advanced statistics courses in their curriculum showed a considerably better degree of statistical proficiency, had more positive attitudes toward statistics, and showed more confidence in their statistical abilities than those who did not. Furthermore, it was found that educational

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı Adıyaman Üniversitesi'nde, 12.09.2023 tarih, 447 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

² Öğr. Gör. Dr., Milli Savunma Üniversitesi Hava Astsubay Meslek Yüksekokulu, kulaksizemel@gmail.com, Orcid: 0000-0003-1877-7283

³ Dr. Öğret. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yabancı Diller Bölümü, Yabancı Diller Anabilim Dalı, ogumus@adiyaman.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4621-842X

level and the regularity of using SPSS resources were reliable indicators of statistical proficiency. The aforementioned results highlight the need to improve the statistical training given to academics in the field of SLA. The new curriculum should include both theoretical knowledge and practical competence while being meticulously tailored to address the unique needs associated with SLA research endeavours.

Keywords: Statistical Literacy, SLA, Self-efficacy, Quantitative research.

İkinci Dil Edinimi Araştırmacılarında İstatistik Okuryazarlığının (Bilgi, Tutum ve Öz-Yeterlik) İncelenmesi

Öz

İkinci dil edinimi (İDE) alanında son zamanlarda istatistiksel yaklaşımların önemi arttı. İDE alanında çalışan kaç akademisyenin muhtemelen temel istatistiksel bilgidен yoksun olduğu konusunda endişeler dile getirildi. Bu yetenekler katı metodolojik kriterlere uygun araştırma yapmak için gereklidir. Bu çalışmanın amacı, kesitsel bir anket tasarımını kullanarak İngilizce Dil Öğretimi bölümlerince sunulan Yüksek Lisans ve Doktora programlarına kayıtlı 76 lisans öğrencisinin istatistik bilgisi, tutumları ve öz-yeterliklerini analiz etmektir. Bu öğrenciler aynı zamanda dört farklı devlet üniversitesinde araştırma yöntemleri ve istatistik derslerine katılmaktaydı. Veri analizi, betimsel istatistikler, Pearson korelasyon katsayıları ve tek yönlü Manova ile standart çoklu doğrusal regresyon analizi aracılığıyla gerçekleştirildi. Araştırmanın bulguları, katılımcıların kendilerini algılayan araştırma becerileri ile istatistik bilgilerine olan güvenleri arasında zayıf düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu gösteriyor. Ayrıca araştırma, ileri düzey istatistik dersleri almış olanların, almayanlara göre önemli ölçüde daha iyi bir istatistiksel yeterlilik gösterdiklerini, istatistiğe karşı daha olumlu tutumlara sahip olduklarını ve istatistiksel yeteneklerine daha fazla güven duyduklarını buldu. Ayrıca eğitim düzeyinin ve SPSS kaynaklarını kullanma düzenliliğinin istatistiksel yeterliliğın güvenilir göstergeleri olduğu ortaya çıktı. Yukarıda belirtilen sonuçlar, İDE alanında akademisyenlere verilen istatistiksel eğitimin iyileştirilmesi ihtiyacını vurgulamaktadır. Bu geliştirilmiş eğitim programı, hem teorik bilgiyi hem de pratik yeterliliği içermeli ve aynı zamanda İDE araştırma çabalarıyla ilişkili benzersiz ihtiyaçları karşılayacak şekilde titizlikle tasarlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: İstatistiksel Okuryazarlık, İkinci Dil Edinimi, Öz-yeterlilik, Nicel Araştırma.

INTRODUCTION

The use of statistical methodologies stands out among the challenges the field of SLA has had to face as a result of its recent growth. Despite the fact that statistics are crucial to data-driven SLA investigations, many SLA researchers lack the

basic statistical understanding and skills necessary for effective study. Modern statistical techniques are being used more often in SLA research as a consequence of recent reforms that have increased the focus on methodological rigor. It is important to remember that these statistical methods are adopted from allied disciplines like psychology and education rather than being invented inside the SLA domain itself (Loewen & Gass, 2009). Loewen and Gass (2009) point out that the use of statistical methods is not exclusive to the area of SLA. The rise in the number of SLA research using sophisticated statistical techniques (e.g., Shirazizadeh & Karimpur, 2019; Wang, Tong, Guo, & Zhang, 2022) reveals a perceptible trend within SLA towards an improvement in the ability to adapt and employ statistical techniques.

Like many fields that depend on quantitative approaches, statistics are essential to data-driven research in the area of SLA. Numerous methodological investigations, such as those conducted by Gass (2009), Lazaraton (2000, 2005), and Plonsky (2013), have shed light on the prevalence of quantitative approaches in L2 research. These studies demonstrate that L2 researchers often use fundamental statistical methods including ANOVAs, t-tests, and correlations. While the increased use of statistics in SLA research is unquestionably a positive development, it is important to make sure that researchers have the skills and training necessary to apply these analytical tools. Given the developing "methodological and statistical reform movement" in quantitative L2 research (Plonsky, 2015a, p. 4), there is a growing demand for specialist resources, such as books, articles, editorial guidance, and statistical training programs especially targeted to the requirements of SLA researchers.

Although it is still relatively uncommon in the domains of applied linguistics and SLA, the evaluation of statistical knowledge is a long-standing practice in well-established disciplines like psychology and education, especially in relation to graduate student education. This emphasis on training is motivated by the notion that it is a prerequisite to conduct in-depth research (Aiken, West, & Millsap, 2008; Alder & Vollick, 2000; Henson, Hull, & Williams, 2010). For instance, several academics (Lindstromberg, 2016, Norris, 2015, Plonsky, 2013, 2015a, Plonsky & Gass, 2011, Plonsky & Gonulal, 2015, Plonsky & Oswald, 2016, and Winke, 2014) have urged for a more complete evaluation of statistical skill in the SLA area. For instance, Lindstromberg (2016) stated that SLA researchers need to have a firm grasp of statistical techniques in order to properly undertake comprehensive investigations. In a similar vein, Norris (2015) emphasized the need for SLA researchers to have current statistical training, highlighting instances when the quality of statistical analysis in SLA research has not always met high standards. There is growing concern about the level of methodological

rigor and statistical expertise in the area of SLA research as a consequence. This concern is fuelled in part by the rising use of sophisticated statistical methods in the SLA research scene (Gass, 2009). Notably, with the use of methods like factor analysis, structural equation modeling, mixed-effects models, and bootstrapping, SLA studies are increasingly gaining in popularity. However, it is possible that many SLA researchers lack equitable access to the statistical competence and understanding required to use these sophisticated statistical techniques (Cunnings, 2012; Loewen & Gonulal, 2015; Plonsky, Egbert & LaFlair, 2014; Plonsky & Gass, 2011; Winke, 2014).

Additionally, the contemporary landscape of quantitative research methodologies in the discipline has received a lot of editorial attention lately. For instance, Mahboob et al. (2016) provided a complete set of guidelines for research including both quantitative and qualitative elements for submissions to TESOL Quarterly. The primary goal of these guidelines is to guarantee that research articles follow a consistent, excellent standard of methodology. Similar to this, the 2015 edition of the Currents in Language Learning series placed a heavy focus on the need to enhance quantitative thinking within the discipline of applied linguistics. This book provided answers to problems that typically come across in quantitative research as well as notable advancements in the discipline. Notably, original guidelines for doing quantitative research were published by Norris, Plonsky, Ross, and Schoonen (2015) in the journal of Language Learning.

Adhering to strict guidelines in both conducting and reporting the results of research is essential to ensuring the effectiveness of research in the area of SLA. According to Gass, Fleck, Leder, and Sveticks (1998), attaining robust scientific development is essential for maintaining the credibility and integrity of the field of SLA. Promisingly, as the field continues to advance and improve in its application of statistical techniques, an increasing number of scholars (e.g., Godfroid & Spino, 2015; Gonulal, 2016; Larson-Hall & Plonsky, 2015; Lindstromberg, 2016; Paquot & Plonsky, 2017; Plonsky, 2011a, 2011b, 2013, 2015b; Plonsky & Oswald, 2016) emphasize the pressing need for enhanced statistical proficiency and methodological expertise within the discipline.

The use of statistical approaches in second language (L2) research, particularly in relation to more advanced and complicated statistical processes, does not, however, achieve the required level of quality, as becomes clear after a thorough evaluation of many parts taken as a whole. The quality of the researchers' methodological training influences how well they can conduct rigorous research projects (Henson, Hull & Williams, 2010). The lack of basic statistical literacy and even insufficient graduate-level training among researchers may be

somewhat to blame for the flaws in research methods revealed in studies on SLA (e.g., Gonulal, 2016; Norris, Ross, & Schoonen, 2015; Plonsky, 2013).

However, it is crucial to recognize that the body of studies on the statistical literacy of academics in the field of SLA is rather small. Therefore, the main goal of this research is to investigate the statistical self-efficacy, attitudes, and knowledge levels of graduate students enrolled in English language teaching departments who are pursuing Master's and Ph.D. degrees, classified as SLA researchers. The importance of this study rests in its addition to the body of knowledge already established on the statistical literacy of professionals working in the area of SLA. The findings of this study will have a significant impact on the development and execution of enhanced statistical training programs created especially for researchers in the area of SLA.

BACKGROUND LITERATURE

The vital role statistics plays in both quantitative and mixed-methods research is well acknowledged in the realm of statistical analysis. This recognition emphasizes how important underscores the crucial need to include statistics education in academic curricula. However, statistics usually suffers from a lack of cohesiveness and is mostly used in other subjects rather than being fully integrated into statistics education. It is important to note that statistical analysis may sometimes be very important in a number of academic areas, including psychology, science education, mathematics education, and educational technology. This emphasizes how important it is to provide researchers from many academic fields with a solid background in statistics. The establishment of the Statistics Education Research Journal (SERJ), regarded as a trailblazing academic publication that focuses on disseminating serious research on statistics education, by Garfield and Ben-Zvi (2007) is one significant accomplishment in this area. The quantity of scientific articles devoted to the subject of statistics education and teaching strategies has significantly increased in recent years. This expansion has been essential in improving educational results and increasing understanding of statistical concepts.

Over the last several decades, there has been a discernible rise in the use of statistical techniques in SLA research. The statistical methods have also become more intricate and refined along with this increase (Gass, 2009; Loewen & Gass, 2009). Some concerns have been raised about the degree of statistical literacy among SLA researchers as a result of this phenomenon, particularly about their ability to understand and critically assess statistical studies (Loewen et al., 2019).

Although it has been studied in other academic subjects, statistical literacy research is still a relatively new topic. For this complicated construct, several scholars have proposed relatively different definitions and practical approaches. Wallman (1993) pointed out that “statistical literacy is the ability to understand and evaluate statistical data that are commonplace in our daily lives” (p. 1). In accordance with Wallman's perspective, Gal (2002) provided an exhaustive explanation that includes two essential dimensions:

(a) people’s ability to interpret and critically evaluate statistical information, data related arguments, or stochastic phenomena, which they may encounter in diverse contexts, and when relevant (b) their ability to discuss or communicate their reactions to such statistical information, such as their understanding of the meaning of the information, their opinions about the implications of this information, or their concerns regarding the acceptability of given conclusions. (p. 2–3).

Building upon these fundamental aspects outlined in these definitions, Gonulal (2016) formulated a comprehensive delineation of statistical literacy tailored to the domain of SLA:

...statistical literacy is more than the ability to read, understand and interpret statistical information presented in tabular and graphical format, but the ability to (a) choose correct statistical methods suitable for research questions, (b) conduct statistical analyses properly, (c) understand and interpret the results of statistical analyses, (d) evaluate the soundness of statistical analyses, and (e) report statistical results properly. (p. 102)

Despite the obvious need to build statistical literacy as a fundamental skill for SLA researchers, assessors, and consumers of research, there are surprisingly few studies that have carefully examined the degree of statistical knowledge among this specific population. The first inquiry conducted in 1987 by Lazaraton, Riggerbach, and Ediger included a cohort of 121 scholars in the field of second language acquisition. The primary aim of this study was to assess the researchers' proficiency in several statistical concepts and procedures, alongside their attitudes towards statistics and quantitative research approaches. The findings of the study revealed that while the researchers had a good knowledge of basic statistical concepts, they had less experience with more sophisticated statistical methods. However, a significant portion of participants highlighted the value of having statistical literacy abilities and the need to obtain appropriate training in research design and statistical analysis.

The research conducted by Lazaraton et al. (1987) was partly replicated by Loewen et al. (2014), and the results mostly corroborated the earlier work. There was some evidence of proficiency in fundamental descriptive and common inferential statistics among researchers in the area of SLA. However, it was shown that their grasp and expertise of more sophisticated statistical methods was limited. Loewen et al. (2014) also noted a prevalent tendency towards statistics and quantitative research, which is similar to the results of Lazaraton et al. (1987).

In a more recent research, Gonulal (2016) examined the level of statistical training and expertise across a sample of 120 PhD applicants in North America with a focus on SLA. Using a statistical literacy assessment created especially for this purpose, the study intended to assess doctoral candidates' grasp of statistical processes often used in SLA research. According to the results, doctoral candidates in SLA had a solid grasp of basic and common inferential statistical methods. However, their degree of confidence in their ability to grasp statistical research was much lower. The number of statistics courses taken, a preference for quantitative research, and participation in self-directed statistical training were all shown to be significant correlates with statistical literacy in a study by Gonulal (2016). The participants also indicated a great need for discipline-specific statistics courses that would provide them with the fundamental know-how and abilities necessary to undertake statistical analyses pertinent to applied linguistics research.

Loewen et al. (2019) conducted a study that uncovered a lack of adequate comprehension of essential statistical principles within the domains of applied linguistics and SLA research. A survey was administered to a sample of 120 PhD candidates specializing in the subject of SLA by the researchers. The aim of the survey was to discover and investigate the problems the applicants had comprehending key concepts including sampling, significance testing, and effect size. Gonulal et al. (2017) looked at how graduate students in the area of applied linguistics developed their statistical literacy over the course of two years. The results of the research revealed a consistent improvement in the participants' understanding of statistical concepts. According to the findings of Khany and Tazik's (2018) study, there has been a consistent and sustained use of statistical methods in the field of applied linguistics research over a span of thirty years. The significance of this finding is notable in light of the increasing intricacy of methodologies used within this particular discipline. Yotongyosa et al. (2015) reported that undergraduate students had a modest degree of skill in statistical literacy. This competency included both an understanding of concepts and dispositional elements. The findings of this research underscore the significant significance of enhancing the statistical literacy of scholars engaged in the realm

of second language learning. In order to achieve this goal, it is essential to improve the calibre of statistical instruction, emphasize the significance of statistical literacy, and encourage proficient use of statistical procedures among researchers. In addition, some concerns exist about the learning and teaching of statistics, specifically related to the impact of statistics anxiety. These concerns have the potential to influence students' competence and success in statistical pursuits. The research carried out by Onwuegbuzi (1999) investigated the influence of ethnic backgrounds on statistical anxiety. The findings revealed that African American graduate students had higher levels of statistical anxiety when compared to their Caucasian counterparts. The observed discrepancy might be attributed to several factors, such as insufficient financial support and a lack of role models.

Garfield and Ben-Zvi (2007) assert that there exists a notable prevalence and persistent quality of misconceptions in statistical knowledge, which have repercussions on persons spanning different age cohorts, even experienced researchers. The authors believe that the persistence of these fallacies is evident despite students receiving a rigorous education in statistics, and the frequency of such misconceptions may be impacted by several contextual circumstances. While training may lead to rapid improvements, the existing research on the long-term efficacy of training is limited and lacks robust validation. These findings are substantiated by research that examines the statistical reasoning capabilities of both pre-service and in-service educators. The research done by Perepiczka, Chandler, and Becerra (2011) aimed to examine the relationship between statistical self-efficacy, anxiety, attitudes, and social support in a sample of graduate students. The results of their study revealed a significant correlation between diminished self-efficacy and heightened levels of anxiety. As a result, students exhibiting unfavourable attitudes were more inclined to evade enrolment in statistics classes.

Self-efficacy is a psychological concept that was first proposed by Bandura in 1977a, pertaining to an individual's self-assessment of their ability to successfully do certain actions required to achieve specific goals or objectives. The formation of this notion is influenced by several factors, such as personal achievements, observational learning, persuasive communication, and emotional responses. Within the realm of statistics, the notion of self-efficacy pertains to an individual's degree of assurance in their capacity to proficiently do statistical calculations, assess data, and provide precise assessments. Onwuegbuzie (2003) posits that self-efficacy is a significant determinant of an individual's behavioural choices, amount of effort, persistence, and task achievements. These outcomes are intricately linked to an individual's belief system. This theory highlights the

tendency of people to engage in tasks that they view as achievable, adapt their efforts appropriately, persist until the activity is completed, and evaluate their level of accomplishment.

A comprehensive understanding of statistical principles is essential for scholars engaged in the discipline of SLA studies. This proficiency allows researchers to conduct meticulous and valid investigations, so ensuring their adherence to the quantitative research standards seen in other academic disciplines. Moreover, there are inquiries that emerge about the competence of educators tasked with instructing statistical courses. Noll (2011) performed a study which demonstrated that teaching assistants without a formal experience in statistics may display deficits in their level of knowledge. It is noteworthy that graduate assistants within the realm of mathematics may be tasked with the duty of teaching statistics courses, even in the lack of specific training. While the availability of early educational support is of utmost importance, it often falls short, resulting in deficiencies in knowledge acquisition and inefficiencies in instructional methodologies.

To address these challenges, the extant literature offers a range of strategies. The cultivation of statistical literacy among researchers in the domain of SLA requires a thorough training program that prioritizes the acquisition of basic concepts. Gonulal (2018) conducted research that suggests the level of statistical literacy can be predicted by various factors, such as the extent to which individuals have completed statistics courses, their preference for quantitative research, and their personal efforts to improve their understanding of statistical concepts. The research done by Gonulal et al. (2017) showed significant improvements in statistical literacy among those who took specialized courses on quantitative research approaches. The courses indicated above have contributed to the enhancement of participants' comprehension of fundamental statistical concepts, leading to increased confidence in the interpretation and use of statistical methods.

To address the difficulties associated with enhancing statistical knowledge and self-efficacy, it is crucial to do a thorough examination of the obstacles involved. Garfield and Ben-Zvi (2007) put up a number of recommendations aimed at enhancing statistics education in their research. The recommendations outlined in this study involve the implementation of constructivist learning approaches, fostering active engagement, facilitating intentional practice, recognizing the intricacy of fundamental statistical concepts, fostering an understanding of errors, employing technology for data visualization, and providing constructive feedback. In addition, proponents advocate for potential changes in testing and

assessment procedures, as suggested by Onwuegbuzie (2003), with the aim of mitigating the influence of anxiety and promoting performance-based evaluations. According to Trimarco (1997), it is important to foster a positive outlook among graduate students on their research skills, while also providing constructive feedback to bolster their self-confidence. Given the robust association between self-efficacy, expectancies, and academic success, it is essential to reassess educational objectives.

In conclusion, the aforementioned studies consistently highlight the fact that applied linguists and researchers in the field of SLA possess a solid grasp of fundamental statistical principles, albeit they may have less knowledge of advanced methodologies. Moreover, it is apparent that these scientists consistently hold favourable perspectives towards statistics and quantitative research. Nevertheless, it is evident that there exists a distinct demand for supplementary specialized courses in statistics that are tailored to cater to the specific demands of other disciplines. The primary objective of these courses should be to provide students with the essential skills and knowledge required to carry out statistical analyses competently, relevant to their individual fields of study. The purpose of these steps is to effectively respond to the significant need to enhance the statistical literacy of researchers within the domain of SLA. Ensuring the creation of high-quality research that is firmly grounded in solid statistical concepts is crucial.

METHODOLOGY

Investigating the statistical knowledge, attitudes toward statistical techniques, and self-efficacy in statistics among Master's and Doctoral students presently enrolled in an English language teaching department is the main goal of this study. These students might be categorized as researchers with specialized knowledge in SLA studies.

The current investigation employs an exploratory approach and a cross-sectional survey technique. Hence, the aim of this research was to provide a thorough depiction of the demographic characteristics and relevant factors pertaining to the individuals under scrutiny, while also seeking to ascertain any correlations among the variables of concern.

Specifically, we addressed the following research questions:

RQ 1: Is there a significant relationship between participants' self-perception as researchers and their statistical self-efficacy?

RQ 2: Do participants' knowledge about statistics, attitudes towards statistics, and statistical self-efficacy differ depending on whether they have taken an advanced statistics course?

RQ 3: Which variable is the strongest predictor of knowledge about statistics: educational level, frequency of using SPSS resources, or both?

Participants

The participants in the current study were 76 graduate students seeking Master's and Doctoral degrees who were taking research methods and statistics courses at the English language teaching departments of four different state universities. All participants in the research had a common characteristic of not being native English speakers, but rather acquiring their English language proficiency in a non-English speaking environment. The rationale for choosing these particular state schools was based on their emphasis on offering comprehensive research approaches, including advanced statistics courses.

A total of 76 people participated in the research, of whom 20 were men and 56 were women. Participants ranged in age from 23 to 40 years old, with a mean age of 27.72. All of the participants have taken relevant coursework that has given them a grounding in statistics. All 76 members of the cohort actively participated in the pre-course survey. The following tables provide an accurate representation of the participant's demographic data.

Table 1

The Frequency Distribution and Percentage of the Participants Based on Gender, and Education Level

		Frequency	Percent
Valid	Male	20	26.3
	Female	56	73.7
Valid	MA	35	46.1
	Ph.D	41	53.9
	Total	76	100.0

Instrument

Data for this analysis were gathered using a survey on statistical literacy that was previously used in the study by Loewen et al. (2014). This survey was divided into four main sections based on the framework developed by Finney and Schraw (2003): (a) collecting demographic data; (b) evaluating knowledge related to statistical concepts and procedures; (c) evaluating attitudes toward statistics; and (d) measuring statistical self-efficacy. The participants were instructed to respond

using a Likert scale with a total of six points. The survey's Sections b, c, and d all demonstrated strong reliability, as shown by matching Cronbach's alpha values of .97, .88, and .96, according to Plonsky and Derrick (2016). Cronbach's alpha score for the whole survey is .89, indicating a high level of internal consistency.

The survey, which was conducted online, included 27 items overall for evaluating statistical knowledge, 20 items for gauging attitudes toward statistics, and 14 questions for measuring statistical self-efficacy across several subscales. The survey's last section particularly asked participants about their prior involvement with statistical themes in an effort to learn more about their prior experiences with statistical analysis.

Data Collection and Analysis

The informed consent form was disseminated to the participants subsequent to obtaining ethical approval from the relevant academic institutions. Subsequently, the participants willingly provided their signatures as a manifestation of their intention to participate in the study. The participants were assured that their involvement in this study would not have any adverse impact on their ongoing academic goals. Additionally, they were informed about the rigorous measures in place to ensure the confidentiality of their information. Significantly, participants had the autonomy to withdraw from the study at any given point, and their involvement was entirely voluntary. Data for this study were gathered during the spring semester of the 2022-2023 academic year, using a quantitative survey approach and a convenience sampling strategy. The online survey instrument was administered to participants by the course instructors, and on average, it took participants 20 minutes to complete. Subsequently, IBM SPSS 22 was used to do a descriptive analysis of the collected data.

Descriptive statistics were used to elucidate the demographic features. Pearson's correlation coefficients were computed to examine the relationship between participants' self-perceived responsibilities as researchers and their levels of statistical self-efficacy. Prior to conducting the analysis, the dataset was assessed for adherence to the assumptions of linearity, normality, and absence of outliers. Subsequently, a one-way Multivariate Analysis of Variance (Manova) was conducted to examine potential differences in participants' levels of statistical knowledge, attitudes towards statistics, and statistical self-efficacy, taking into account their engagement in statistics courses.

In order to assess the potential predictive relationship between educational level and frequency of accessing SPSS resources on knowledge related to SPSS, a standard multiple linear regression analysis was performed. In order to validate

the validity of the conclusions drawn from the sample, a thorough examination of the underlying assumptions of the multiple linear regression analyses was conducted. The verifications included assessing the linearity, normality, independence, homoscedasticity of the residuals, absence of multicollinearity, and identification of multivariate outliers that might potentially influence the model.

Normality of the Data

Prior to undergoing appropriate statistical analyses using the SPSS 22 software, to avoid any potential misinterpretations, the items that were initially scored in reverse were recoded. Subsequently, the data underwent a Shapiro-Wilk test to assess its adherence to a normal distribution and identify any potential outliers. The assessment conducted was crucial in ascertaining the need of using MANOVA and regression tests.

Table 2

A Summary of the Results of this Normality Test, Separating the Findings for Individuals who Have and Have Not Taken Statistics Courses

	Statistics course	Shapiro-Wilk Statistic	df	Sig.
Knowledge	Yes	.987	53	.844
	No	.896	23	.021
Attitude	Yes	.988	53	.882
	No	.821	23	.001
Self-efficacy	Yes	.976	53	.360
	No	.883	23	.012

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

The results of the Shapiro-Wilk test indicated that the data collected from the participants who had not taken statistics courses seemed to have a normal distribution ($W=.896$, $p=.021$, for knowledge; $W=.821$, $p=.001$; for attitude, and $W=.883$, $p=.012$, for self-efficacy). However, the data from those who had taken statistics courses did not have a normal distribution ($W=.987$, $p=.844$ for knowledge; $W=.988$, $p=.882$ for attitude; and $W=.976$, $p=.360$ for self-efficacy). Given the sample size, it is reasonable to assume that the deviation from the normal distribution does not seriously contradict the assumption of normality for the dataset.

FINDINGS

In order to respond to the first research question, descriptive statistics for factors related to participants' statistical backgrounds were gathered. As potential predictors of statistical knowledge, attitudes toward statistics, and statistical self-efficacy, their research orientation (qualitative and quantitative), participation in statistics courses, the number of statistics courses completed, and their educational status were all taken into account.

Research question 1: Is there a significant relationship between participants' self-perception as researchers and their statistical self-efficacy?

Table 3

The Outcomes of the Pearson Correlation Test, which Examined the Relationship between Participants' Self-Perceived Success as Researchers and their Levels of Statistical Self-Efficacy

		Research skills
Self- efficacy	Pearson Correlation	.420**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	76

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

To determine if there is a statistically significant relation between participants' self-perceived research success and their levels of statistical self-efficacy, a Pearson correlation analysis was carried out. The findings showed a significant and moderate positive correlation ($r = .420$, $p .001$) between participants' self-perceived research success and their levels of statistical self-efficacy. The results of this study suggest that self-efficacy in quantitative analysis and participants' perceptions of their own success as researchers are positively correlated.

Research question 2: Do participants' knowledge about statistics, attitudes towards statistics, and statistical self-efficacy differ depending on whether they have taken an advanced statistics course?

In order to test if the dataset was suitable for a Manova analysis, its normality was evaluated. The maximum value of the multivariate analysis of variance (Manova) statistic, when there are two dependent variables, is 13.82 based on the criteria put forward by Pallant (2001). The computed value in the current research was found as 11.439, which is within the allowed range, indicating that the data was distributed normally. The linearity of the data was further confirmed by looking at scatterplots, which showed no clear signs of non-linearity and so met the condition for linearity.

The correlations between the dependent variables were examined in order to determine if multicollinearity and singularity were present. The results of the research showed that attitudes and knowledge ($r = .614$, $p = .05$) and attitudes and self-efficacy ($r = .553$, $p = .05$) had moderately high correlations. Nevertheless, a significant positive correlation ($r = .810$, $p = .05$) between knowledge and self-efficacy was found.

Following this, a unidirectional multivariate analysis of variance (MANOVA) was conducted to look for potential differences between individuals who had finished advanced statistics courses and those who had not in terms of statistical knowledge, attitudes toward statistics, and statistical self-efficacy. The results of the Box's test showed that the homogeneity of the variance-covariance matrices requirement was not violated ($p = .099 > .01$). The p-values for knowledge, attitude, and self-efficacy were over the threshold of .05. Levene's test findings, which evaluated the equality of error variances, also showed that these variables were related. This finding supports the assumption of equal variances for these variables.

Individuals who had taken advanced statistics courses and those who had not were significantly different in regard to all three dependent variables, according to the Manova analysis ($F = 1.781$, $p = .00$, Wilks's Lambda = .774). In order to accommodate several dependent variables, a significance threshold of .017 was used with the intention of reducing the likelihood of committing a type 1 error. The results of the study indicated that there were statistically significant differences between the two groups in terms of their statistical self-efficacy ($p = .00$, .154), attitudes toward statistics ($p = .00$, .162), and levels of statistical knowledge ($p = .00$, .198). Following a further analysis of the mean scores, it was discovered that individuals with formal statistics training performed better than those without. Specifically, participants who took statistics courses demonstrated greater statistical self-efficacy ($M = 3.4124$, $SD = 1.25776$ for participants with courses compared to $M = 2.1320$, $SD = 1.02438$ for participants without courses), higher scores in statistical knowledge ($M = 4.1198$, $SD = .49032$ for participants with courses compared to $M = 3.6065$, $SD = .65058$ for participants without courses), and more positive attitudes toward statistics.

Research question 3: Which variable is the strongest predictor of knowledge about statistics: educational level, frequency of using SPSS resources, or both?

In order to evaluate the predictive power of two control variables, namely participants' educational level and frequency of utilizing SPSS resources, in relation to their knowledge of SPSS, the research utilized a standard multiple regression analysis. Preliminary studies were performed in order to confirm that

the assumptions of normality, linearity, multicollinearity, and homoscedasticity were met. The computed tolerance value of .949 was higher than the acceptable threshold of .10, indicating that the dataset lacked multicollinearity. In a similar vein, the Variance Inflation Factor (VIF) value, which was calculated as 1.054, fell below the established threshold of 10, affirming the lack of multicollinearity. There was no indication of assumption violations in the examination of the scatterplots, normal p-p plots, or regression standardized residuals. In models with two independent variables, it is common to use a critical value of 13.82 for the Mahalanobis distance in order to account for the possibility of outliers. The calculated value in the current dataset was 8.974, which is below the critical threshold. This shows that there are no outliers that might potentially affect the standard regression analysis. According to the R-squared value, the model, which takes educational level and the use of SPSS resources into account, accounted for roughly 29.3% of the variability in participants' knowledge of SPSS ($p = .00$).

DISCUSSION

The present study investigated the statistical knowledge, attitudes towards statistics, and self-efficacy in statistics among Master's and PhD students who currently enrolled in an English language teaching department.

Regarding RQ1, the study found a strong positive relationship ($r = .420$, $p = .00$) between participants' perceptions of themselves as researchers and their confidence in statistical self-efficacy. The present discovery is in accordance with previous scholarly investigations, consistently showing a favourable correlation between self-efficacy and performance in diverse fields, such as research (Bandura, 1997b; Pajares, 2003). This study suggests that people who have a more positive view of themselves as researchers are more likely to be confident in their ability to apply statistical approaches effectively. According to Calizaya Lopez et al. (2022), individuals who possess a strong sense of self-efficacy in statistics are more likely to be drawn to quantitative research methodologies due to the intrinsic use of statistical procedures in such research. As a result, individuals with high levels of confidence in their statistical knowledge are more likely to approach quantitative research with comfort and assurance. Strong statistical self-efficacy is associated with a preference for quantitative research, which highlights the link between these two factors in the choice of research methodology. This implies that self-efficacy beliefs may have a significant impact on the methodological decisions made by researchers, leading to a preference for quantitative procedures that call for statistical expertise.

The findings also support RQ1 in that people who possess a strong belief in their ability to do statistical tasks are more inclined to use complex statistical methods in their investigations. The tendency is due to the fact that complicated statistical techniques often provide deeper insights and better analytical skills than basic ones (Hemmings & Kay, 2015). It is important to recognize, however, that using these complex statistical procedures may provide considerable practical issues. In light of this, the results imply that people who have strong self-efficacy beliefs in the subject of statistics are more likely to tackle the complexities of these advanced approaches with confidence. People believe they are well-equipped to handle the intricacies and potential challenges involved with using sophisticated statistical approaches. As a consequence, people are more inclined to use all of these approaches' analytical capacities in their academic research in an effort to increase the thoroughness and accuracy of their findings. By adding further proof to the body of existing literature about the significance of self-efficacy beliefs in the field of statistics and research, this study significantly adds to it. The results of this study specifically highlight that those who believe they are capable researchers are more likely to have high levels of statistical self-efficacy.

Regarding RQ2, the study found a significant difference: compared to their counterparts who had not pursued such advanced coursework, individuals who had successfully completed advanced statistics courses displayed significantly higher levels of statistical knowledge, more favorable attitudes toward statistics, and greater confidence in their ability to perform statistical tasks. The aforementioned finding is perfectly consistent with other academic research that has repeatedly shown the significant impact of structured statistical instruction on raising students' grasp of and proficiency with statistics (e.g., Plonsky, 2011a; Loewen et al., 2015). This assertion emphasizes the value of formal education in statistics because it equips individuals with the required skills, self-assurance, and positive mindset to comprehend and employ statistical concepts and methodologies. The aforementioned finding emphasizes the importance of including advanced statistical courses in academic curricula since doing so fosters the growth of a community of statisticians who are more aware and skilled.

It is not surprising to find, with regard to RQ2, that individuals who had enrolled in advanced statistics courses had greater levels of statistical skill. In comparison to basic statistics courses, advanced statistics courses inherently include a greater variety of statistical subjects and procedures. As a consequence, students who engage in advanced education are given access to a wider variety of statistical data. The development of this broader knowledge base equips people with a deeper understanding of statistical ideas, hence improving their ability to use statistical processes skilfully in their research endeavours. When seen from this

angle, it is consistent with the expected results to find that those who have taken advanced statistics courses have higher levels of favourable opinions about statistics. This is because advanced statistics courses naturally provide students with better opportunities to participate in real-world statistical activities. Engaging in a prolonged study of statistics may lead to a greater appreciation of its significance and applicability, fostering more favourable attitudes toward statistical methods. Similar to this, it is predicted that those who have received more extensive statistical training will have higher levels of statistical self-efficacy. A person's degree of confidence in their ability to use statistical techniques successfully is referred to as statistical self-efficacy. Students who take advanced statistics courses leave with a solid understanding of statistical ideas, useful skills, and a lot of practical experience. These elements together enhance students' confidence and self-perceived ability to effectively use statistical approaches.

The findings of the study with regard to RQ3 show that educational level has the greatest impact on statistical knowledge, with frequent use of SPSS resources emerging as the second most significant predictor. The finding that educational level was shown to be the most significant predictor of statistical knowledge is consistent with other studies (e.g., Plonsky, 2011b; Loewen et al., 2015). Higher degrees of education often require the completion of a wider and more in-depth selection of statistical courses, significantly increasing a person's competency in statistics. The increased level of exposure enables students to engage in a more comprehensive exploration of statistical concepts and procedures, resulting in a heightened understanding of the complexities inherent in statistical analysis. Therefore, it makes sense that the finding that educational degree considerably impacts the capacity to forecast statistical knowledge. As a consequence, those with higher educational levels are probably more knowledgeable about statistics as a whole.

Conversely, the significance of consistently using SPSS resources underscores the need to acquire hands-on experience. The use of statistical software tools, such as SPSS, enables individuals to efficiently implement statistical concepts in practical situations, hence enhancing a more practical and relevant understanding of statistics. The attainment of hands-on experience may significantly enhance an individual's comprehension of statistical concepts. Collectively, these findings underscore the significance of both formal academic instruction and hands-on practical training in the development of statistical expertise.

CONCLUSION, LIMITATIONS, AND FUTURE DIRECTIONS

The present study aimed to investigate the levels of statistical knowledge, attitudes towards statistics, and self-efficacy in statistics among Master's and PhD students enrolled in an English language teaching department. The main results obtained from this investigation include the following: 1) The study revealed a somewhat positive link between participants' self-perceived perceptions of their own efficacy as researchers and their confidence in their statistical abilities. This finding indicates that those who have a more positive perception of their research capabilities are more likely to have more confidence in their ability to effectively use statistical procedures. 2) Individuals who have successfully completed advanced courses in statistics exhibit significantly elevated levels of statistical knowledge, more positive attitudes towards statistics, and more confidence in their ability to employ statistical methods, in comparison to those who have not undergone such courses. This underscores the considerable influence that a formal education in statistics has on people's comprehension and proficiency in statistical disciplines. 3) The educational level and the frequency of using SPSS resources were identified as important factors influencing statistical expertise. However, it is important to note that educational level demonstrated a stronger capacity for prediction, underscoring the significant role that formal education plays in the cultivation of statistical proficiency. Furthermore, the analysis revealed a noteworthy correlation: SLA researchers who had more favorable attitudes towards statistics showed a stronger propensity to have pursued higher-level statistics courses. Similarly, those with higher levels of statistical self-efficacy had a larger propensity for using resources associated with SPSS. The findings of this research suggest that the attitudes of participants towards statistics and their perceived self-efficacy might have a notable influence on their engagement in statistical education and practical implementation. Therefore, treatments targeting both components have the potential to provide benefits in enhancing both statistical knowledge and skills.

This study also suggests further lines of inquiry that may be explored in light of the information gleaned from this investigation. The current investigation posits that persons with a strong grasp of statistical knowledge are more inclined to formulate and execute rigorous research endeavours, perhaps resulting in a greater quantity of scholarly publications. Further research might be undertaken to investigate if the implementation of structured statistical education results in improvements in research design, data analysis, and interpretation of findings. It is imperative to recognize that this study did not include any deliberate endeavours to enhance statistical proficiency. Subsequent research endeavours may prioritize the advancement and evaluation of interventions, such as

workshops, web-based courses, or peer-guidance initiatives, aimed at augmenting proficiency and aptitude in statistical comprehension.

Nevertheless, it is important to acknowledge that there are certain limitations associated with this study. The research study used a sample size that was rather small, which is worth mentioning. Additionally, it is crucial to acknowledge that the scope of this study was restricted to a particular department dedicated to the field of SLA. The presence of this constraint might potentially impact the applicability of the findings to broader populations. Moreover, the assessment failed to accurately assess the participants' practical proficiency in statistics. However, it used self-reported measures to assess their competence in understanding and using quantitative methodologies. The study did not include a direct evaluation of participants' proficiency in doing statistical analyses, a crucial aspect for a more comprehensive assessment of the effectiveness of statistical training. In order to enhance the comprehensiveness and validity of future research, it is essential to use self-reported data with objective tests when evaluating the statistical competence of participants.

Despite the limitations mentioned, this study provides valuable insights on the statistical knowledge, attitudes, and self-efficacy of researchers involved in the field of SLA. Moreover, this underscores the lasting importance of the quantitative method in the domains of applied linguistics and SLA. The findings of this study align with the findings presented by Lazaraton et al. (1987), despite the growing body of literature highlighting the need of robust quantitative research methodologies. Existing literature indicates that the active participation of several stakeholders is crucial for ensuring the sustained effectiveness of research procedures, supported by empirical evidence derived from various academic disciplines (Cumming et al., 2007; Fidler et al., 2004). The results of this study possess the capacity to provide significant insights for the development and execution of statistical education programs that are especially tailored for researchers in the field of SLA. Given the ongoing significance of quantitative analysis in the field of SLA research, it is essential to emphasize the acquisition of a thorough understanding of methodological training and statistical skills. This issue requires careful consideration within the field.

In summary, this research highlights the significance of receiving formal education in statistics and fostering favourable attitudes towards the subject in order to develop statistical competence and competency. The importance of a thorough comprehension of statistical principles in applied linguistics research is apparent, since the conclusions drawn about language acquisition and language use strongly rely on the adept application of this knowledge. The emphasis on

prioritizing these elements in statistical training programs for researchers in SLA underscores the importance of equipping researchers with the necessary skills to effectively use statistics in their research endeavours. Furthermore, it is crucial to sustain ongoing efforts focused on delivering education to emerging researchers and ensuring that experienced researchers stay updated on the latest breakthroughs in the area of statistics.

Implications

This research is a first endeavour to assess the level of statistical literacy among Turkish academics specializing in the domain of SLA. It is imperative to acknowledge that the research does not aim to establish exhaustive conclusions, and it is premature to formulate specific suggestions at this juncture. Nevertheless, it is important to provide a range of pedagogical implications in order to enhance the statistical literacy of researchers in the domain of SLA. It is crucial to acknowledge that persons who view themselves as experienced researchers have elevated levels of confidence in their ability to properly use statistical approaches. Therefore, it is recommended that while developing statistical training programs for SLA researchers, a key focus should be placed on improving participants' self-efficacy in statistics. The importance of this issue lies in the crucial role that self-efficacy plays in affecting participants' proficiency in using statistical procedures, as shown by the results of this specific study. The facilitation of this aim may be achieved by offering practical opportunities for participants to engage with statistical ideas and providing constructive feedback on their performance. The implementation of statistical training programs has promise in bolstering participants' self-efficacy in statistics, hence providing them with the requisite proficiencies to effectively use statistical methodologies in their research pursuits. Consequently, this capability allows companies to carry out research that adhere to strict methodologies and provide significant quantities of relevant data.

Additionally, the findings of the research suggest that the act of enrolling in advanced statistics courses could potentially enhance individuals' comprehension of statistical concepts, cultivate positive attitudes towards statistics, and increase researchers' self-perceived proficiency in the domain of second language acquisition. Therefore, it is advisable for Master's and Ph.D. programs to consider including advanced statistics courses into their curriculum, in order to improve the statistical literacy of SLA researchers. In addition to receiving formal education, researchers in the area of SLA have the chance to enhance their statistical skills via many means. These include engaging with academic statistical literature, actively participating in statistical workshops and

conferences, and seeking mentoring from experienced statisticians. By adhering to these protocols, SLA scholars may ensure that they possess the necessary competence and skills to conduct research that is characterized by rigorous methodology and significant scholarly contributions.

Moreover, the findings of this research provide additional substantiation for the need of including comprehensive statistical training initiatives across many statistical domains, encompassing both theoretical and practical aspects of statistics. Acquiring a comprehensive understanding of the fundamental concepts that form the foundation of statistical methodologies is crucial for their effective implementation. Furthermore, it is important for researchers to have practical expertise in using statistical software, therefore enhancing their familiarity with the practical components of statistical analysis.

The relevance of the quality of statistical education, rather than its quantity, is shown by the finding that educational attainment is a more robust predictor of statistical comprehension compared to the frequency of using SPSS resources. Therefore, it is crucial for statistical training programs to give priority to providing high-quality, comprehensive, and engaging educational opportunities that are especially tailored to meet the unique needs of SLA researchers. This necessitates considering the participants' existing levels of knowledge, their study objectives, and the prevailing statistical methodologies used in the domain of SLA research.

Conflict of Interest Disclosure: The authors declare that there is no conflict of interest.

Ethics Approval Statement: Before commencing the study, ethical approval was secured from the researcher's academic institution, and participants' informed consent was acquired.

REFERENCES

- Aiken, L. S., West, S. G., & Millsap, R. E. (2008). Doctoral training in statistics, measurement, and methodology in psychology: Replication and extension of Aiken, West, Sechrest, and Reno's (1990) survey of PhD programs in North America. *American Psychologist*, *63*, 32–50. <https://doi:10.1037/0003-066X.63.1.32>
- Alder, A. G., & Vollick, D. (2000). Undergraduate statistics in psychology: A survey of Canadian institutions. *Canadian Psychology*, *41*, 149–151. <https://doi:10.1037/h0086864>

An Investigation into Statistical Literacy (Knowledge, Attitudes, and Self-efficacy)...

- Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, *84*, 191-251.
- Calizaya Lopez, J., Benites Cuba, M., Vela Aquize, R. M., Coaguila Mitta, B. E. (2022). Relevancia del análisis estadístico en la investigación cuantitativa. *Ciencia y Tecnología*, *26*(113), 49-56. <https://doi.org/10.47460/uct.v26i113.569>
- Cumming, G., Fidler, F., Leonard, M., Kalinowski, P., Christiansen, A., Kleinig, A., & Wilson, S. (2007). Statistical reform in psychology: Is anything changing? *Psychological Science*, *18*, 230–232. <https://doi:10.1111/j.1467-9280.2007.01881.x>
- Cunnings, I. (2012). An overview of mixed-effects statistical models for second language researchers. *Second Language Research*, *28*(3), 369–382. <https://doi:10.1177/0267658312443651>
- Fidler, F., Thomason, N., Cumming, G., Finch, S., & Leeman, J. (2004). Editors can lead researchers to confidence intervals, but can't make them think: Statistical lessons from medicine. *Psychological Science*, *15*, 119–126. <https://doi:10.1111/j.0963-7214.2004.01502008.x>
- Finney, S., & Schraw, G. (2003). Self-efficacy beliefs in college statistics courses. *Contemporary Educational Psychology*, *28*, 161–186. [https://doi:10.1016/S0361-476X\(02\)00015-2](https://doi:10.1016/S0361-476X(02)00015-2)
- Gal, I. (2002). Adults' statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review*, *70*(1), 1–25. <https://doi:10.2307/1403713>
- Garfield, J. & Ben Zvi, D. (2007). How students learn statistics revisited: A current review of research on teaching and learning statistics. *International Statistical Review*, *75*(3), 372-396.
- Gass, S. (2009). A survey of SLA research. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 3–28). Emerald.
- Gass, S., Fleck, C., Leder, N., & Svetics, I. (1998). A historicity revisited. *Studies in Second Language Acquisition*, *20*(03), 407–421. <https://doi:org.proxy2.cl.msu.edu/>
- Godfroid, A., & Spino, L. A. (2015). Reconceptualizing reactivity of think-alouds and eye tracking: Absence of evidence is not evidence of absence. *Language Learning*, *65*(4), 896-928.. <https://doi:10.1111/lang.12136>

- Gonulal, T. (2016). *Statistical Literacy among Second Language Acquisition Graduate Students*. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing, MI.
- Gonulal, T. (2018). An investigation of the predictors of statistical literacy in second language acquisition. *Eurasian Journal of Applied Linguistics* 4(1) 49–70.
- Gonulal, T., Loewen, S., & Plonsky, L. (2017). The development of statistical literacy in applied linguistics graduate students. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 168(1), 4–32. <https://doi:10.1075/itl.168.1.01gon>
- Hemmings, B. & Kay, R. (2015): The relationship between research self-efficacy, research disposition and publication output. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 36, 347–361. <https://doi:10.1080/01443410.2015.1025704>
- Henson, R. K., Hull, D. M., & Williams, C. S. (2010). Methodology in our education research culture: Toward a stronger collective quantitative proficiency. *Educational Researcher*, 39(3), 229–240. <https://doi:10.3102/0013189X10365102>
- Khany, R., & Tazik, K. (2018). levels of statistical use in applied linguistics research articles: From 1986 to 2015. *Journal of Quantitative Linguistics*, 1–18. <https://doi:10.1080/09296174.2017.1421498>
- Larson-Hall, J., & Plonsky, L. (2015). Reporting and interpreting quantitative research findings: What gets reported and recommendations for the field. *Language Learning*, 65(S1), 127–159. <https://doi:10.1111/lang.12115>
- Lazaraton, A. (2000). Current trends in research methodology and statistics in applied linguistics. *TESOL Quarterly*, 34, 175–181. <https://doi:10.2307/3588103>
- Lazaraton, A. (2005). Quantitative research methods. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 209–224). Lawrence Erlbaum.
- Lazaraton, A., Riggenbach, H., & Ediger, A. (1987). Forming a discipline: Applied linguists' literacy in research methodology and statistics. *TESOL Quarterly*, 21(2), 263–277. <https://doi:10.2307/3586735>

- Lindstromberg, S. (2016). Inferential statistics in language teaching research: A review and ways forward. *Language Teaching Research*, 20(6), 741–768. <https://doi.org/10.1177/1362168816649979>
- Loewen, S., & Gass, S. (2009). Research timeline: The use of statistics in L2 acquisition research. *Language Teaching*, 42(2), 181-196.
- Loewen, S., & Gonulal, T. (2015). Exploratory factor analysis and principal components analysis. In L. Plonsky (Ed.), *Advancing quantitative methods in second language research* (pp. 182–212). Routledge.
- Loewen, S., Gönülal, T., Isbell, D. R., Ballard, L., Crowther, D., Lim, J., ... Tigchelaar, M. (2019). How knowledgeable are applied linguistics and SLA researchers about basic statistics? *Studies in Second Language Acquisition*, 1–20. <https://doi.org/10.1017/s0272263119000548>
- Loewen, S., Lafford, B., & Plonsky, L. (2015). Statistical literacy in second language research: A review of the literature. *Language Learning*, 65(2), 465–501.
- Loewen, S., Lavolette, E., Spine, L. A., Papi, M., Schmidtke, J., Sterling, S. & Wolff, D. (2014). Statistical literacy among applied linguists and second language researchers. *TESOL Quarterly*, 48 (2). 360- 388.
- Mahboob, A., Goldenberg, C., & Thorne, S. L. (2016). TESOL Quarterly research guidelines. *TESOL Quarterly*, 50(4), 833-846.
- Noll, J. (2011). Graduate teaching assistants' statistical content knowledge of sampling. *Statistics Education Research Journal*, 10(2), 48–74.
- Norris, J. M. (2015). Statistical significance testing in second language research: Basic problems and suggestions for reform. *Language Learning*, 65(S1), 97–126. <https://doi.org/10.1111/lang.12114>
- Norris, J. M., Ross, S. J., & Schoonen, R. (2015). Improving second language quantitative research. *Language Learning*, 65(S1), 1–8. <https://doi.org/10.1111/lang.12110>
- Onwuegbuzie, A. J. (1999). Statistics anxiety among African American graduate students: An affective filter? *Journal of Black Psychology*, 25(2), 189-209.
- Onwuegbuzie, A. J. (2003). Modelling statistics achievement among graduate students. *Educational and Psychological Measurement*, 63 (6), 1020-1038.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of research. *Educational Psychologist*, 38(2), 3–17.

- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows (Version 10)*. Open University Press.
- Paquot, M., & Plonsky, L. (2017). Quantitative research methods and study quality in learner corpus research. *International Journal of Learner Corpus Research*, 3(1), 61–94. <https://doi:10.1075/ijlcr.3.1.03paq>
- Perepiczka, M., Chandler, N. & Becerra, M. (2011). Relationship between graduate students' statistics self-efficacy, statistics anxiety, attitude toward statistics, and social support. *The Professional Counselor*, 1 (2), 99-108.
- Plonsky, L. (2011a). *Study Quality in SLA: A Cumulative and Developmental Assessment of Designs, Analyses, Reporting Practices, and Outcomes in Quantitative L2 Research*. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing, MI.
- Plonsky, L. (2011b). The state of statistical training in second language research: A review of journal articles. *Language Learning*, 61(2), 435–476.
- Plonsky, L. (2013). Study quality in SLA: An assessment of designs, analyses, and reporting practices in quantitative L2 research. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(4), 655-687. <https://doi:10.1017/S0272263113000399>
- Plonsky, L. (2015b). Statistical power, p values, descriptive statistics, and effect sizes: A “back to- basics” approach to advancing quantitative methods in L2 research. In L. Plonsky (Ed.), *Advancing quantitative methods in second language research* (pp. 23–45). Routledge.
- Plonsky, L. (Ed.) (2015a). *Advancing Quantitative Methods in Second Language Research*. Routledge.
- Plonsky, L., & Derrick, D. J. (2016). A meta-analysis of reliability coefficients in second language research. *Modern Language Journal*, 100, 538–553. <https://doi:10.1111/modl.12335>
- Plonsky, L., & Gass, S. (2011). Quantitative research methods, study quality, and outcomes: The case of interaction research. *Language Learning*, 61, 325–366. <https://doi:10.1111/j.1467-9922.2011.00640.x>
- Plonsky, L., & Gonulal, T. (2015). Methodological synthesis in quantitative L2 research: A review of reviews and a case study of exploratory factor analysis. *Language Learning*, 65(S1), 9–36. <https://doi:10.1111/lang.12111>

An Investigation into Statistical Literacy (Knowledge, Attitudes, and Self-efficacy)...

- Plonsky, L., & Oswald, F. L. (2016). Multiple regression as a flexible alternative to ANOVA in L2 research. *Studies in Second Language Acquisition*, 1–14. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000231>
- Plonsky, L., Egbert, J., & LaFlair, G. T. (2014). Bootstrapping in applied linguistics: Assessing its potential using shared data. *Applied Linguistics*, 1–21. <https://doi.org/10.1093/applin/amu001>
- Shirazizadeh, M. & Karimpur, M. (2019). An investigation of the relationships among EFL teachers' perfectionism, reflection, and burnout. *Cogent Education*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1667708>
- Trimarco, K. A. (1997). *The Effects of a Graduate Learning Experience on Anxiety, Achievement, and Expectations in Research and Statistics*. Montclair State University, paper presented at the 28th Annual Conference of the Northeastern Educational Research Association, New York.
- Wang, Z., Tong, F., Guo, H., & Zhang, W. (2022). Exploring the relationship between Chinese college students' English learning strategies and their self-efficacy beliefs: A path analysis approach. *NABE Journal of Research and Practice*, 12(2), 69-83. <https://doi.org/10.1080/26390043.2022.2085531>
- Wallman, K. K. (1993). Enhancing statistical literacy: Enriching our society. *Journal of the American Statistical Association*, 88(421), 1–8.
- Winke, P. (2014). Testing hypotheses about language learning using structural equation modeling. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 102–122. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000075>
- Yotongyosa, M., Traiwichitkhuna, D., Kaemkatea, W. (2015). Undergraduate students' statistical literacy: A survey study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2731 – 2734.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: The rapid expansion of statistical methodologies in the area of second language acquisition (SLA) has presented difficulties in terms of researchers' statistical literacy. Although statistics plays a vital role in data-driven studies of SLA, there are worries over the insufficient understanding of fundamental statistical concepts among SLA researchers. The objective of this study is to examine the statistical knowledge, attitudes, and self-efficacy of graduate students who are currently enrolled in English Language Teaching

departments, particularly those who are pursuing Master's and Ph.D. degrees and are actively engaged in Second Language Acquisition (SLA) research.

Background Literature: The use of statistical methodologies in SLA research has seen a surge, mirroring a wider tendency towards enhanced methodological rigor in the area. Nonetheless, there are ongoing worries over the statistical literacy of researchers in the field of SLA, particularly in their use of sophisticated statistical methodologies. Prior research emphasizes the need of customized statistics courses that cater to the distinct demands of SLA. Researchers possess a certain level of competence in fundamental statistics, but they have deficiencies in their understanding of advanced approaches. This study expands upon existing research by evaluating the statistical literacy of SLA researchers and highlighting the need of thorough statistical education.

Methodology: This study used a cross-sectional survey approach to evaluate the statistical knowledge, attitudes, and self-efficacy of 76 graduate students in SLA research. The survey administered to the participants, who were now pursuing Master's and Ph.D. degrees at four different state colleges, consisted of parts covering demographics, statistical knowledge, attitudes, and self-efficacy. The process of data analysis encompasses several statistical techniques, such as descriptive statistics, Pearson's correlation coefficients, one-way Manova, and multiple linear regression.

Findings: The study revealed a noteworthy positive association ($r = 0.420$, $p = 0.001$) between participants' subjective perception of their performance as researchers and their degrees of confidence in statistical abilities. These findings indicate that those who have a favorable impression of their research capabilities are more inclined to possess trust in their statistical aptitude. Others who successfully finished advanced statistics courses had markedly elevated levels of statistical proficiency, more favorable dispositions towards statistics, and increased confidence in their statistical abilities in comparison to others who did not undertake such courses. The MANOVA analysis yielded significant findings ($F = 1.781$, $p = 0.00$, Wilks's Lambda = 0.774), indicating notable differences between the two groups. The best predictor of statistical knowledge was found to be the educational level, with the frequency of utilizing SPSS resources being the second most influential factor. A multivariate regression analysis, taking into account both factors, explained about 29.3% of the variation in participants' knowledge of SPSS ($p = 0.00$).

Recommendations for Future Research and Implications: The present study highlights the importance of enhancing participants' self-efficacy in statistics when designing statistical training programs for SLA researchers. It suggests that Master's and Ph.D. programs should incorporate advanced statistics courses to improve statistical literacy and skills. Additionally, it recommends that researchers engage with academic statistical literature, attend workshops and conferences, and seek mentorship to enhance their statistical abilities. The study also advocates for comprehensive statistical training initiatives that cover both theoretical and practical aspects. Furthermore, it emphasizes the need for high-quality and engaging educational opportunities that are specifically tailored to the unique requirements of SLA researchers. The research recognizes the constraint of a very small sample size, which might affect the capacity to apply the findings to a larger population. Additionally, the research depended on self-reported measurements, without a direct assessment of participants' practical competence in statistics, potentially impacting the results. Subsequent studies should investigate interventions such as workshops or web-based courses to improve statistical proficiency. These studies should use both self-reported data and objective tests to thoroughly assess participants' statistical competence. Additionally, they should examine whether structured statistical education leads to enhancements in research design, data analysis, and interpretation of findings. Furthermore, the impact of involving diverse stakeholders in ensuring the long-term effectiveness of research procedures should be explored.

Conclusion: The findings suggest a direct relationship between participants' subjective assessment of their research abilities and their level of certainty in statistical understanding. Individuals who enrolled in advanced statistics classes exhibited superior mastery, favorable dispositions, and increased self-assurance. The reliability of statistical competence may be determined by assessing the educational level and use of SPSS resources. These findings highlight the need for improved statistical education in the field of Second Language Acquisition (SLA) academics, focusing on both theoretical understanding and practical skills that are specifically designed for the distinct demands of SLA research.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	16.06.2023	Submitted date
Kabul tarihi	25.10.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Palancıoğlu, Ö. V. & Merter, F. (2023). Examination of 4th Grade Students' School Culture Perceptions. *Journal of History School*, 67, 3744-3771.

EXAMINATION OF 4TH GRADE STUDENTS' SCHOOL CULTURE PERCEPTIONS ¹

Ömer Varol PALANCIOĞLU² & Feridun MERTER³

Abstract

The purpose of this study is to determine perceptions of 4th graders on school culture and analyze them in terms of some variables. A cross-sectional survey model from quantitative research has been used in this study. The population of this study includes 4th grade students in the central districts of Malatya (Yeşilyurt and Battalgazi). The sample of the study consists of 783 students determined by the proportional sampling method from the population. "School Culture Scale" which has been developed by the researcher is used as data collection tool. Firstly, descriptive statistics has been done in the study. Since the research data has not shown normal distribution, non-parametric tests Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis have been used. As a result of the research, it has been determined that the 4th grades students' perception of the school culture is at a good level with an average of ($\bar{x}=2.56$). It has been specified that student perceptions are in the highest sub-dimension of "belonging". It has been determined that there is significant differentiation in students' perception of school culture according to the variables of gender, social stratum, and the size of the school.

Keywords: School culture, Primary school, Belonging, Values, Symbols, Ceremonies.

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu araştırma 1. yazarın 2. yazar danışmanlığında tamamladığı "4. Sınıf Öğrencilerinin Okul Kültürü Algılarının Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, v.palanci@gmail.com, Orcid: 0000-0003-3858-3486

³ Prof. Dr., feridun.merter@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8937-8311

4. Sınıf Öğrencilerinin Okul Kültürü Algılarının İncelenmesi

Öz

Araştırmanın amacı, 4. sınıf öğrencilerinin okul kültürü algılarını tespit etmek ve bazı değişkenler bakımından incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi ve kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Malatya İli Merkez (Yeşilyurt ve Battalgazi) İlçelerinde 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada oranlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 783 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okul Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın verileri normal dağılım göstermediğinden non-parametrik testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 4. sınıf öğrencilerinin okul kültürü algı düzeyinin ($\bar{x}=2,56$) ortalama ile iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin okul kültürü algılarının “aidiyet” alt boyutunda en yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, sosyal tabaka ve okulun büyüklüğü değişkenlerine göre öğrencilerin okul kültürü algısında anlamlı farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul kültürü, İlkokul, Aidiyet, Değerler, Semboller, Törenler.

INTRODUCTION

Schools that are the education organizations have their own culture as all the organizations. School culture is defined as “basic hypothesis, norms, values and cultural structures which is shared by members of the school and affects their behaviors in school” and it takes a really important part in increasing the effectiveness of school (Maslowski, 2001, pp. 8-9). These elements are complex patterns that are deeply embedded in the core of the school organization.

The school, as a social system, realize the aim of preparing students for their general and special roles in society by providing them with new knowledge and skills and the aim of making it easier for the individual to adapt to changing community conditions (Gürsel, 2004, pp. 155-156) with its culture which is improved in keeping with society’s values and deeply affects the perceptions and behaviors of students, teachers, and administrators at the school.

When you enter the school; the way of your reception by teachers, staff, and administrators, manners, and behaviors while students play in the school garden, the way of students’ use the school garden and halls, cleanliness of the school, the manner of communication between teachers, students, administrators and other school stuff, pictures, boards, rewards and how they are organized, colors used in classrooms and on the walls of the school, students walking around the teacher or running away when they see their teachers, social, sportive and cultural

activities in school, methods and technics used by teachers during the lesson, the aura that you feel while you enter the school (warm-fresh or dark-depressive), glances between students and teachers, academic standing of students give clue about the school culture.

It is of great importance to know these characteristics of schools, each of which is a place of enculturation with its own cultural characteristics, and to reveal the ways in which they affect students and other school staff (Gezer, 2005, p. 16) because school culture directs the behavior of students, teachers, administrators and other personnel (Çelik, 2012a, p. 44). It influences all aspects of a school, from conversations in the cafeteria, educational values, how professional development is viewed, and a shared commitment for ensuring student learning (Deal & Peterson, 2009, p. 12). No matter how sufficient the material and other physical resources of a school are, it is impossible to achieve the desired efficiency if the culture of the school is not appropriate, which affects the attitudes and behavior of the teachers and administrators who will use these resources (Çelik, 2012a, p. 45). For this reason, a school should have a school culture that maximizes the motivation of students and other personnel, provide the commitment to school and increase the efficiency of the school.

There are a lot of elements that affect the school culture such as the history of the school, the structure of the education organization, size of the school, founders and administrators of the school, aims and objectives of the school, the external environment, and socio-economic structure in which the school is located, the subcultures of students and school staff, the mobility of members in schools and change in society (Stoll, 1998; Stolp & Smith, 1995; Yıldırım, 2014; Yılmaz, 2008).

School culture has numerous functions. Deal and Peterson (2009, pp. 12-14) listed the effects and functions of the school culture as follows:

1. Culture supports the effectiveness and productivity of the school.
2. Culture increases the experiences of association, collaboration, communication, and solving problems.
3. Culture supports the innovations and progress of the school.
4. Culture ensures commitment to the school and motivation.
5. Culture increases the power and energy of the students, the school staff, and society.
6. Culture focuses attention on what is important and valuable.

On the other hand, Çelik (2012a, p. 136) conducts that there are two important functions of the school culture in terms of students. Firstly, the school culture helps students to know the school, learn the behavior patterns that are valid at school, adapt to the school. Secondly, it acts as a shield against the negative influences of the external environment. Thus, the students can find an opportunity to represent their individuality against the outside world in a school culture that is free from the negative effects of the external environment and rich in some positive values, beliefs, traditions, rules, and symbols. In addition to this, the school culture forms a frame for how students will interpret the society they live in. Therefore, the student, who is impacted by his or her family, environment, media, and school, can decide what is right and wrong within the framework of the school's organizational culture.

School culture not only provides cultural transfer, but also cultural change and renewal by following and adopting the country's and world's cultural, economic, and technical developments and passing them on to future generations (Aliciğüz, 1998, pp. 17-18; Şişman, 2013, p. 19). Thus, the school which uses the existing culture of the society as the main material strengthens it by infusing scientific research data and contemporary measures into the culture of the society while processing it according to universal values and measures. (Arvasi, 2008, p. 135). For this, the school's culture should be open to change and innovation, with values, beliefs, and norms that will serve as the foundation for growth and transformation.

The values and norms that are placed in the school culture create a strong supervision mechanism (Eyüboğlu, 2006, p. 33) and provide a powerful social control as it provides agreed-upon standards (Flynn & Chatman, 2001, p. 268). Administrators and teachers spend less attention and time on providing and maintaining order and discipline in the school when an agreement and common norms are created in the school on behavioral and discipline-related issues (Şişman, 2013, pp. 171-172). Individuals' self-control skills develop, and behaviors revealed by gaining a sense of responsibility and dedication reduce the school administrator's need for supervision, as the school's values and the norms shaped by these values are adopted and internalized by teachers, students, other schools personnel, and families.

Aside from the good purposes of the school's culture, it also has negative functions such as reducing school efficiency, causing conflicts, and preventing progress and change (Balcı, 2013, p. 191; Çelik, 2012a, p. 51; Şişman, 2013, p. 169).

In literature, various classifications are made about the school culture such as strong-weak, affirmative-negative, effective-ineffective, functional-nonfunctional, positive-toxic (Balçı, 2013; Şişman, 2013; Peterson, 2002; Stolp & Smith, 1995). In this context, it can be seen that the terms functional, effective, and strong school culture are sometimes used in close meaning and that effective schools also have strong cultures, while the terms strong school culture and effective and good organization are used in complementary ways (Şişman, 2013, pp. 169-170). Even though there are different school culture classifications in the research, the cultures of the schools have been evaluated as strong and weak.

Strong school cultures are open to change and progress. The development of the school members is supported (Peterson, 2002, p. 10). The motivation, morale, and contentment of the students, teachers, and administrations are higher in strong school cultures (Stolp & Smith, 1995, p. 21). Different perspectives, different thoughts, and opinions are tolerant and different perspectives are used to reach a common opinion (Sezgin, 2014, p. 141). Students participate in various aspects of school life and are encouraged to take responsibility for school improvement and develop suggestions (Şişman, 2013, p. 193). Also, teachers provide a student-oriented education which bases on students' interests, needs, and individual differences (Balçı, 2013, p. 198). Both teachers and students have a high-level sense of responsibility. Teachers and school administrations can explain the purposes of the school, education, learning, and lessons, and unambivalently state what they expect from students (Şişman, 2013, p. 152). A strong and shared school culture provides an internal control for students (Çelik, 2012b, p. 27). Teachers and students demonstrate commitment and loyalty to the school's goals and values (Caldwell, 2007, p. 311). In strong school cultures, where a sense of school dedication is developed (Maslowski, 2001, p. 71), disruptive subcultures are not allowed.

In strong school cultures, there are high expectations from administrations, teachers, and students for success (Caldwell, 2007, p. 311) and the progress of students is regularly observed (Levine & Lazotte, 1990, p. 85). Students are aware of the success that is expected from all the students and meet these expectations with their attitudes. Students have high level of academic sense of self (Şişman, 2013, p. 165). Successes are celebrated and awarded (Şişman, 2013, p. 176), failure is not seen as something that is avoided but is seen as a learning and development resource (Sezgin, 2014, p. 141).

Deal and Peterson (1990, p. 9) states that the school culture increases the effectiveness of the school. A strong and positive school culture affects the efficiency, job satisfaction, motivation, and contentment of its personnel in a

good way, and it brings high students' motivation and success along with it. At the schools, which have a strong school culture, a common vision is formed, missions of the school are clearly and unambivalently expressed. The involvement of all members of the school in the decision-making process, helps them to do the duties that are given them by discovering something about themselves. As a result, school members' opinions toward school change in a good way. They gain a high level of efficiency and enjoyment from their job, which increases their motivation and devotion to the school. Accordingly, the students' and school's achievement increase (Recepoğlu, 2014, p. 219). A study conducted by Cheng (1993) shows that strong school culture is associated with the positive character of the organization, teachers' work attitudes, and students' academic outcomes (Cited in Stolp and Smith, 1995, p. 31). As a result of research conducted by McGuffin (2011), it has been seen that the school culture has a very important effect on the academic success of the students statistically (pp. 71-72).

Strong school culture has effects such as gaining positive self-respect and self-confidence to students, forming a learning environment that is productive and open to development, having good relationships with the environment, motivating the students to realize their educational goals, raising the awareness of students that they are responsible for their learning, etc. As a value instilled in them by school culture, individuals who are open to change and innovation will put an effort to improve the society in which they live. Individuals equipped with important values and positive behavior patterns will be more ready for life as a result of this positive school culture and will be happier individuals who are at peace with themselves by creating their own values, who are aware of the responsibilities that life imposes on them and try to fulfill them, and who enjoy fulfilling these responsibilities.

In addition to strong school cultures, there are also weak school cultures. The schools, which are described as "toxic" by Deal and Peterson (2009, pp. 163-166), brings to the forefront the negative values and narrow-minded individual interests, are hostile and destructive, full of negative characters and role models, sees the students as unnecessary and a burden, are quite deprived of ceremony and ritual that would bring people together, emphasizes low expectations, indifference and incompetence in their stories and is closed to change.

In the weak school cultures, there aren't any positive values and aims which are shared openly. They have negative norms and values which prevent learning and improvement. These norms strengthen laziness. Students are blamed for the lack of development, collaboration is blocked, and there is a constant conflict between

the workers (Peterson, 2002, p. 11). Disconnection, lack of dialog, hesitation, and hostile feelings are seen between the workers and administrations. It is observed that these schools have anxiety about losing rather than the expectation of winning. Innovation and change are indifferent and rejected in weak school culture (Barth, 2002, p. 6). In this school culture, where professional development is considered useless, the teacher believes that there is nothing new to learn and that the only way to learn new things is through trial and error in the classroom. When a teacher at school introduces a new idea from a book or article, he gets laughed at (Peterson, 2002, p. 12). Individuals with positive behaviors either drop out of school, which strengthens the culture that hinders development in the school, or they are excluded from the personnel by expecting support from employees who only have their own ideas (Çelikten, 2003).

The Purpose of the Study

The purpose of this study is to determine the 4th grade students' perception of their school culture and analyze it in terms of some variables. For this purpose, answers have been sought for the following sub-problems.

1. What are the students' perceptions of school culture?
2. Do students' perceptions of school culture differ according to students' genders?
3. Do students' perceptions of school culture differ according to their social strata?
4. Do students' perceptions of school culture differ according to the size of the schools where the students study?

Importance of the Study

It is important to understand the school culture that includes all fields at school and create a strong school culture because the product of the school is human and the raising of the members of that society shapes the life of the society. The school culture which is the most important and the most complex concept (Stoll, 1998, p. 170) affects all the things that happen at the school including student achievement (Wagner, 2006, p. 41). No school-related issue is outside of the school's culture (Şişman, 2013, p.10) because the culture of a school influences the way people think, feel and behave (Peterson, 2002, p. 10). The analysis of organizational behavior matters in schools that provide educational services than in other organizations because the product of these organizations is human. The upbringing of an individual depends on that person that is educated in strong school culture (Çelik, 2012a, p. 4). In this context, because school culture has

such a significant impact on the structure, processes, and outcomes of the school, it is essential for both education administrators and teachers to comprehend what works best in the formation of school culture, the elements that makeup school culture, and how to use them, as well as the recognition, shaping, and development of school culture. This is critical in terms of improving school effectiveness.

Today, social, economic, and technological developments are happening very fast, they deeply affect society. If society is to keep up with these developments and create a happy society, particularly schools that pass on society's culture to younger generations, must keep up with these changes, develop their culture in parallel with universal values, and thus lead to social development as well as cultural transfer. At this point, determining the existing culture in schools and developing it in the face of constant change is vital.

This research is important to determine how students, who are in the center of the schools and shape the future, comprehend their school culture, and accordingly, it is important for leading the administrators and the teachers. According to the literature, it has been observed that school cultures are mostly evaluated by the perceptions of school administrators and teachers. In this regard, the research is also significant in light of the fact that school culture research undertaken to determine primary school kids' perceptions of school culture is more limited.

METHODOLOGY

Research Model

In this study, a cross-sectional survey model from quantitative research has been used. Survey research is a research model that aims to describe a past or present situation as it is (Karasar, 2015).

Population and Samples

During the 2016-2017 academic year, students in the 4th grade in the districts of Malatya Province Center (Yeşilyurt and Battalgazi) has formed the study's population. According to the Malatya Provincial Directorate of National Education's data, there are 9909 4th grade students in Malatya's central districts during this time. The proportional sample is chosen as the study's sample. Proportional sampling is a sample design in which all items in a subpopulation have an equal chance of being chosen. In proportional sampling, the population is divided into "sub-populations" that are essential for research, and the sample size for each sub-population is decided by the ratio of the sub-population to the

whole universe. This ensures that the sample accurately represents the population, including all of its layers, based on the weights of the strata in the population (Karasar, 2015, p. 113). Because of the small number of upper-class students and the difficulty in determining from which schools they attended; the population is classified as lower and middle class in terms of social stratum variable. No documents have been found in which schools are classified according to social strata. Teachers, school administrators, and neighborhood headmen have been interviewed to determine the social strata of the schools. Despite the fact that studies on school size exist, it is unclear what the ideal school size should be (Öğülmüş & Özdemir, 1995). Studies in the literature on the size of the school (Öğülmüş & Özdemir, 1995; Lee, 2000; Yılmaz, 2014; Luyten et al., 2014; Karakütük et al., 2014; Kılıç, 2015; Egalite & Kisida, 2016) has been examined, and the size of the school according to the number of students; classified as small, medium and large schools. $[n = \frac{Nt^2pd}{d^2(N-1) + t^2pq}]$ formula has been used to determine the sample size for populations with a certain size (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2007, p. 70). It has been calculated in this formula that the error margin is 5% ($d=0.05$); confidence interval 95% ($\alpha = 0.05$ for $t=1.96$); probability of occurrence of the event is (p) 0.70; the probability of the event not happening is (q) 0.30 and the sample size is 312 by taking the total number of students in the study population (N) 9909. According to the classifications made, 40 schools have been selected by random sampling technique and 20 students from each school are included in the sample. Scales have been distributed to 800 4th grade students and filled. After 17 of these scales, which have been filled incompletely and incorrectly, have been removed, the remaining 783 scales has been evaluated.

Data Collection Tool

In this study, “The School Culture Scale” has been developed by the first researcher. The scale, which is a 3-point Likert scale, consists of five sub-dimensions: belonging, communication, values, symbols, and ceremonies. It is seen that the overall scale (.86), belonging sub-dimension (.80), communication sub-dimension (.83), values sub-dimension (.80), symbols sub-dimension (.85), ceremonies sub-dimension (.82) have reliability coefficients.

Analysis of Data

In this study, data related to the participants have been analyzed by using the SPSS program. Kolmogorov-Smirnov test has been applied to determine whether the distribution is normal or not. It is seen that the distribution is not normal because Kolmogorov-Smirnov value is (0,000; $p > 0,05$). While the data obtained in the research is being analyzed, firstly descriptive statics calculations have been made. Mann-Whitney U test for gender and social layer variables in determining

the perception of students about the school culture; Kruskal-Wallis test for the size of the school has been used. In cases where a significant difference is determined as a result of the Kruskal-Wallis test, the Mann-Whitney U test is used for determining from which group or groups the difference originated.

FINDINGS

Findings on Students' Perceptions of School Culture

Table 1
Arithmetic Means and Standard Deviation Values of Students' Perceptions of School Culture

Dimension	\bar{x}	s
Belonging	2.83	.30
Values	2.27	.47
Communication	2.63	.40
Symbols	2.53	.39
Ceremonies	2.48	.34
General	2.56	.27

When Table 1 is examined, students' perceptions of school culture are at the level of yes with an average of (2,56) for "SCS General". It is seen that the students participate in the "Belonging", "Communication", "Symbols" and "Ceremony" sub-dimensions at the yes level, and the "Values" sub-dimension at the occasionally level. The students gave the highest score to the sub-dimension "Belonging" (2,83), which is followed by the sub-dimensions "Communication" (2,63), "Symbols" (2,53), "Ceremonies" (2,48) and "Values" (2,27). Students evaluate the sub-dimensions of "Belonging", "Communication", "Symbols" and "Ceremonies" at a good level, and the sub-dimension of "Values" at a moderate level.

Findings on Gender Variable

Table 2
Analysis of Students' Perceptions of School Culture by Gender Variable

Dimension	Gender	n	OR	TR	U	p*
Belonging	Female	386	413.05	159437.50	68495.500	.00*
	Male	397	371.53	147498.50		
Values	Female	386	407.31	157222.50	70710.500	.06
	Male	397	377.11	149713.50		
Communication	Female	386	417.23	161051.50	66881.500	.00*
	Male	397	367.47	145884.50		

Examination of 4th Grade Students' School Culture Perceptions

Symbols	Female	386	417.18	161032.00	66901.000	.00*
	Male	397	367.52	145904.00		
Ceremonies	Female	386	420.25	162216.50	65716.500	.00*
	Male	397	364.53	144719.50		
General	Female	386	429.10	165633.00	62300.000	.00*
	Male	397	355.93	141303.00		

*p<0.05

When Table 2 is examined, in the students' school culture perceptions in terms of their gender, It has been observed that there is significant differentiation in "SCS General" (p=.00; p<.05), "Belonging" (p=.00; p<.05), "Communication" (p=.00; p<.05), "Symbols" (p=.00; p<.05), "Ceremonies" (p=.00; p<0.05) sub-dimensions, there is no significant difference in sub-dimension of "Values" (p=.06; p>.05). When the mean rank in the sub-dimensions of "SCS General", "Belonging", "Communication", "Symbols" and "Ceremony" is examined, it is seen that the differentiation is in favor of female students.

Findings on Social Stratum Variable

Table 3

Analysis of Students' Perceptions of School Culture by Social Stratum Variable

Dimension	Social stratum	n	OR	TR	U	p*
Belonging	Lower	587	401.03	235405.50	52224.50	.02*
	Middle	196	364.95	71530.50		
Values	Lower	587	402.46	236245.50	51384.50	.02*
	Middle	196	360.67	70690.50		
Communication	Lower	587	395.01	231872.00	55758.00	.50
	Middle	196	382.98	75064.00		
Symbols	Lower	587	391.49	229807.50	57229.50	.91
	Middle	196	393.51	77128.50		
Ceremonies	Lower	587	374.40	219771.00	47193.00	.00*
	Middle	196	444.72	87165.00		
General	Lower	587	394.63	231647.00	55983.00	.57
	Middle	196	384.13	75289.00		

*p<0.05

When Table 3 is examined, according to the social stratum variable in students' perceptions of school culture, it is seen that there is a significant difference in sub-dimensions of "Belonging" (p=.02; p<.05), "Values" (p=.02; p<.05), "Ceremonies" (p=.00; p<.05), there is no significant difference in sub-dimensions of "Communication" (p=.50; p>.05), "Symbols" (p=.91; p>.05) and "SCS General" (p=.57; p>.05). When the mean rank in the sub-dimensions of "Belonging" and "Values" is examined, it is seen that the differentiation is in favor of the students in the lower social stratum, while the differentiation in the

sub-dimension of "Ceremonies" is in favor of the students in the middle social stratum.

Findings on School Size Variable

Table 4
Analysis of Students' Perceptions of School Culture by School Size Variable

Dimension	School size	n	MR	df	p*	Significant difference
Belonging	Small (S)	175	435.82	2	.00*	S-M
	Middle (M)	390	385.66			S-L
	Large (L)	218	368.18			
Values	Small	175	454.87	2	.00*	S-M
	Middle	390	412.40			S-L
	Large	218	305.03			M-L
Communication	Small	175	413.54	2	.29	
	Middle	390	389.63			
	Large	218	378.94			
Symbols	Small	175	425.89	2	.03*	S-M
	Middle	390	373.96			
	Large	218	397.08			
Ceremonies	Small	175	390.76	2	.01*	L-M
	Middle	390	373.34			
	Large	218	426.38			
General	Small	175	446.48	2	.00*	S-M
	Middle	390	388.37			S-L
	Large	218	354.76			

*p<0.05

When Table 4 is examined, according to the size of the school variable in students' perceptions of school culture, it is seen that there is a significant difference in the sub-dimensions of "SCS General" (p=.00; p<.05), "Belonging" (p=.00; p<.05), "Values" (p=.00; p<.05), "Symbols" (p=.03; p<.05), "Ceremonies" (p=.01; p<.05), there is no significant difference in the sub-dimension of "Communication" (p=.29; p>.05).

Significant differentiation has been detected in the sub-dimension of "Belonging", in favor of students studying in small schools, among students studying in small schools and students in medium and large schools; in the "Values" sub-dimension there is a significant difference in favor of students from small schools among students from small schools and students from medium-sized and large schools; in favor of students from medium-sized schools among students from large schools and medium-sized school. In the "Symbols" sub-dimension; It has been determined that there is a significant difference between

the students studying in small schools and the students studying in medium-sized schools in favor of the students studying in small schools. In the "ceremonies" sub-dimension, it has been determined that there is a significant difference between the students studying in large schools and the students studying in medium-sized schools, in favor of students studying in large schools. In "SCS General", it is seen that there is a significant difference between students studying in small schools and students studying in medium-sized and large schools, in favor of students studying in small schools.

CONCLUSION, DISCUSSION AND SUGGESTIONS

Conclusion and Discussion

In this study which aims to determine the 4th grade students' perception of school culture and analyze it in terms of various variables, students' perception of school culture is found at a good level. Although there are studies in the literature where students' perceptions of school culture are at a good level (Yılmaz, 2014; Alp, 2017), there are also studies where it is at a moderate level (Alemdar & Köker, 2013; Göldağ, 2014).

It has been determined that students' perceptions are good in the sub-dimensions of "Belonging", "Communication", "Symbols", "Ceremony", and moderate in the "Values" sub-dimension. When the literature is examined, there are studies that have reached similar results in the sub-dimensions of "Belonging" (Alp, 2017; Durmuş, 2010; Erdem & İşbaşı, 2001; Koç, 2014, Sarı, 2013; Öz, 2014; Yılmaz, 2014), "Values"(Göldağ, 2015), "Communication" (Keiser & Schulte, 2009; Cemalcılar, 2010), "Symbols" (Durmuş, 2010; Göldağ, 2015) and "Ceremonies"(Durmuş, 2010). There are also studies that reach different results about students' perceptions of belonging and ceremonies (Göldağ, 2015), values (Alp, 2017), and communication (Durmuş, 2010).

Belonging is defined as "individuals' feeling that they take place in society, that they are accepted, that they feel themselves as important and valuable at the end of this situation." In other words, belonging is an inborn need that exists in their life as a result of being known, loved, appreciated, accepted, and trusted by the people whom individuals consider important for themselves (Turkish Education Association [TEA], 2015). One of the most essential aspects that might increase students' commitment to the school is to provide educational and training environments where children and young people feel happy, peaceful, and safe in schools where they spend a large part of their day (Sarı, 2013, p. 147). In the research, it is seen that student perceptions of the sub-dimension of belonging are

positive. In this regard, it can be said that students love their school, are happy at school, believe that their school effectively prepares them for the future, and regard themselves as an important member of their school.

Values have an important place in school culture. The quality of relationships between school members is influenced by school culture or the values system adopted by the school. According to the findings of the studies, positive perceptions of school culture or value system by students influence students' attitudes toward school and reduce disciplinary problems at school. In this context, in order to gain value to students at school's necessary opportunities for values education should be provided in schools and various activities should be organized to gain values (Selanik Ay, 2016, p. 19). There must be social value assessments for behavioral patterns to be important and functioning in terms of values. While the behaviors that the majority of society adopts are more essential and accepted, those that are not adopted by the majority are not given the same importance (Doğan, 2011, p. 324). Being a role model in values education is critical for bringing values in children through the experience. Care should be taken in values education at school to ensure that children internalize the values and apply them in their lives. The organizational structure, functioning, and school culture of schools should be re-examined and reorganized in accordance with the school's goals to provide a better and more productive values education. (Ulusoy & Arslan, 2016, pp. 8-10). In the research, it is seen that the student's participation in the sub-dimension of values and especially in the items containing values such as respect, obeying the rules and cleanliness is at a moderate level. In this context, it can be claimed that values education is undervalued in schools, that value acquisition studies are not conducted within a certain plan and program, and that students are unable to properly internalize values and transform them into behaviors.

Through the safe and comfortable communication environment they provide, teachers and school administrators play an essential role in students' self-expression and self-worth. The most important factor in achieving success and creating a child with individuality and character is an educational environment that is respectful, safe, and open to communication (Yaman, 2012, p. 174). The contact that is made between teachers, students, administrators, and school staff is quite important for improving the school culture. The communication between the members of the school provides the flow of information about the fulfillment of the duties required at the school, while at the same time it ensures the formation of a common language and the transfer of the culture in the school (Elkatmış, 2016, p. 69). In this context, it can be concluded that students trust their administrators and teachers, they can easily express their feelings and opinions,

their opinions are cared by teachers and administrators, students' views on school and themselves are taken into consideration, students' mistakes are welcomed with tolerance, and they are warned gently as students of the included schools answered all items about communication at good-level.

The expression of mission can be exemplified with symbolic artifacts such as clothes, flags, and pennants, badges, mascots, emblems, marches, awards, plaques, cups, corners of honor, exhibitions of students' works, the exhibition of previous achievements, colors, and language, etc (Deal & Peterson, 2009, pp. 34-36; Yıldırım, 2014, p. 84). Also, speeches, manners, applications, and objects which are in the school environment such as shared stories, legends, heroes, ceremonies, meetings, pictures, posters, writings are among symbols (Şişman, 1994). The symbols in schools are communication instruments that form a common manner at the school and code opinions, emotions, and reactions. Using an object which became a symbol and providing information on control can be an important instrument in terms of conveying a message and ensuring common values (Sabuncuoğlu & Tüz, 2008, p. 343). As a result of this, the fact that students answered the item "The stories about the successful students in the school increase my will to study" in good-level while they answered the item "The administrators and teachers in the school tell their memories about the successful students" in medium-level has attracted attention. It can be said that students are influenced by the stories about the successful students; however, the administrators and teachers do not adequately use the stories and heroes which have an important place in strengthening the school culture and are important parts of the symbols.

Ceremonies include the events such as opening and closing ceremonies of the school, national and religious holidays, local independence days, the commemoration of important individuals' birth and death days, celebrating certain days and weeks, flag raising ceremonies, school and class proms (Binbaşoğlu, 2000, s. 10). Students learn to protect national values and republic, Atatürk's principles and reforms, the rules of democratic life, duties, and responsibilities that they have, taking lessons from historical events, respecting the elderlies who are beneficial to their nation, effects of religion on social life, etc. In addition, ceremonies help to create a strong school culture and develop a moral commitment to the values that are essential for society. Especially in primary school life, children come across abstract concepts such as republic, democracy, national anthem, and flag, and through these activities, they learn the meaning of these concepts, which will have an important place in children's lives (Köse, 2013, pp. 344-354).

Although the students answered the questions in the ceremonies sub-dimension at a good level in the research, they have answered the item “School trips (museum, book fair, etc.) are organized in our school.” at a moderate level. Out-of-class activities including trips are as important as in-class activities for children’s development. Such activities are activities that reinforce what students have learned in formal education, show that this learning is related to life, and enable theoretical learning to be put into practice (Köse, 2013, p. 336). These activities differ based on where the children reside, their family’s socioeconomic status, and their cultural level (Genç, 2016, p. 22). In this context, it is reasonable to conclude that schools do not or cannot give adequate importance to out-of-class activities as a result of financial constraints, the socio-economic status of families, and the additional workload and responsibilities of trip activities for teachers.

In the study, when the students’ perception of the school culture has been examined in terms of gender variable, it is determined that there is no significant differentiation in the sub-dimension of “Values” while there is significant differentiation in the sub-dimensions of “SCS General”, “Sense of Belonging”, “Communication”, “Symbols”, “Ceremonies in favor of female students. In the study of Yılmaz (2014, p. 161), differentiation in terms of students’ gender has been found in SCS and all sub-dimensions. The fact that female students’ perceptions of school culture are at a higher level than male students is consistent with the research. In the study named "Measurement and Dimensions of School Culture" by Higgins-D'Alessandro and Sadh (1998), there is a significant difference in favor of female students in the sub-dimension of "student-teacher and student-school relationship" in terms of gender variable. When female students perceive teachers’ roles positively, their levels of belonging to school are also high. In addition, in Göldağ’s (2015) research, the finding that there is a significant difference in favor of female students in the sub-dimension of belonging to the school is similar to the findings of our study. The research conducted by Özdemir at al. (2010) has shown that female students find the learning environment in their school safer than male students and have a more positive peer interaction. Gezer (2005) has determined that there is no difference in terms of gender variable in the sub-dimension of "motivating culture", and that male and female students have similar perspectives on "motivating culture". A significant difference has been found in the sub-dimensions of "teachers' positive qualities" and "competencies of administrators" in terms of the gender of the students in Gezer’s (2005) study. In both sub-dimensions, female students have participated at a higher level than male students. On the other hand, Özgök (2013) has not detected a significant difference in the dimension of "belonging to school"

between male and female students, while the differentiation in the dimension of "friendship" is in favor of female students. In the study conducted by Higgins-D'Alessandro and Sath (1998), there is a significant difference in favor of female students in the sub-dimension of "student-teacher and student-school relationship" in terms of the gender variable. While female students perceive the roles of teachers more positively, their level of belonging to the school is also higher. In the study conducted by Aktepe and Yaımkaaya (2016), students' perceptions of school values differ in terms of gender. It has been determined that the differentiation is in favor of female students. In other words, female students find the values of the school more positive than male students. In the study conducted by Kse (2003, p. 83), there is no significant relationship among primary school 4th, 6th, and 8th grade students about student-teacher cooperation in terms of gender variable, while a significant differentiation has been found about whether they like their school and whether they see themselves as a part of the school in terms of gender variable. Male students like their school at a higher level than female students and see themselves as a part of the school. In the study conducted by Alp (2017), it has been determined that there is no significant differentiation in students' perceptions of school culture and all sub-dimensions in terms of the gender variable.

Personality characteristics that are more promoted for girls, such as obedience, love, and friendliness, ensure that they are more successful and adaptable in school, especially in primary school (Tezcan, 2012). Female students at school adopt the values of achievement, hedonism, self-orientation, universalism, benevolence, tradition-observance, and security more than male students, according to Sesli and Baaran (2016). According to Kaıtıbaşı and Ataa (2017, p. 97), psychological needs and values as representations of intergenerational emotional closeness have become more important, and these tend to be fulfilled mostly by girls. In terms of sense of belonging, students' sense of belonging to school increases as they form positive relationships with one another, with teachers, and with school administrators, and while their sense of belonging to school decreases as situations that are perceived negatively by students and cause stress increase (Sarı, 2013). The sense of belonging to the school may be more important for female students, who tend to be more social. In this context, it can be said that female students have a higher sense of belonging to their school than male students, female students communicate better with teachers and school administrators, female students adopt school symbols and are more affected by school symbols, and those female students perceive school ceremonies more positively.

It has been determined in this study that according to the social stratum, there is significant differentiation in the sub-dimensions of “Belonging”, “Values”, “Ceremonies” in the students’ perceptions of school culture while there is no significant differentiation in the sub-dimensions of “Communication”, “Symbols” and “SCS General”. In the study, it has been detected that the differentiation in the sub-dimensions of “Belonging” and “Values”, which was found to be significant according to the social stratum variable, is in favor of the students in the lower social stratum and the one which is in the sub-dimension of “Ceremonies” is in favor of the students in the medium social stratum. In the literature, there are few studies that examine the relationship between school culture and social stratum.

In the study conducted by Higgings-D’Alessandro and Sadh (1998) it has been determined that although the school in the lower social class is more disadvantaged, the school culture perceptions are higher than the school students in the middle and middle-upper class. In Göldağ (2015)'s study, there is no significant difference in the sub-dimensions of belonging to the school and the values of the school in the average of student perceptions in terms of the socio-economic levels of the students, and there was no difference in the sub-dimension of school perception in favor of the students at the middle socio-economic level. In his research, Özgök (2013) has discovered that the socio-economic status of the schools has an impact on the cultural dimensions of the school. The research shows that in terms of the socio-economic status of the schools, there is a significant difference in participation levels between students studying in schools with good socio-economic status and students studying in schools with low and medium socioeconomic status in the dimensions of "belonging to the school" and "friend bond", and differentiation is in favor of students with good socio-economic status.

In the study, this differentiation which occurs as a result of social stratum can be explained as community and society social structure; community can be used for traditional family type, society can be used for modern small family type. The term "community social structure" refers to the general group that is linked together by emotional ties, have face-to-face social relations, shared thoughts and emotions, shared culture, and primary kinship and spiritual solidarity bonds (Gezgin, 1988, p. 185). The sense of belonging is important in community-type societies since it is an indisputable fact of life for the individual. The individual accepts the society's basic perceptual and normative aspects as a result of this sense of belonging (Swift, 1973, p. 30). In traditional families, incomes are gathered in just one person, there is economical collaboration. Family is responsible for the education of each member and is an environment of resting

and entertainment for the members. The traditional family's most important function is to have and raise children, as well as to sustain love between couples (Gökçen, 2014, p. 106). In modernizing societies, the transformation process continues. Despite living as a small family in the city or the countryside, the 'connected small family structure,' which has not lost its extended family feature in the context of social relations, maintains its extended family structure in order to overcome the challenges brought by migration from the village to the city by constructing family apartments in cities and residing in places where relatives or compatriots live (Sarı, 2014, pp. 33-34). Children who grow up in crowded traditional families with close relatives are more likely to adopt values like sharing and collaboration, whereas children who grow up in modern small families are lonely, selfish, and irritable. Also, it is really important to structure the family as broadly as possible instead of the small structure in order to carry through value education and provide cultural transmission for children (Yaman, 2012, p. 42). There must generally be social pressure and social value measures for behavioral patterns in order to be important and functioning in terms of values, and behaviors that are not accepted by the majority and that those who do not comply with do not face sanctions do not gain definite importance (Doğan, 2011, p. 324). There are differences in the values of schools. It has been noticed that educational values change in response to people's socioeconomic and cultural levels rising from the countryside to the city center in Turkey. The values that are traditional, past-oriented, respect religious beliefs, and emphasize family and kinship relationships predominate in rural areas, whereas the values which focus on individualism and rationality predominate in places with a high socioeconomic and cultural level near to the city center. Men's and women's roles change as well. A change is seen from the rural to the center of the city, from the male-dominated structure to the structures where women stand out in the family and society (Yıldırım, 2014, p. 81). Children from lower social strata live in larger traditional families, where certain behaviors are rewarded and encouraged, and undesired behaviors are punished. Children from lower social strata attend the same school as their relatives and neighbors, live in the same settlement, collaborate and communicate with their families on a daily basis, play on the same street, and visit. In terms of shared values, these youngsters are more homogeneous. In this context, it can be seen that in the lower social strata, obedience and tradition are important values, and it can be said that children in the lower social stratum have better communication with their friends and relatives at school, and their behavior toward each other is more positive because they share the same values.

There is a differentiation in favor of children from the middle social strata in the ceremonial sub-dimension. According to Genç (2016, p. 21), the socio-economic

characteristics of families play an important role in the differentiation of children and young people in their leisure and out-of-school activities, Furthermore, it is important that ceremonial activities take place at the appropriate times and locations. The additional financial resources required for school ceremonial activities put a burden on both the school and the parents. Due to financial difficulties, ceremonial activities that should be prepared with an effective and rich content are carried out in an ordinary, weak, dull, and sloppy manner (Şişman & Küçük, 2011, pp. 41-45). In this context, it is reasonable to conclude that students from the middle social strata have higher expectations of ceremonies, as schools can contribute financial resources such as sound systems, costumes, stage design materials, and financial resources for ceremonial activities. The differences in students' perceptions of ceremonies could be due to the families' or school's financial resources, the families' cultural approaches to these activities, and whether or not the ceremonies are held in schools at a suitable time, place, and with effective and rich content for the student's interest.

It has been seen in this study that there is a significant difference in students' school culture perceptions in terms of the size of the school variable. in favor of the students studying in schools with fewer students in the sub-dimensions of "SCS General", "Belonging", "Values", "Symbols", and in favor of the students studying in schools with more students in the "Ceremonies" sub-dimension. On the other hand, there is no significant difference in the sub-dimension of "Communication". Yılmaz (2014) has revealed that students at small schools have higher perception levels in the sub-dimensions of overall scale, motivation, school belonging, administrator support, and teacher-student interaction than students in large schools. According to Karakütük et al. (2014), communication and human relations, undesired behaviors, and a sense of belonging to school differ in accordance with the size of the school, and small schools are superior to medium-sized schools and large schools in terms of communication and human relations. Besides, it is indicated that as the numbers of students increase, unwanted behaviors increase as well. A sense of belonging in small schools is more intense than in large and medium-sized schools.

The number of students, as a feature of the school, has an influence on both students and teachers (Lee, 2000). Schools should be large enough to provide a variety of resources to meet individual and societal goals. However, it should be small enough to facilitate unifying relations between members (Tezcan, 2012). Smaller schools have fewer students, which allows students to learn more; teachers have better classroom management, educators and families form closer bonds; violent behaviors are not observed; the curriculum is supported by social activities; are schools where administrators can have time for students, teachers,

and parents (Aydın, 2002, s. 115). The larger the school, the more difficult it is to achieve clear and embraced objectives, ensure student participation in school management, and create good personal relationships among teachers, students, and school personnel (Tezcan, 2012). The studies by Öğmüç and Özdemir (1995), who analyze the studies on the size of the school, show that the size of the school has an impact on the students' experiences and, as a result, their development. Students in small schools are shown to engage in more behavioral domains and out-of-class activities, according to studies. In the field of behavior, duties that need more responsibility are being undertaken, and they contribute more to the field's functioning. They are under the impression that they must participate in activities. As a result, they regard themselves as indispensable and more valuable. In this context, it can be said that in small and medium-sized schools with fewer students, students have more opportunities to express themselves, receive attention, participate in more activities, form better friendships, and see themselves as a part of the school, and as a result, students have a positive perception of their school's culture. The advantage of large school students in the sub-dimension of "ceremonies" can be explained by the fact that large schools diversify ceremonial events with the benefit of physical resources, more teachers and students, and undertake activities that the kids will love more.

Suggestions

1. It is seen that the perceptions of the students about the values in the school are at a moderate level. In values education in schools, giving examples from life, showing exemplary student models, benefiting from proverbs and idioms, certain days and weeks, family, extracurricular activities, homework, etc. more work can be used.
2. School administrators and teachers can use symbols, which are an important element of school culture, more effectively. In particular, they can benefit more from stories and heroes that will set an example for students.
3. More activities should be carried out in schools to increase students' perceptions of school culture. Students should be active in the activities.

It is seen that the size of the school affects students' perceptions of school culture. For this reason, schools should be built in a size that will allow the creation of a strong culture.

REFERENCES

- Aktepe, V., & Yalçınkaya, E. (2016). Okul ortamında değerler eğitiminin öğrenci görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 113-131.
- Alemdar, M. Y., & Köker, N. E. (2013). Öğrencilerin okul kültürü algısı üzerine amprik bir araştırma: Ege Üniversitesi iletişim fakültesi örneği, *Global Media Journal: Turkish Edition*, 3(6), 230-261.
- Alcıgüzel, İ. (1998). *Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim*. Sistem Yayıncılık.
- Alp, İ. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Bireysel Değerleri ile Okul Kültürüne İlişkin Algılarının İncelenmesi*. Unpublished master's thesis, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arvasi, S. A. (2008). *Eğitim Sosyolojisi*. Bilgeoğuz Yayınları.
- Aydın, İ. P. (2002). *Alternatif Okullar*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2013). *Etkili Okul: Okul Geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6-11.
- Binbaşıoğlu, C. (2000). *Okulda Ders Dışı Etkinlikler*. Milli Eğitim Basımevi.
- Caldwell, B. (2007). The maturing of a movement: Tracking research, policy and practice in australia. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 307-323). Springer.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialization contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243-272.
- Çelik, V. (2012a). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Çelik, V. (2012b). *Sınıf Yönetimi*. Nobel Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(140), 56-61.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1990). *The Principals's Role in Shaping School Culture*. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, U.S.: Government Printing Office.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, & Promises*. Jossey-Bass
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim Sosyolojisi*. Nobel Yayıncılık.

- Durmuş, M. (2010). *Güvercinlik Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Kültürü Algıları*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Elkatmış, M. (2016). Okul kültüründe demokrasinin yeri. In R. Turan & K. Ulusoy (Eds.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (pp. 41-76). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Egalite, A. L., & Kisida, B. (2016). School size and student achievement: A longitudinal analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-12.
- Erdem, F., & İşbaşı, J. Ö. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 1(1), 33-57.
- Eyüboğlu, Ö. (2006). *Okul Kültürünün Oluşturulmasında Öğretmenlerin Rolü*. Unpublished master's thesis, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Flynn F. J., & Chatrnan J. A. (2001). Strong cultures and innovation: Oxymoron or opportunity?. In C.L. Cooper, S. Cartwright & P.C. Earley (Eds.), *The International Handbook of Organizational Culture and Climate* (pp. 263-287). John Wiley & Sons Ltd.
- Genç, S. Z. (2016). *Eğitim Sürecinde Aile Okul ve Toplum*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gezer, B. (2005). *Okul Kültürünün Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri (Elazığ İli Örneği)*. Unpublished master's thesis, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gezgin, M. F. (1988). Cemaat-cemiyet ayrımı ve Ferdinand Tönnies. *Sosyoloji Konferansları*, 22, 183-201.
- Gökçen, A. (2014). Aile türleri ve başlıca aile sınıflandırmaları. In M. Aydın (Ed.), *Sistemik Aile Sosyolojisi* (pp. 93-113). Çizgi Kitabevi.
- Göldağ, B. (2015). *Orta Öğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)*. Unpublished doctoral thesis, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürsel, M. (2004). Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma. M. Gürsel, H. Sarı & B. Dilmaç (Eds.), *Sınıf Yönetimi* (pp. 131-160). Eğitim Kitabevi.
- Higgins-D'Alessandro, A., & Sadh, D. (1998). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27, 553-569.

- Kağıtçıbaşı, Ç., & Ataça, B. (2017). Çocuğun değeri ve aile değişimi: Türkiye’de otuz yıllık bir portre. (Trans: P. Önder Erol & E. Aloğlu). *Sosyoloji Dergisi*, 35, 77-101.
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö., & Ayram, A. (2014). Genel ortaöğretim okullarının büyüklüğü ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 304-316.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Keiser, K. A., & Schulte, L. E. (2009). Seeking the sense of community: A comparison of two elementary schools' ethical climates. *School Community Journal*, 19(2), 45-58.
- Kılıç, Y. (2015). Türkiye’de orta öğretim kurumlarında okul büyüklüğü ve disiplin ilişkisine dair amprik bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 51-68.
- Koç, M. (2014). *Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Kültürü Algılarının Tespiti: Bozkır Örneği*. Unpublished master’s thesis, Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köse, E. (2003). *İlköğretim düzeyinde ders dışı etkinliklerin akademik başarıya ve okul kültürünü algılamaya etkisi*. Unpublished doctoral thesis, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2 (2), 336-353.
- Lee, V. E. (2000). School size and the organization of secondary schools. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of The Sociology of Education* (pp. 327-344). Kluwer Academic/Plenum.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. National Center for Effective Schools Research and Development.
- Luyten, H., Hendriks, M., & Scheerens, J. (2014). *School size effects revisited: A qualitative and quantitative review of the research evidence in primary and secondary education*. Springer.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Twente University Press.

- McGuffin, S. R. (2011). *Exploring the direct and indirect effects of school leadership on student achievement in Kentucky high schools*. Unpublished doctoral thesis, Western Kentucky University.
- Öğülmüş, S., & Özdemir, S. (1995). Sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenci üzerine etkisi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(2).
- Öz, A. (2014). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin kurumsal aidiyet düzeyi. *AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(4), 54-64.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- Özgök, A. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusunun Arkadaşlara Bağlılık Düzeyinin ve Empatik Sınıf Atmosferi Algısının İncelenmesi*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Recepoğlu, E. (2014). Okul kültüründe liderlik. In N. Güçlü (Ed.). *Okul Kültürü* (pp. 205-232). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Peterson, K. D. (2002). Positive or negative. *Journal of Staff Development*, 23(3), 10-15.
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (2008). *Örgütsel Psikoloji*. Alfa Aktüel Basım Yayın.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Sarı, Ö. (2014). Aile kurumu ve ailenin tanımı. In M. Aydın (Ed.), *Sistemik Aile Sosyolojisi* (pp. 17-35). Çizgi Kitapevi.
- Selanik Ay, T. (2016). Okulda değerler eğitimi. In R. Turan & K. Ulusoy (Eds.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (pp. 17-40). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sesli, Ç., & Başaran S.D. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin değer yönelimleri ve özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (34), 238-258.
- Sezgin, F. (2014). Örgüt kültüründe değerler ve değerlere dayalı okul yönetimi. In N. Güçlü (Ed.), *Okul Kültürü* (pp. 125-151). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Stoll, L. (1998). School culture. *School Improvement Network's Bulletin*, 9(10), 9-14.
- Stolp, S., & Smith, S. C. (1995). *Transforming School Culture: Stories, Symbols, Values & The Leader's Role*. ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.
- Swift, D.F. (1973). *The Sociology of Education*. J. W. Arrowsmith Ltd.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt Kültürü*. Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M., & Küçük, M. (2011). *Okul Törenleri Ritüel Yeri Olarak Okul*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2012). *Eğitim Sosyolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Ulusoy, K., & Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi”. In R. Turan & K. Ulusoy (Eds.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (pp. 1-16). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Wagner, C. R. (2006). The school leader's tool for assessing and improving school culture. *Principal Leadership*, 7(4), 41-44.
- Yaman, E. (2012). *Değerler Eğitimi: Eğitimde Yeni Ufuklar*. Akçağ Yayıncılık
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2007). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2014). Örgüt kültürünü oluşturan unsurlar. In N. Güçlü (Ed). *Okul Kültürü* (pp. 71-95). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2014). *Okul Binaları ve Örgüt Kültürü*. Unpublished doctoral thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim Yönetiminde Değerler*. Pegem Akademi Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Propose: The purpose of this study is to determine the 4th grade students' perception of their school culture and analyze it in terms of some variables. For this purpose, answers have been sought for the following sub-problems: *i)* What are the students' perceptions of school culture? *ii)* Do students' perceptions of school culture differ according to students' genders? *iii)* Do students' perceptions

of school culture differ according to their social strata? iv) Do students' perceptions of school culture differ according to the size of the schools where the students study?

Method: The research model of this study is relational screening model. 4th grade students in the central district of Malatya (Yeşilyurt and Battalgazi) create the population of this study. The sample of the study consists of 783 students selected as a proportional sample. In this study, "The School Culture Scale" was developed by the first researchers. The scale, which is a 3-point Likert scale, consists of five sub-dimensions: belonging, communication, values, symbols, and ceremonies. It is seen that the overall scale (.86), belonging sub-dimension (.80), communication sub-dimension (.83), values sub-dimension (.80), symbols sub-dimension (.85), ceremonies sub-dimension (.82) has reliability coefficients. First of all, descriptive statistics calculations were made in the research. Since the research data do not show a normal distribution, the Mann-Whitney U test for gender and social stratum variables in determining students' perceptions of their school's culture; The Kruskal-Wallis test was used in the size of the school variable.

Findings: 4th grade students' perceptions of the school are at a good level. Students are at a good level in the sub-dimensions of "Belonging", "Communication", "Symbols", and "Ceremonies". They are evaluated as medium level in the sub-dimension of "Values". It has been observed that there is a significant difference in favor of female students in the sub-dimensions of "SCS General", "Belonging", "Communication", "Symbols", "Ceremony" according to the gender of the students in their school culture perceptions, while there is no significant difference in the "Values" sub-dimension. According to the social stratum variable in the students' perceptions of school culture, there is no significant difference in the sub-dimensions of "SCS General", "Communication", "Symbols", there is significant differentiation in the sub-dimensions of "Belonging" and "Values" in favor of the students in the lower social stratum, and in favor of students in middle strata in the sub-dimension of "Ceremonies", It has been seen that there is a significant difference in favor of students studying at schools which have fewer students in sub-dimensions of "SCS General", "Belonging", "Values", "Symbols" in their perception of the school culture. In the "ceremonies" sub-dimension, it is seen that there is a significant difference in favor of the students studying in schools with more students.

Conclusion and Discussion: It is important that 4th grade students' perceptions of the school culture are at a good level. However, in terms of sub-dimensions, it is seen that the perception of the school's values is at a moderate level. In terms

of sub-dimensions, however, the perception of the school's values appears to be modest. Concordantly, it may be claimed that values education is undervalued in schools, value acquisition studies are not conducted according to a set of guidelines, and students are unable to properly absorb and translate values into behavior. In terms of the gender variable, female students have a higher sense of belonging to their school, communicate better with teachers and school administrators, adopt school symbols, are more affected by school symbols, and perceive school ceremonies more positively than male students. The community-society social structure is a differentiation that arose in the research in terms of school belonging and values in terms of social strata. It can be explained that community structure is a traditional family type, and social structure is a modern small family type. It can be said that obedience and tradition-observance are seen as important values, and children in the lower social stratum perceive the school values and develop their sense of belonging to the school because they have better communication with their friends and relatives at school whom they know from their environment, and their behavior toward each other is more positive because they share the same values. Differentiation has been determined in favor of middle-stratum students in the ceremonies sub-dimension. Schools can make financial contributions such as the sound system, costumes, stage design materials, and financial resources required for ceremonial events, therefore children from the middle social strata have higher perceptions of ceremonies. Furthermore, differentiation in students' perceptions of ceremonies may be due to the families' or school's economic resources, the families' or school's cultural approaches to these activities, and whether or not school ceremonies are held at the appropriate time, place, and with effective and rich content for the student's interest. It can be stated that students in small and medium-sized schools with fewer students have more opportunities to express themselves, receive attention, participate in more activities, form better friendships, and see themselves as a part of the school, and as a result, students have a more positive perception of their school's culture. The differentiation in favor of students studying in large schools in the sub-dimension of "ceremonies" can be explained by the fact that large schools expand ceremonial events with the benefit of physical resources, more teachers and students, and perform activities that children will like more.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	12.01.2023	Submitted date
Kabul tarihi	25.04.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Özgür, H. & Bolat, Y. (2023). Önemi Giderek Artan Bir Kavram: Açık Fikirlilik. *Journal of History School*, 67, 3772-3793.

ÖNEMİ GİDEREK ARTAN BİR KAVRAM: AÇIK FİKİRLİLİK¹**Hasan ÖZGÜR² & Yavuz BOLAT³****Öz**

Anlamı çok iyi anlaşılmayan ve gerçek anlamından soyutlanmış bir kavram olan açık fikirlilik, bireyin kendi düşünceleri dışında farklı yaklaşımlara, düşünce tarzlarına ve fikirlere karşı hoşgörülü olmasını ifade etmektedir. Başka insanları dinleyebilme yeteneği ile ölçülebilen açık fikirliliğin, kişilik gelişimine, sosyal hayatta kurulan ilişkilere, özellikle de eğitim ortamlarına olumlu etkilerinden söz etmek mümkündür. Genel literatür taraması şeklinde desenlenen bu nitel çalışmada açık fikirlilik kavramı üzerine analizler yapılarak açık fikirlilik ve eğitim alanına ilişkin veriler; bilimsel araştırma bağlamında derlenmiş, özetlenmiş ve sunulmuştur. Ulusal alanyazında açık fikirliliğin eğitime yansımalarına ilişkin çok fazla bilgilendirici bilimsel çalışmanın olmaması çalışmanın önemini, şimdiye kadar yapılan çalışmaların ise derlenerek sonraki çalışmalara kaynak teşkil edecek olması çalışmanın amacını ortaya koymaktadır. Eğitim ortamları düşünüldüğünde açık fikirlilik; öğrencilerin sunulan bilgileri sorgulayan, onların eleştiren olmalarına, doğru ve gerçek bilgiye ulaşmalarına, birbirlerinden öğrenmelerine ve güncel kalmalarına yardımcı olmaktadır. Bireysel bağlamda bireylerin içgörü geliştirmesine ve farkındalıkların artmasına; toplumsal açıdan ise sağlıklı ilişkiler kurulması ve devletlerin toplumdan beklediği sorumlu vatandaşlık adına fayda sağladığı gibi önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Açık Fikirlilik, Açık Fikirli Olma, Eğitim, Yansımalar, Literatür Taraması.

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %50, 2. yazar: %50.

² YL Öğrencisi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Hatay., hsnzgr87@gmail.com, Orcid: /0000-0002-1499-5104

³ Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Hatay., yavuzbolat06@gmail.com, Orcid: 0000-0002-2398-9208

A Concept of Increasing Importance: Open-mindedness

Abstract

Open-mindedness, which is a concept whose meaning is not well understood and isolated from its real meaning, expresses the individual's tolerance towards different approaches, ways of thinking and ideas other than his own thoughts. It is possible to talk about the positive effects of open-mindedness, which can be measured by the ability to listen to other people, on personality development, relationships established in social life, and especially on educational environments. In this qualitative study, which was designed as a general literature review, analyzes were made on the concept of open-mindedness and the data on open-mindedness and education were compiled, summarized and presented in the context of scientific research. The fact that there are not many informative scientific studies on the reflections of open-mindedness on education in the national literature reveals the importance of the study, and the fact that the studies done so far will be compiled and will constitute a source for future studies reveals the purpose of the study. Open-mindedness when considering educational environments; It helps students to question and criticize the information presented, to reach correct and real information, to learn from each other and to stay up to date. In the individual context, it has been achieved that individual develop insight and increase awareness, and in social terms, it provides benefits for establishing healthy relations and responsible citizenship that states expect from society.

Keywords: Open-mindedness, Be Open-mindedness, Education, Reflections, Literature Review.

GİRİŞ

Toplumların düşünce yapıları ve tarzları, gelişmişlik düzeylerini belirleyen ölçütlerden birisidir. Her alanda niceliksel olarak devasa boyutlara ulaşan bilgi akışına rağmen, bu bilgiyi olduğu gibi kabul etmeyen, sorgulayan, irdeleyen ve eleştiren toplumların küresel teknoloji, ekonomi ve eğitim anlamında zirvede oldukları görülmektedir. Tarım toplumundan, sanayi toplumuna evrilen, günümüzde ise bilgi toplumu olarak nitelendirilen toplumlar çağa ayak uydurmak hatta yön verebilmek adına bireylere bilgi okuryazarlığı, esneklik ve uyum, yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi 21. yy. becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir (Çiftçi vd., 2021). Bu becerilerden birisi olan eleştirel düşünme becerisi üzerinde eğitim sistemleri önemle durmaya başlamıştır (Bolat ve Balaman, 2017).

Eleştirel düşünme bilgiyi olduğu kabul etmek yerine, bilgiyi irdelemek, eldeki kanıtları değerlendirmek, ona değişik açılardan bakabilmek ve alternatifler

üzerinde durmak olarak tanımlanabilir. Söylemez (2016, s. 681) eleştirel düşünmeyi “*bulunan ya da söylenen bilgiler hakkında mutlak bir sonuca varmak yerine, alternatif açılımlar, açıklamalar olabileceğini de göz önünde bulundurma; farklı ilişkiler kurabilme, farklılıkları, karşıtıkları bir araya getirme*” şeklinde ifade etmiştir. Evren (2012, s. 31) “*kendi düşüncelerimizin farkında olup bizim dışımızdakilerin de düşüncelerini göz önünde tutarak öğrendiklerimizi uygulayıp kendimizi ve çevremizdeki olayları, durumları ve düşünceleri anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç*” olarak açıklamıştır. Facione ve Facione (1992) ise günümüzde halen kullanılan eleştirel düşünme becerileri eğilimi ölçeğini (CCTDI) geliştirmiş ve bu ölçme aracında “*açık fikirlilik*” (AF) dâhil yedi alt boyut belirlemişlerdir. Burada açık fikirlilik, yeni ve farklı fikirleri veya bakış açılarını dikkate alma ve diğer bakış açılara önyargılı veya kapalı olmama isteği olarak ele alınmıştır. Böylece eleştirel düşünme ve açık fikirlilik arasındaki ilişki giderek belirlemeye başlamıştır.

Eleştirel (kritik) düşünmenin temel becerilerinden olan yeni fikirlere açık olmak -*açık fikirlilik*- anlamı çok iyi anlaşılmayan ve gerçek anlamından soyutlanmış bir kavram olarak nitelendirilmektedir. Günümüzde açık fikirli olmak, modern olmak ya da batılı gibi düşünmek olarak algılanmaktadır. Oysa AF, bireyin kendi düşünceleri dışında farklı yaklaşımlara ve fikirlere karşı hoşgörülü olmasını ifade etmektedir. AF, bireyin tutum ve davranışlarına yansımaktadır (Wang vd., 2022). Bununla birlikte AF, bireyin kendi düşünceleriyle örtüşmemesine rağmen yeni durum ve olaylara, düşünce ve söylemlere karşı ön yargısız biçimde yaklaşmasını, fırsatları görmesini, onun var olan bakış açısı ve düşünce yapısını değiştirmesini sağlayan bir nitelik olarak karşımıza çıkmaktadır. Başka insanları dinleyebilme yeteneği ile ölçülebilen AF hakkında, kişilik gelişiminden sosyal hayatta kurulan ilişkilere hatta eğitim ortamlarına kadar birey üzerinde bir dizi olumlu etkilerinden söz etmek mümkündür (Alsharif ve Symons, 2020).

AF, başkalarının fikirlerine duyulan hoşgörü ve saygı; bireylerde empati duygusunun gelişmesine yardımcı olmaktadır. Bireyin bir konu hakkında bildikleri kadar bilmedikleri ya da yanlış bildikleri konuların farkına varmalarına yardımcı olurken bireylerin kendilerini daha iyi tanımalarına ve kendileri hakkında içgörü kazanmalarına olanak sağlamaktadır (Molina vd., 2022). Ayrıca, gelişen saygı, hoşgörü ve empati duyguları ile sosyal yaşamda sağlıklı iletişim ve ilişkiler kurulmasına yardımcı olmaktadır. Bu durum bireyin karşılaşacağı yeni durum ve olaylara daha çabuk uyum sağlanmasına imkân tanımaktadır.

Eğitim ortamlarındaki işlevi ele alındığında ise AF, bilgiyi sorgulayabilme yetisi kazandırma, eleştirel düşünme becerisi geliştirme, bilinmeyenle karşılaşıldığında argümanları gözden geçirerek bir karara varma, değişiklikler karşısında işlevsel

kalabilme, kendi bilgi ve düşüncesinden farklı olsa da karşısındakinin bakış açısına karşı ilgi ve merak duyma, farklı düşüncelere hoşgörülü yaklaşarak işbirliği içinde çalışabilme ve daha yaratıcı olma gibi etkilerinden söz etmek mümkündür (Curzer ve Gottlieb, 2019; Merryfield, 2012; Southworth, 2021). Bununla birlikte AF eğitsel süreçlerin sonunda alçak gönüllü olma ile birlikte öğrenmede aracı bir rol oynadığı bilimsel çalışmalar açıklanmıştır (Al-Abrow vd., 2021).

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Zihinsel beceriler kadar duyuşsal becerilerin de önemli olduğu eğitim öğretim ortamlarında, AF her iki becerinin ortak paydası olmasına rağmen, açık fikirli olmanın eğitim ortamlarına yansımaları bağlamında hak ettiği önem ve değer yeterince kavranmamıştır. AF ile ilgili alanyazın tarandığında eğitim ortamlarına yansımalarına ilişkin yapılmış çalışmalara (Al-Abrow vd., 2021; Alsharif ve Symons, 2020; Bar-Tal vd., 2021; Curzer ve Gottlieb, 2019; Cui, 2022; Elik vd., 2010; Guzzo ve Garcia, 2015; Haran vd., 2013; Hare, 2009; Merryfield, 2012; Molina vd., 2022; Papastephanou, 2021; Southworth, 2021; Verducci, 2021; Wang vd., 2022) rastlanmaktadır. Yapılan Türkçe alanyazın taramalarında ise eğitim ortamlarında açık fikirli olmak ya da AF ile ilgili bilimsel çalışmalara pek rastlanmamış (Saylık ve Uslu, 2020), genellikle eleştirel ve yansıtıcı düşünme ölçeklerinin (Açıslı, 2016; Can ve Kaymakçı, 2015; Polat ve Kontaş, 2018) alt boyutlarında karşılaşılmıştır. Açık fikirliliğin eğitim ortamlarına yansımaları ya da AF ve eğitim ile ilgili çalışmaların özellikle Türkçe alanyazındaki eksikliği göz önüne alındığında; bu alanda yapılan çalışmaların derlenmesi ve özetlenip okuyucuya sunulması, bundan sonraki çalışmalar için de bilgilendirici bir kaynak niteliği taşıyacak olması bu çalışmanın önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu önem bağlamında araştırmanın temel amacı; açık fikirlilik kavramının ulusal literatürde daha fazla bilinirliğini sağlamak olarak belirlenmiştir. Bu amaç bağlamında aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır:

1. Açık fikirlilik nedir?
2. Açık fikirlilik ve eleştirel düşünme arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Açık fikirliliğin eğitimdeki yeri nedir?
4. Açık fikirliliğin toplumsal bakımdan önemi nedir?

YÖNTEM

Nitel araştırma yöntemlerinden literatür taraması şeklinde desenlenen bu çalışmada, AF kavramı ve eğitime yansımaları ile ilgili çalışmalar analiz edilerek

bilgilerin düzenli bir şekilde sunulması hedeflenmiştir. Verilerin toplanma sürecinde ise veri toplama aracı olarak genel alanyazın taraması işe koşulmuştur. Creswell (2017) alanyazın taramasını bir konu ile ilgili çalışmaların belirlenmesi ve özetlenmesi şeklinde ifade eder. Bu nedenle çalışmaların belirlenmesi ve özetlenmesi için, AF ve eğitim ile ilgili güncel bilgilerin kazandırılması için özellikle son yıllarda yapılan çalışmalar üzerinde durulmuş ve literatür taraması için sıklıkla kullanılan farklı bilimsel alanlardaki en yaygın veri tabanı (Chadegani vd., 2013) olan Web of Science (WoS) seçilmiştir. WoS veri tabanında “*open-minded*” ve “*open-mindedness*” anahtar kelimeleri aratılmış güncel bilgilere ulaşmak adına da 2012-2022 tarih filtresi uygulanmıştır. Ulaşılan sonuçlardan eğitim ile ilgili olanları seçilmiştir. Bu çalışma da AF ve eğitim ile ilgili makalelerden derlenerek oluşturulmuştur.

BULGULAR

Açık Fikirlilik

Eğitim felsefesine yadsınmayacak katkılarda bulunan ve AF üzerine önemli çalışmalar yapan Hare (2009), AF kavramının ilk kez Sokrates felsefesi ile ortaya çıktığını savunur. Gerçeğe ancak açık fikirli eleştirel tartışma yoluyla yaklaşılabileceğine inanan Sokrates, öğrencilerine kendi kendilerine yarattıkları bir anlayışla öğrenmelerini sağlamak için derinlemesine sorular sorarak onları araştırmaya sevk etmiştir (Bar-Tal vd., 2021). Ayrıca, “*açıklık* (openness)” olarak psikoloji alanında da beş temel kişilik özelliklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Siegel, 2009; Trull ve Widiger, 2022).

AF entelektüel bir erdem olarak da ifade edilmektedir (Baehr, 2011; Curzer ve Gottlieb, 2019; Hare, 2003; Kwong, 2017; Southworth, 2021). Zihinsel bir meziyet olduğu savunulan açık fikirlilik için farklı tanımlar ile karşılaşmak mümkündür. Molina ve diğerleri (2022) açık fikirliliğe kişinin kendi inançlarının önyargısına daha az duyarlı olacak şekilde argümanları ve kanıtları değerlendiren bir düşünme tarzı ve bu tarzın bir eğilimi olarak bakmaktadırlar. AF, tarafsız, belirli çıkarlardan, bağlılıklardan ve önyargılardan arınmış, herhangi bir yerdeki herhangi birinin bakış açısını benimseyebilen “*önyargısız*” bir zihin yapısına sahip olmayı içermektedir (Sandel, 2018). Baehr (2011) ise açık fikirliliği, karşıt bir inanca, argümana veya kanıtlara adil ve tarafsız bir şekilde kulak vermek için kişinin kanıtlarını geçici olarak bir kenara bırakma istekliliği ve yeteneği içerdiği üzerinde durmaktadır. Bu noktada AF yeni öğrenmelere ve deneyimlere açık olmak için genellikle sahip olunması gereken önemli bir nitelik olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, kişinin kendi inanç ve varsayımlarına meydan okumaya ve

açık ve tarafsız bir tavırla alternatif bakış açılarını değerlendirmeye istekli olmayı da içermesi gerekmektedir (Baehr, 2011; Bar-Tal vd., 2021; Wang vd., 2022).

Kimi araştırmalarda ise AF entelektüel bir erdem olduğu fikrine karşı çıkmakta, açık fikirlilikten ahlaki bir erdem olarak söz edilmektedir. Song (2017), açık fikirliliğin ahlaki değerinin tamamen onun ahlaki düşüncede oynadığı epistemik rolden türediğini; ahlaki bir erdem olarak açık fikirliliğin, inançlarımızı düzeltmedeki rolünden oldukça bağımsız şekillerde, başkalarıyla birlikte gelişmemizi teşvik ettiğini savunmaktadır. Alsharif ve Symons (2020) ise açık fikirlilikten düzeltici bir erdem kabul ederek açık fikirliliğin onaylama önyargısının epistemik kusurunu düzeltici olarak hizmet ettiği üzerinde durmaktadır. Özetle açık fikirlilik kavramı, felsefe alanında diyalektik yöntem işe koşularak karşı tarafı ikna etme sanatı; psikoloji alanında duyuşsal bir kişilik özelliği, bilişsel bir beceri olarak ise bilgiyi sorgulama, düşünme ve çıkarımlar yaparak sonuca ulaşma olarak ele alındığını söylemek mümkün görünmektedir.

Açık Fikirlilik ve Eleştirel Düşünme

AF hem eleştirel bir düşünme becerisi hem de entelektüel bir erdem olarak da literatürde görülmektedir (Southworth, 2021). İşlemsel süreçlerin ve anlamsal tanımlamaların yakınlığı, AF ve eleştirel düşünme kavramlarının benzerliklerinin ve farklılıklarının ortaya konulmasını zorunlu kılmaktadır.

Price ve diğerleri (2015), açık fikirliliği bireylerin bilgiyi seçme ve işleme şeklini etkileyen bilişsel bir stil olarak kavramsallaştırmaktadır. Açık fikirli bir bilişsel stil, bireyin önbilgileriyle çelişenler de dâhil olmak üzere çeşitli bakış açılarını, değerleri, tutumları, görüşleri veya inançları dikkate alma istekliliği ile açıklanmaktadır. Açık fikirli bireyler, çeşitli bakış açılarıyla ilgilenerek konuyla ilgili çok sayıda farklı bakış açısını dikkate alırlar. Bilgileri tarafsız bir şekilde detaylandırır. Bu nedenle AF bilişsel olarak yansıtıcı düşünme, nihai bir karara varmadan önce düşünme ve diğer insanların fikirlerini dikkate alma eğilimini içermektedir (Svedholm-Häkkinen ve Lindeman, 2018). Molina ve diğerleri (2022) ise açık fikirliliğe bir düşünme tarzı ve belirli bir şekilde düşünme eğilimi biçiminde yaklaşmaktadır. Bu durum farklı becerilerin sürece dahil olmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda AF ile ilişkili olan bir dizi beceriyi; dinlemeyi bilmek, merak etmek, değer vermek ve diğer insanların fikirlerini dikkate almak şeklinde sıralayabiliriz (As'ari vd., 2019).

Eleştirel düşünmeyi ise hem duyuşsal hem de bilişsel alanlardaki becerileri içeren daha kapsamlı bir kavram olarak tanımlayabiliriz (Shaw vd., 2020). Buradaki *duyuşsal alan*; bireyin inançlara, duygulara ve başkalarının bilgilerine karşı duyarlı olması gibi tutumlarını; *bilişsel boyut* ise analiz, yorumlama, yansıtma,

çıkarmada bulunma, açıklama, öz düzenleme, araştırma ve yargılama gibi eleştirel düşünmek için gerekli olan yönleri ifade etmektedir (Molina vd., 2022). Bu yönlerin ancak eğitsel ve programlanmış bir öğrenme-öğretme süreciyle gerçekleştirilmesi mümkün görünmektedir (Baş ve Bolat, 2022). Bu nedenle modern demokratik toplumlarda, eğitimin ana rollerinden biri eleştirel düşünmeyi ve açık fikirliliği teşvik etmektir (Bar-Tal vd., 2021). AF ve eleştirel düşünme, bireysel (istikrar ve güvenlik), akademik (akademik performansta artış ve içeriğin daha derin bir şekilde anlaşılması), istihdam (başarılı mesleki gelişim) ve sosyal alanlarda (bilinçli vatandaşlar olmak) faydalar gibi bir dizi faydaya sahiptir (Molina vd., 2022). Eleştirel düşünmeyi geliştirmek için okullar, öğrencileri gerçek yaşam deneyimleri sunmalı, onları derinlemesine düşünmeye sevk eden sorularla, farklı fikirler üretmeye ve kendi sonuçlarına ulaşmalarına izin vermeye teşvik etmelidir. Bu bağlamda, eleştirel düşünme AF ile iç içe geçmiş gibi görünmektedir. Ancak AF, eleştirel düşünmeyi hümanist ve ahlaki bir medeniyet sağlamak için ilerleme sağlayan önemli bir beceri haline gelmesine yardımcı olmaktadır (Bar-Tal vd., 2021).

Molina ve diğerleri (2022) İspanyol ortaokul öğrencilerinin açık fikirlilik, eleştirme düşünme ve kişilik özellikleri üzerine yaptıkları çalışmada, öğrencilerin yetenekleri ve üst bilişsel becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğu fakat açık fikirliliğin teşvik edilmesinin daha önemli olduğu sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde Kurniati ve diğerleri (2019) matematik aday öğretmenlerinin katılımcı grubunu oluşturduğu araştırmalarında, AF davranışları göstermenin eleştirel düşünme eğilimini yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Siegel (2009) farklı bir bakış açısıyla açık fikirliliği eleştirel düşünme için bir ön şart olarak nitelendirmektedir. Bununla birlikte açık fikirli birinin eleştirel düşünmenin akıl yürütme bileşeninde yetersiz olabileceğini savunur. Diğer bir ifadeyle, açık fikirliliği eleştirel düşünme için gerekli; ama tek başına yeterli bir koşul olarak görmemektedir. Eleştirel düşünmenin ise açık fikirlilik için yeterli fakat gerekli bir koşul olmadığını savunmaktadır. Yani eleştirel düşünen birinin açık fikirli olmama ihtimalinin bulunmadığını ifade eder. Açık fikirlilik, eleştirel düşünme için gerekli ancak yeterli değilse ve eleştirel düşünme, açık fikirlilik için yeterli ancak gerekli değilse, o zaman eleştirel düşünme, eğitimin daha temel epistemik ideali olmalıdır? Bu nedenle bireyin açık fikirli olmasını, eleştirel düşünür olma yolculuğunun bir parçası olarak nitelendirilebilmek mümkün görülebilir. Eleştirel düşünme ile açık fikirliliğin iç içe olduğunu savunan Bar-Tal ve diğerleri (2021) bu becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi adına sınıf ortamlarında uygulama düzeyinde bazı yöntemler önermişlerdir. Bunlar (Bar-Tal, 2021, ss. 8-9):

- Öğrencilerin belirledikleri konular dâhil olmak üzere çeşitli konularda sınıf tartışmaları düzenlemek,
- Müfredatı farklı ve hatta çelişkili bakış açılarıyla öğretmek,
- Karar vermeden önce bilişsel stratejileri kullanarak farklı fikirleri sormak ve onları fikirleri değerlendirmek,
- Tartışmalı konularda farklı bakış açıları sunmak,
- Konuyla ilgili farklı ve çelişkili kaynakları analiz etmek,
- Öğrencilerin kendi görüş ve fikirlerinden farklı olanları savunmalarını teşvik etmek amacıyla panel ve münazara gibi etkinliklere yer vermek,
- Beyin fırtınası yapmak ve farklı düşüncelere sahip öğrencilerin iş birliği yapmaları adına onların takım halinde çalışmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin bilgiyi aramasını ve karmaşık konuları çeşitli kaynaklardan öğrenmelerini sağlayacak ödevler vermek,
- Programın bir parçası olarak farklı sosyal grupların bir araya gelmesini sağlamaktır.

Açık Fikirlilik ve Eğitim

AF hem bir öğrenme yolu hem de istenen sonucun kendisi olarak eğitimin vazgeçilmez bir özelliğidir (Hare, 2003). AF, çağdaş sınıflarda dikkatle ele alınması gereken "*eğitimde temel bir değer*" olarak görülmektedir (Guzzo ve Garcia, 2015; Papastephanou, 2021; Verducci, 2021). Eğitim söz konusu olduğunda, açık fikirliliğin öğretim uygulamasını nasıl etkileyebileceğini ve eleştirel düşünmeyi içeren bir öğrenme yaklaşımını nasıl teşvik edebileceğini gösterdiği için değerlidir (Hare, 2009). Southworth (2021) bu öğrenme yaklaşımını, öğretmenlerin akademik metinleri anılar, otobiyografiler ve kişisel denemeler gibi perspektif içeren metinlerle desteklemeleri, öğrencilere muhtemelen karşıt inançlara sahip bireylerin bakış açısını benimseme fırsatı tanınması; öğrencilerin konuya dair bakış açılarını değiştirmeleri ve böylece bakış açılarını yeniden yönlendirmeleri gerektiği üzerinde önemle durmaktadır. Sınıf ortamında öğrenciler, akranlarının söylediklerine açık olmalıdır. Çünkü verimli ve aktif öğrenme öğrencilerin açık fikirli olmalarını gerektirmektedir (Papastephanou, 2021). Ayrıca AF, yeni fikirlere ve kişinin kendi inançlarıyla çelişen fikirlere eleştirel bir şekilde açık olmayı içeren eğitim idealidir (Hare, 2009). Bu nedenle öğretmenler öğrenme-öğretme süreçlerinde açık fikirliliği modelleyerek öğrencilere bu süreçte yardımcı olmalıdırlar (Southworth, 2021).

AF, bilişsel açıklık, dürüstlük, tarafsızlık, empati, sabır, uyum sağlama ve özerklik gibi erdemlerle yakından ilişkili olmakla birlikte çeşitli zihinsel kapasiteler veya yetilerle de önemli ölçüde ilişkilidir (Baehr, 2011). Bu yetileri, bir sorunun tüm yönlerini göz önünde bulundurmamak, karşı kanıtlara dikkat etmek, vardığı sonuçların geçici olabileceğini bilmek, hatalarından ders çıkarmak ve ön yargılardan kurtulmaya çalışmak açık fikirli olmada anahtar rolleri işaret edebilir (Hare, 2003). Öğretmenlerin, eğitim öğretim süreçlerinde bu yetileri geliştirecek etkinliklere yer vermesi, öğrencileri konfor alanlarından çıkmaya teşvik edecek sorular sormaları ya da düşünceler sunmaları önemlidir (Southworth, 2021). Fakat kendi fikirlerini empoze etmek gibi istenmeyen sonuçlara yol açmamak adına öğretmenlerin kendi bakış açılarını öğrencilerle tartışmamaları gerekmektedir. Bilginin pasif alıcısı durumunda olan, araştırmayan, sorgulamayan, eleştirmeyen ve iki yönlü iletişim içinde olmayan öğrenci profili çağdaş eğitim sisteminin özelliklerine uymamaktadır. Bir bakıma yenilikler açık fikirliliğin nesnelere (Curzer ve Gottlieb, 2019), öğrenciler ise öznelere. Dolayısıyla, AF, öğrenme-öğretme ortamları için gereklidir. Curzer ve Gottlieb (2019), açık fikirliliğin amacına hizmet etmesi, yarardan ziyade zarar getirmesini önlemek adına sınıf ortamında uyulması gereken bazı koşulları şöyle sıralamışlardır (ss. 399-400):

- Öğrenciler aşırı miktarda önem teşkil etmeyen yenilikle karşılaşmamalıdır.
- Öğrenciler bilgi işleme yeteneğinin ötesinde çok fazla karmaşık yenilikle karşılaşmamalıdır.
- Karşılaşılan yenilik, gerçeğe ulaşma motivasyonunu baltalamamalıdır.
- Yeniliği sunan insanların dürüstlüğünden emin olunmalıdır.

Çoğu eğitimci eğitimsel bir amaç olarak açık fikirliliğe bağlılıklarını ifade etmektedir (Verducci, 2021). AF, öğrencilere ekonomik, tarihi, dini, coğrafi, politik ve teknolojik faktörlerin insanların hem yakın çevreleri hem de dünya genelinde düşünme ve yaşama biçimini nasıl şekillendirdiğini anlamalarında kritik bir öneme sahiptir (Merryfield, 2012). Verducci (2021) ise açık fikirliliğin demokratik yurttaşlıkla ilişkisi üzerinde durmaktadır. Çünkü açık fikirlilik eğitimiyle hem bireysel hem de toplumsal olarak epistemik duruşumuzu geliştirmek amaçlanmalıdır.

Merryfield (2012) açık fikirliliğin geliştirilmesini okul sınırlarını aşarak küresel eğitimdeki hedeflere ulaşmada bir ön koşul olarak öne çıkarmaktadır. Eğer öğrencilerin deneyimlerinin, bilgisinin ve inanç sistemlerinin çeşitliliğini kabul etmeleri isteniyorsa bunun için onlara gereken deneyimler, bilgiler ve beceriler öğretim süreçlerinde sunulması gerekmektedir. Merryfield (2012) öğrencilere bu

bilgi ve becerilerin kazandırılması için de dört stratejiden söz etmektedir. Bunlar (Merryfield, 2012, ss.18-22):

- ✓ Kültürler arası etkileşimi sıradan hale getirmek,
- ✓ Klişe, önyargı ve aşırı genellemeye meydan okumak,
- ✓ Diğer insanlardan öğrenmenin yollarını göstermek,
- ✓ Birden fazla bakış açısı arama alışkanlığını öğretmektir.

Eğitim ortamlarına yansımaya değinilen AF kavramının bazı çalışmalarda öğrenciler açısından bilişsel ve duyuşsal yararları; öğretmenler açısından ise mesleki gelişim anlamında fayda sağladığı da göze çarpmaktadır. AF ve ilişkisel öğrenme arasındaki bağlantıyı araştırdıkları çalışmalarında Saylık ve Uslu (2020), açık fikirliliğin eleştirel ve esnek düşünme ile ilişkili olduğu, açık fikirli olmanın öğrenmeyi geliştirdiğini ve daha düşük düzeyde bile olsa ilişkilerin belirlenmesine katkıda bulunduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Haran ve arkadaşları (2013) çalışmalarında açık fikirliliğin, doğru tahminlerde bulunmanın yanı sıra bilgi edinmede kalıcılığı sağladığı; açık fikirli düşünme eğiliminde olan bireylerin bilgi elde etmek için daha fazla çaba harcadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Beebe ve Matheson (2022) çalışmalarında açık fikirli düşünmeye eğilimli bireylerin, akran anlaşmazlığı karşısında uzlaşmacı olma ihtimallerinin çok daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. 274 öğretmen adayının öğrenme güçlüğü ve davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik tutumlarını ve bu tutumları yordayan faktörlerin araştırıldığı çalışmada, Elik ve diğerleri (2010), açık fikirli düşünme eğiliminde olan öğretmenlerin öğretimi uyarlama olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Cui (2022) açık fikirliliğin yabancı dil derslerindeki; Guzzo ve Garcia, (2015) ise fen bilimleri dersindeki yansımaları ile ilgilenmişlerdir. Cui (2022), öğretmenlerin ve öğrencilerin karşıt görüşleri kabul etme ve hoşgörü ile ilgili bilişsel ve sosyal gelişiminin bir göstergesi olan açık fikirliliği, yabancı dil eğitimindeki zorluk ve olumsuzluklardan dolayı öğretmen ve öğrencilerde geliştirilmesi gereken önemli bir faktör olarak görmektedir. Bu özellik yabancı dil eğitiminde öğretmen ve öğrenciler için, “psiko-duygusal gelişim”, “kişilerarası iletişim becerileri”, “kültürel ve kültürler arası duyarlılık ve farkındalık”, “belirsizlik ve çeşitlilik toleransı” ve “sosyo-etkileşimsel yetkinlik artışı” gibi konularda olumlu sonuçlar doğurmaktadır (Cui, 2022). Gerek genel olarak gerek eğitime yansımaları gerekse sınıf içi ve branş bazlı uygulamaları ile açık fikirliliğin birçok açıdan eğitim öğretim ortamlarına olumlu katkıları olduğu bir gerçektir. Merryfield (2012) açık fikirliliği geliştirmek adına sınıf ortamında yapılması ve yapılmaması gereken uygulama önerileri sunmuştur (2012, s. 22).

Tablo 1.

Açık Fikirliği Geliştirme Önerileri

Yapılmaması Önerilenler	Yapılması Önerilenler
Bir bakış açısını öğretip, diğer bakış açılarının yanlış olduğunu ifade etmek.	Öğrencilerin kendi bakış açılarına göre alta yatan varsayımları ve değerleri ve bunların zaman içinde nasıl değiştiğini fark etmelerini ve anlamalarını sağlamak.
Diğer insanların daha değersiz olduğunu ima ederek onların neden böyle düşündüklerini anlamaya gerek durmamak.	Öğrencilere, farklı insanların olayları ve sorunları nasıl gördüklerini, kararlar aldıklarını anlamak için çoklu bakış açılarını analiz etmeyi öğretin.
Bir kültür, bölge veya ülkedeki tüm insanların aynı olduğunu hakkında genelleme yapmak.	Bir kültür, ulus veya bölge hakkında aşırı genellemelere izin vermeyeyin.
Öğrencilerin diğer insanlar ve kültürler hakkında sahip olabileceği basmakalıp fikir ve tutumları göz ardı etmek.	Öğrencilerin sınıfa getirdiği klişeleri ve yanlış bilgileri belirleyerek medya ve etkileşim yoluyla bunları inceleyin.
Öğrencileri diğer kültürlerden veya uluslardan insanlarla etkileşim kurmaya teşvik etmemek. Bu tür faaliyetler sağlayan eğitim web sitelerinden kaçınmak.	Öğrencilerin diğer kültürlerden insanlarla etkileşim kurmasını ve iç görülerini takdir etmesini sağlayın. İletişim ve iş birliğinde kültürler arası becerileri öğretin.
Klişeleştirme, önyargı ve gücün kesişim noktalarını öğretmekten kaçınmak.	Dünyanın farklı bölgelerindeki önyargı ve ayrımcılığın olduğunu fark ettirmek.
Bir kültür hakkında güncelliğini yitirmiş veya temsili olmayan görseller veya içerikler kullanmak. Öğrencilerin bazı kültürlerin durağan olduğunu düşünmelerine zemin hazırlamak.	Kültürel değişim ve yayılmanın dinamik doğasını, kültürel normların günümüzde insanların yaşamlarında zaman içinde nasıl değiştiğini öğretmek.

Açık Fikirliliğin Toplumsal Bakımdan Önemi

Toplumun en küçük yapı taşı olan bireyler, diğer bireylerle etkileşim ve iletişim içinde olan sosyal varlıklardır. Bireyler, farklılıklarına rağmen toplumla bütünleşmeyi, içinde yaşadığı topluma uyum sağlamayı, toplumun kendine özgü düşünce yapısına uygun olarak hareket etmeyi toplumsallaşma sürecinde öğrenmektedir (Coştu, 2009). Sözü edilen düşünce yapılarından bir tanesi de yeni

fikirlere açık ve hoşgörülü olmak yani açık fikirliliktir. AF yurttaşlık erdemi olan hoşgörü için gereklidir. Dolayısıyla, devletlerin eğitim kurumlarında kişisel bir erdem olan açık fikirliliği teşvik etmede ideal vatandaşlardan oluşan gelecek nesillere sahip olma olasılığı gibi meşru bir çıkarları vardır (Riggs, 2010).

Çoğulcu demokrasi anlayışları, toplumların en iyi şekilde işleyişini vatandaşların diğer görüşlerle ilişki kurmasına ve çoklu bakış açılarına aşına olmalarına bağlar. Bunun için eğitim kurumunun sosyal ve kültürel değerlere sahip ve saygılı entelektüel bireyler yetiştirme gibi bir vizyona sahip olması gerekir (Bolat ve Korkmaz, 2021). Verducci (2021), okul eğitimi için özellikle dikkate alınması gereken noktanın, açık fikirliliğin demokratik yurttaşlıkla olan bağlantısı olduğunu savunmaktadır. Bununla birlikte AF, insanların sorunlara farklı dini, siyasi, sosyal, ailevi, kültürel ve kişisel geçmişlerden yaklaştığı çoğulcu ve karmaşık bir toplumda uyum için de önemlidir. Çünkü bu durum etkili vatandaşlık için oldukça gereklidir (Riggs, 2010).

Toplumsal yapıya uyumlu bireyler yetiştirmek gibi misyonu olan eğitim sistemleri, bireylerin değişimlere ve gelişmelere ayak uydurmasını sağlamaktan da sorumludur (Nağacı, 2016). Okullar entelektüel gelişimi ve özerkliği teşvik etmek gibi bir role sahip olduğundan hem öğrenciler hem de demokratik toplumlar için bu nitelikleri geliştirmek oldukça değerlidir (Taylor, 2017). Herkesin düşüncesini ifade edebildiği demokratik toplumlarda, fikirlerin önyargısız şekilde mantık süzgecinden geçirilip saygı çerçevesinde değerlendirilmesi hem doğru bilgiye ulaşma hem de toplumsal çatışma yaşamamak adına önemlidir. Toplumların farklı fikirleri çeşitlik ve zenginlik olarak görmesi, hoşgörü göstermesi toplumsal uyumun gerekliliği ve göstergesidir. Ayrıca, bireylerin karşı görüşlerden yararlanma, bilgiyi sorgulama ve doğruya ulaşma amacıyla etkileşimlerde bulunmaları iki yönlü öğrenmelere, dolayısıyla bireylerin gelişimine, bireylerin gelişimi ise toplumun refah seviyesinin yükselmesine katkıda bulunacaktır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

AF bir kişilik özelliği (Kwong, 2021; Trull ve Widiger, 2022), entelektüel (Curzer ve Gottlieb, 2019; Riggs, 2010; Verducci, 2019; Wilson vd., 2017) ve duyuşsal (Price vd., 2015; Southworth, 2021) bir beceri olarak ifade edilen; öğrenme öğretme süreçlerinden sosyal hayata ve ikili ilişkilere kadar hayatın birçok alanında kendine yer edinmiş bir kavramdır. Düşünme biçimi olarak ortaya çıkışı kadim bir geçmişe dayanan açık fikirliliğin (Taylor, 2016) eğitime yansımaları incelendiğinde, öğrencilerin sınıf ortamında bilginin tüketicileri

olmaktan ziyade bilgiyi sorgulayan, eleştirenler ve esnek düşünenler olmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, bireylerin kendi inanç ve düşüncelerine her ne kadar ters düşse de karşı tarafın söylediklerini duymaya istekli oldukları bilinmektedir (As'arı vd., 2019). Bu istekle birlikte AF, bireye sunulan kanıtları araştırmaları ve objektif bir şekilde değerlendirmeleriyle onları doğru bilgiye ulaşmaya sevk etmektedir. Bununla birlikte AF, bireyin yanlışla ihtimallerinin olduğu gerçeğini kabul etmeleri, yeni deneyimlere ve fırsatlara kapı açarak (Taylor, 2016), öğrencilerin gelişmelerine ve birbirlerinden öğrenmelerine fırsat tanıyarak hızla eskiyen bilgiler karşısında güncel kalmalarına olanak tanıyabilir (Sandel, 2018). AF, öğrenen bireyin varsayımları yeniden düşünmesi, yanlış bilgileri belirlemesi ve karar vermenin alternatif yollarını düşünmesi için ona fırsatlar yaratacağından öğretimsel boyutla bireylerde geliştirilmesi giderek önem kazanmaktadır (Merryfield, 2012).

Açık fikirliliğin geliştirilmesi hedeflenen sınıflarda öğrencilerin saygı, hoşgörü ve empati duyguları gelişerek yaşanması olası çatışmaların da en aza indirgenecek olması ve akran anlaşmazlıklarında uzlaşmacı tepkiler sergileyecekleri bir görev üstlendiği göz ardı edilmemelidir (Beebe ve Matheson, 2022). Günümüzde öğretmenlerin sorumlulukları akademik içerik ve becerileri öğretmenin yanı sıra öğrencilerin yaşam boyu öğrenen özelliklerini geliştirmeye teşvik etmektir (Papastephanou, 2021). Bu özelliklerden en önemli olanı ise AF olarak öne çıkmaktadır (Taylor, 2016). Öğretmenler açısından ise farklılıklarla nasıl başa çıkılması gerektiğini deneyimleme fırsatı sunması, öğretmenlerin öğrenme öğretme süreçlerinde uyarlamalar yapmalarına yardımcı olması mesleki gelişimleri açısından önem arz etmektedir (Elik vd., 2010).

Toplumların gelişmişliği toplumları oluşturan bireylerin gelişmişliği ile doğru orantılıdır. Günümüz çok kültürlü ve karmaşık toplumsal yapıların uyum içinde yaşaması düşünce yapılarına bağlıdır. Açık fikirli düşünce yapısı toplumsal çatışmadan uzak, ahenk içinde yaşamak adına önemlidir (Alsharif ve Symons, 2020). Açık fikirli bireylerin kendi inançlarının ve önyargılarına daha az duyarlı duyarlı olmaları (Molina vd., 2022) çok kültürlü yaşam için bir uzlaşma kaynağı olabilir (Beebe ve Matheson, 2022). Bununla birlikte çok kültürlü bir toplumda bireyler arasındaki olumlu etkileşim önyargıyı azaltacağından açık fikirli bireylerin toplumsal süreçte artması toplumun birliktelik duygusunu katkı sağlayabilir (Ahmad vd., 2018). Özellikle farklı aile yapısı, sosyo-ekonomik düzey, etnik köken ve dini inanışına sahip bireylerin perspektiflerini değiştirmeleri ve dogmatik kalıplarda ısrarcı olmayıp her fikre önyargısız ve hoşgörü ile yaklaşmaları aynı zamanda bir yurttaşlık görevi olarak da düşünülmelidir (Verducci, 2021). Zira devletlerin toplumdan beklentileri barış ve birlik içinde yaşamalarıdır. Demokratik toplumlar her fikrin, her görüşün değerli

olduğu, başkalarının haklarına saygı duyulan, insanların birbirine karşı toleranslı olduğu toplumlardır. Bu tür toplumlara meydana getiren bireylerin açık fikirlilik özellikleri onların etkili ve bilinçli vatandaşlık özelliklerine sahip olduklarını işaret etmektedir (Riggs, 2010). Toplumlara bu bilinci kazandırmak adına açık fikirliliğin geliştirilmesi teşvik edilmeli (Taylor, 2017) ve öncelikle geleceğin yetişkinleri olacak öğrenciler eğitilerek hedeflenen ideal toplum seviyesine ulaşmak amaçlanmalıdır.

Açık fikirliliğin eğitime yansımalarının incelendiği bu çalışmada alana ilişkin sunulan önerileri aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

Eğitim ortamlarında farklılıklara vurgu yapılarak altı şapkalı düşünme ve beyin fırtınası gibi tekniklere daha çok yer verilmesi önerilmektedir. Böylece bilişsel gelişimin yanı sıra öğrencilerin farklı fikirlerin olabileceğini fark etmeleri ve bu farklı fikirlerden yararlanmak, doğru ve gerçek bilgiye ulaşmak adına araştırma ve sorgulama becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Bu tür bir eğitim, eğitimsel veya profesyonel gelişim programları, çalıştaylar veya diğer öğrenme fırsatları yoluyla sağlanabilir. Eleştirel düşünme, başkalarıyla etkili iletişim kurma ve bilinçli kararlar verme becerilerini geliştirmek isteyen bireyler için yararlı olabilir.

Bireylerde ise açık fikirliliği geliştirmek sağlıklı ilişkiler kurmak adına önemli olan empati duygusunu arttırdığı fikrinden hareketle önerilmektedir. Ayrıca bireylerin kendi düşüncelerinin yanlış olabileceğinin farkına varmaları bilgileri hakkında içgörü geliştirmeleri ve farkındalıkların artması açısından da önemlidir. Açık fikirlilik eğitimi, bireylerin yeni ve farklı fikirleri dikkate alma, yeni öğrenme ve deneyimlere açık olma ve kendi önyargılarına ve varsayımlarına meydan okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan faaliyetleri veya alıştırmaları içerebilir.

Açık fikirli bir *öğretmen* olarak, çeşitli bakış açılarını ve bakış açılarını kucaklayan ve kucaklayan bir sınıf ortamı yaratmak için çaba gösterilebilir. Bu, öğrencilerin fikirlerini aktif olarak dinlemeyi ve dikkate almayı, eleştirel düşünmeyi ve tartışmayı teşvik etmeyi ve yeni yaklaşımlara ve öğretim yollarına açık olmayı içerebilir. Açık fikirli bir öğretmen, kendi önyargılarına ve varsayımlarına meydan okumaya ve bir öğretmen olarak sürekli öğrenmeye ve gelişmeye istekli olabilir. Bu tür bir yaklaşım, öğrenciler için olumlu ve destekleyici bir öğrenme ortamını teşvik edebilir.

Öğretim programları ile bütünleşmiş değerler eğitimine benzer şekilde açık fikirliliğin de ayrı bir konu başlığından ziyade yeri geldikçe vurgulanan bir beceri olarak öğretim programlarına yerini alması önerilmektedir. Bir açık fikirlilik

öğretim programı, bireylerin yeni ve farklı fikirleri dikkate alma, yeni öğrenme ve deneyimlere açık olma ve kendi önyargılarına ve varsayımlarına meydan okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için tasarlanmış yapılandırılmış bir program veya oturumlar dizisi olabilir. Bu tür bir program, bireylerin eleştirel düşünme becerilerini, iletişim becerilerini ve karar verme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olan etkinlikler veya alıştırmalar içerebilir. Eğitim veya mesleki gelişim programları, atölye çalışmaları veya diğer öğrenme fırsatları aracılığıyla sunulabilir.

Toplumsal açıdan bireylerin düşündüklerini açıkça ifade edebilmesi, açık fikirli diğer bireylerin ise bu fikirlere hoşgörü ile yaklaşması açık fikirliliğin toplumsallaştırma aracı olarak itici bir güç olması sebebiyle önemli görülmektedir. Toplumsal bir perspektiften açık fikirli olmak, bir bütün olarak toplum bağlamında başkalarının bakış açılarını ve bakış açılarını dikkate almak anlamına gelir. Açık fikirlik kendi inançlarından veya değerlerinden farklı olsalar bile başkalarının fikirlerini dinlemeye ve dikkate almaya istekli olmayı içerir. Aynı zamanda yeni deneyimlere ve düşünme biçimlerine açık olmayı ve kişinin kendi önyargılarına ve varsayımlarına meydan okumaya istekli olmayı da içerebilir. Bu tür açık fikirlilik, bir topluluk veya toplum içinde anlayışı ve iş birliğini geliştirmek için önemli olabilir.

KAYNAKÇA /REFERENCES

- Açıslı, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 273-285.
- Ahmad, Y., Aziz, M. K. N. A., Sulaiman, S. F., Mutalib, S. A., & Rose, N. N. (2018). Cross ethnic friendship among multi-ethnic students and teacher's role in supporting cultural diversity in school. *MATEC Web of Conferences*, 150, 05057. <https://doi.org/10.1051/mateccconf/201815005057>
- Al-Abrow, H., Fayez, A.S., Abdullah, H., Khaw, K.W., Alnoor, A. & Rexhepi, G. (2021). Effect of open-mindedness and humble behavior on innovation: mediator role of learning. *International Journal of Emerging Markets*, Vol (Ahead-of-print No. ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/IJOEM-08-2020-0888>.
- Alsharif, H. & Symons, J. (2020). Open-mindedness as a corrective virtue. *Philosophy*, 96, 1-25. <https://doi.org/10.1017/S0031819120000352>

- As'ari, A. R., Kurniati, D., Abdullah, A. H., Muksar, M., & Sudirman, S. (2019). Impact of infusing truth-seeking and open-minded behaviors on mathematical problem solving. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(4), 1019-1036. <https://doi.org/10.17478/jegys.606031>
- Baehr, J. (2011). The structure of open-mindedness. *Canadian Journal of Philosophy*, 41(2), 191-213. <http://dx.doi.org/10.1353/cjp.2011.0010>
- Bar-Tal, D., Vered, S. & Fuxman, S. (2021). Between open-minded critical thinking and closed-minded allegiance: Educational tensions in societies involved in intractable conflict. *Advances in Political Psychology*, 42(1), 3-28.
- Baş, M., & Bolat, Y. (2022). The impact of cognitive competence on critical thinking skills: An educational science study with school counsellors. *The Asian Institute of Research: Education Quarterly Reviews*, 5(2), 53-64.
- Beebe, J. & Matheson, J. (2022). Measuring Virtuous Responses to Peer Disagreement: The Intellectual Humility and Actively Open-Minded Thinking of Conciliationists. *Journal of the American Philosophical Association*, 1-24. <https://doi.org/10.1017/apa.2022.8>
- Bolat, Y. & Balaman, F. (2017). Yaşam Becerileri Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 6(4), 22-39.
- Bolat, Y., & Korkmaz, C. (2021). Social values and life skills as predictors of organizational culture: A study on teachers. *Sage Open*, 11(2), 1-17. <https://doi.org/10.1177/21582440211023179>
- Can, Ş. & Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Education Sciences*, 10(2), 66-83.
- Chadegani, A. A., Salehi, H., Yunus, M. M., Farhadi, H., Fooladi, M., Farhadi, M., & Ebrahim, N. A. (2013). A comparison between two main academic literature collections. *Asian Social Science*, 9(5), 18-26. <https://doi.org/10.5539/ass.v9n5p18>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni* (3. Baskı). (S.B. Demir, Çev.) Eğitim Kitap Yayıncılık.
- Cui, Z. (2022). The impact of EFL Teachers' open-mindedness and immediacy on their social intelligence: A theoretical review. *Front. Psychol.* 13, 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872250>
- Curzer, H. J. & Gottlieb, J. (2019). Making the classroom safe for open-mindedness. *Educational Theory*, 69(4), 383-402.

- Çiftçi, S., Sağlam, A. & Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734.
- Çoştu, Y. (2009). Toplumsallaşma kavramı üzerine sosyolojik bir değerlendirme. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(2), 117-140.
- Elik, N., Wiener, J. & Corkum, P. (2010) Pre-service teachers' open-minded thinking dispositions, readiness to learn, and attitudes about learning and behavioural difficulties in students. *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 127-146. <https://doi.org/10.1080/02619760903524658>
- Evren, B. (2012). *Fen ve teknoloji öğretiminde sorgulayıcı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sahip oldukları eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Facione, P. & Facione, N. (1992). *The California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI); and the CCTDI Test Manual*. California Academic Press.
- Guzzo, G. & Garcia, G. (2015). Open-mindedness in science education. *Think*, 14(41), 99-103. <https://doi.org/10.1017/S1477175615000184>
- Haran, U., Ritov, I., & Mellers, B. A. (2013). The role of actively open-minded thinking in information acquisition, accuracy, and calibration. *Judgment and Decision Making*, 8 (3), 188-201.
- Hare, W. (2003). The ideal of open-mindedness and its place in education. *Journal of Thought, Summer*, 38(2), 3-10.
- Hare, W. (2009). Socratic open-mindedness. *Paideusis*, 18(1),5-16. <https://doi.org/10.7202/1072334ar>
- Kurniati, D., Purwanto, P., As'ari, A., Dwiyan, S. & Susanto, H. (2019). Development and validity of problems with contradictory information and no specified universal set to measure the truth-seeking of pre-service mathematics teachers. *TEM Journal*, 8(2), 545-553. <https://doi.org/10.18421/TEM82-30>
- Kwong, J. M. C. (2017). Is open-mindedness conducive to truth? *Synthese*, 194, 1613–1626. <https://doi.org/10.1007/s11229-015-1008-6>
- Kwong, J. M. C. (2021). The social dimension of open-mindedness. *Erkenn*. <https://doi.org/10.1007/s10670-020-00348-8>

- Merma-Molina, G., Gavilán-Martín, D., & Urrea-Solano, M. (2022). Actively open-minded thinking, personality and critical thinking in Spanish adolescents: A correlational and predictive study. *International Journal of Instruction*, 15(2), 579-600 <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15232a>
- Merryfield, M. M. (2012). Four strategies for teaching open-mindedness. *Social Studies and the Young Learner* 25(2), 18–22.
- Nağacı, A. (2016). *Değer kazandırmada örnek olay inceleme yöntemi*. Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Ed.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi içinde* (ss.324-338). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Papastephanou, M. (2021). Open-mindedness and the (un)controversial in classrooms. *Educational Theory*, 71(5) <https://doi.org/10.1111/edth.12496>.
- Polat, M. & Konaş, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 142-159.
- Price, E., Ottati, V., Wilson, C. ve Kim, S. (2015). Open-minded cognition. Personality and social psychology. *Bulletin*, 41(11), 1488–1504. <https://doi.org/10.1177/0146167215600528>
- Riggs, W. (2010). Open-mindedness. *Metaphilosophy*, 41(1/2), 172–188.
- Taylor, R. M. (2016). Open-mindedness: An intellectual virtue in the pursuit of knowledge and understanding. *Educational Theory*, 66(5), 599–618. <https://doi.org/10.1111/edth.12201>
- Taylor, R.M. (2017). Education for autonomy and open-mindedness in diverse societies. *Educational Philosophy and Theory*, 49(14),1326-1337. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2017.1278673>
- Sandel, A. A. (2018). What is an open mind? *Philosophy & Social Criticism*, 44(4), 360–370. <https://doi.org/10.1177/0191453718755208>
- Saylık, R. & Uslu, M. (2020). The link between being openness and associative learning. *International Human and Civilization Congress*. 593-598.
- Shaw, A., Liu, O. L., Gu, L., Kardonova, E., Chirikov, I., Li, G., Shangfeng H., Ningning, Y., Liping, M., Fei, G., Qi, S., Jinghuan, S., Henry & Loyalka, P. (2020). Thinking critically about critical thinking: Validating the Russian HEIghten® critical thinking assessment. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1933-1948. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672640>

- Siegel, H. (2009). Open-mindedness, critical thinking, and indoctrination: Homage to William Hare. *Paideusis: Journal of the Canadian Philosophy of Education Society* 18(1),26-34.
- Song, Y. (2017). The moral virtue of open-mindedness. *Canadian Journal of Philosophy*, 48, 1-20. <https://doi.org/10.1080/00455091.2017.1335566>
- Southworth, J. (2021). A perspective-taking theory of open-mindedness: Confronting the challenge of motivated reasoning. *Educational Theory*, 71(5), 589-607.
- Söylemez, Y. (2016). İçerik analizi: Eleştirel düşünme. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(66), 671-696.
- Svedholm-Häkkinen, A. M. & Lindeman, M. (2018). Actively open-minded thinking: Development of a shortened scale and disentangling attitudes towards knowledge and people. *Thinking & Reasoning*, 24(1), 21-40. <https://doi.org/10.1080/13546783.2017.1378723>
- Trull, J. T. & Widiger, T. A. (2022) Dimensional models of personality: the five-factor model and the DSM-5. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 15(2), 135-146. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2013.15.2/trull>
- Verducci, S. (2019). The arts and open-mindedness. *Educational Theory*, 69(4). <https://doi.org/10.1111/edth.12381>
- Verducci, S. (2021). Open-mindedness and education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.166>
- Wang, C., Wu, S.Y., Nie, Y.Z., Cui, G.Y., & Hou, X.Y. (2022). Open-mindedness trait affects the development of intercultural communication competence in short-term overseas study programs: A mixed-method exploration. *BMC Med Educ* 22(219). <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03281-2>
- Wilson, C., Ottati, V. & Price, E. (2017) Open-minded cognition: The attitude justification effect, *The Journal of Positive Psychology*, 12(1), 47-58. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1167941>

EXTENDED ABSTRACT

Open-mindedness, which is a concept whose meaning is not well understood and isolated from its real meaning, expresses the individual's tolerance towards different approaches, ways of thinking and ideas other than his own thoughts. It is possible to talk about the positive effects of open-mindedness, which can be measured by the ability to listen to other people, on personality development, relationships established in social life, and especially on educational environments. The fact that there are not many informative scientific studies on the reflections of open-mindedness in education in the literature reveals the importance of the study, and the fact that the studies done so far will be compiled and will constitute a source for future studies reveals the purpose of the study.

In this study, which is designed as a general literature review, it is aimed to present the information in a regular way by analyzing the studies on the concept of OM and its reflections on education. In line with this purpose, the studies carried out in recent years have been emphasized in order to gain up-to-date information about OM and education, and Web of Science (WoS), which is the most common database in different scientific fields that is frequently used in literature review, has been selected. The keywords “open-minded” and “open-mindedness” were searched in the WoS database, and the 2012-2022 date filter was applied to reach up-to-date information. Among the obtained results, the ones related to education were selected. This study was created by compiling articles about OM and education.

OM is a personality trait expressed as an intellectual and affective skill; It is a concept that has a place in many areas of life, from learning and teaching processes to social life and bilateral relations. When the reflections of this concept, whose emergence as a way of thinking goes back to an ancient past, are examined, it helps students in the classroom environment to be questioning, criticizing and flexible thinkers rather than being consumers of information. In addition, their willingness to hear what the other party has to say, even though it contradicts their beliefs and thoughts, encourages students to research the evidence presented and evaluate them objectively, to reach true and true information. Accepting the fact that they are likely to be wrong can open the door to new experiences and opportunities, allowing students to develop and learn from each other, allowing them to stay up-to-date in the face of rapidly aging information. It should not be overlooked that in classes where open-mindedness is aimed, students will develop feelings of respect, tolerance and empathy, minimizing potential conflicts and displaying conciliatory reactions in peer disagreements. Today, teachers' responsibilities are to teach academic content

and skills, as well as to encourage students to develop lifelong learner characteristics, and the most important of these features stands out as OM. In terms of teachers, it is important for their professional development to provide the opportunity to experience how to deal with differences and to help teachers make adaptations in their learning and teaching processes.

The development of societies is directly proportional to the development of the individuals who make up the societies. The coexistence of today's multicultural and complex social structures depends on their mentality. An open-minded mindset is important in order to live in harmony, away from social conflict. It should also be considered as a civic duty for individuals with different family structures, socio-economic levels, ethnic origins and religious beliefs to change their perspectives, not insist on dogmatic patterns, and approach every idea with tolerance and without prejudice. Democratic societies are societies where every idea and every opinion is valuable, where the rights of others are respected and people are tolerant towards each other. In order to bring this awareness to the societies, the development of open-mindedness should be encouraged and it should be aimed to reach the ideal level of society by training the students who will be the adults of the future.

In this study, in which the reflections of open-mindedness on education are examined, we can list the suggestions regarding the field as follows:

It is recommended to give more space to techniques such as six-hat thinking and brainstorming by emphasizing the differences in educational environments. Thus, in addition to cognitive development, students can realize that there may be different ideas and develop their research and inquiry skills in order to benefit from these different ideas and reach true and true information. It is suggested that developing open-mindedness in individuals increases the feeling of empathy, which is important for establishing healthy relationships. In addition, it is important for individuals to realize that their own thoughts may be wrong in terms of developing insights about their knowledge and increasing awareness.

As an open-minded teacher, an effort can be made to create a classroom environment that welcomes and embraces a variety of viewpoints and perspectives. This may include actively listening and considering students' ideas, encouraging critical thinking and discussion, and being open to new approaches and ways of teaching. Similar to the values education integrated with the curriculum, it is suggested that open-mindedness should be integrated into the curriculum as a skill that is emphasized when appropriate, rather than a separate topic. An open-minded curriculum can be a structured program or series of sessions designed to help individuals develop the skills to consider new and

different ideas, be open to new learning and experiences, and challenge their own prejudices and assumptions.

From a social point of view, it is important that individuals can express their thoughts clearly and that other open-minded individuals approach these ideas with tolerance, since open-mindedness is a driving force as a socialization tool. Being open-minded from a societal perspective means considering the perspectives and perspectives of others in the context of society as a whole. It can also include being open to new experiences and ways of thinking and being willing to challenge one's own prejudices and assumptions. This type of open-mindedness can be important for fostering understanding and cooperation within a community or community.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	20.10.2023	Submitted date
Kabul tarihi	20.12.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Öter, N. (2023). Bandırma Hükümet Konağı Mimar Kemalettin'in Uygulamaya Geçmeyen Projesi. *Journal of History School*, 67, 3794-3810.

BANDIRMA HÜKÜMET KONAĞI MİMAR KEMALETTİN'İN UYGULAMAYA GEÇMEYEN PROJESİ

Nacide ÖTER¹

Öz

I. Ulusal Mimarlık Dönemi, Osmanlı'nın son döneminde başlamış ve Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar etkisini göstermiştir. Bu döneme "Türkçülük" anlayışının mimarideki biçimlenişi denilebilir. Selçuklu ve Osmanlı mimarisinin klasik özellikleri bu dönemin mimarisinde kullanılmaya devam etmiş, Batı etkili mimari ve sanat özellikleri ise genellikle kullanılmamıştır. Modernleşmenin de başladığı bu süreçte Türk Sanatının klasik özellikleri modern inşa teknikleriyle uygulanmıştır. Dönemin mimari anlayışına uygun ilk örnekler Mimar Kemalettin ve arkadaşları tarafından ortaya koyulmuştur. Çeşitli mimari yapılarla ortaya koyulan dönemin mimari ve sanat anlayışını özellikle kamu yapıları başarılı bir şekilde yansıtır. Çalışmanın konusunu oluşturan Bandırma Hükümet Konağı'nda bu dönemde yapılması istenilen bir kamu yapısıdır. Fakat Mimar Kemalettin Bey'in fiziken uygulamaya geçmeyen projelerinden birisidir. Eskiz kağıdı üzerine mimarın kendi tarafından yapılan poje çizimi 1913 yılına tarihlenir. Siyah çini mürekkebi ve kırmızı suluboyanın kullanıldığı proje tasarımında alta kat planları, üstte ise yapının ön görünüşü yer alır. Aynı zamanda Kemalettin Bey'in İnşaat ve Tamirat Müdürü ve Serimimarı olarak da imzası bulunur. Çalışmada Bandırma Hükümet Konağı proje tasarımından hareketle ayrıntılı olarak incelenmiş ve Ulusal Mimarlık Dönemi'nde inşa edilen kamu yapıları açısından değerlendirilmiştir. Proje tasarımından hareketle incelenen yapının mimari özelliklerinin bire bir dönem özelliği gösterdiği söylenebilir. Proje tasarımı uygulamaya geçmediğinden süsleme programıyla ilgili detaylı çıkarımlarda bulunmak oldukça zordur. Fakat uygulamaya geçseydi süsleme programının da bu dönemde yapılan kamu yapılarına benzer özellikler sergileyeceği ön görülebilir. Bu nedenlerle Mimar Kemalettin'in fiziken uygulamaya geçmeyen diğer proje tasarımlarının da incelenmesi Ulusal Mimarlık Akımını bütüncül değerlendirmek açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Ulusal Mimarlık Dönemi Mimarisi, Kamu Yapıları, Hükümet Konakları, Bandırma Hükümet Konağı, Mimar Kemalettin.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Turizm İşletmeciliği Bölümü, nacide.oter@alanya.edu.tr, Orcid: 0000-0002-0110-8246

Bandırma Government House Architect Kemalettin's Unimplemented Project

Abstract

The First National Architecture Period started in the last years of the Ottoman Empire and had an impact until the first years of the Turkish Republic. This period can be called the formation of the understanding of "Turkism" in architecture. Classical features of Seljuk and Ottoman architecture continued to be used in the architecture of this period, while Western-influenced architectural and artistic features were generally not used. In this process where modernization began, the classical features of Turkish Art were applied with modern construction techniques. The first examples in line with the architectural understanding of the period were put forward by Architect Kemalettin and his colleagues. Public buildings, in particular, successfully reflect the architectural and artistic understanding of the period, which was revealed through various architectural structures. Bandırma Government House, which is the subject of the study, is a public structure that was desired to be built in this period. However, it is one of the projects of Architect Kemalettin Bey that has not been physically implemented. The project drawing made by the architect himself on sketch paper dates back to 1913. In the project design, where black India ink and red watercolor are used, there are floor plans at the bottom and a front view of the building at the top. It also bears the signature of Kemalettin Bey as the Construction and Repair Manager and General Architect. In the study, Bandırma Government House was examined in detail based on its project design and evaluated in terms of public buildings built in the National Architecture Period. Based on the project design, it can be said that the architectural features of the building examined have the same period characteristics. Since the project design has not been implemented, it is very difficult to make detailed inferences about the decoration program. However, if it were put into practice, it can be predicted that the decoration program would exhibit similar characteristics to the public buildings built in this period. For these reasons, it is important to examine Architect Kemalettin's other project designs that were not physically implemented to evaluate the National Architecture Movement holistically.

Keywords: Architecture of the National Architecture Period, Public Buildings, Government Houses, Bandırma Government House, Architect Kemalettin.

GİRİŞ

I. Ulusal Mimarlık Dönemi'nin önemli temsilcilerinden olan Mimar Kemalettin eserlerinde Selçuklu ve Osmanlı'nın klasik dönem mimari ve sanat anlayışını modern tekniklerle birleştirmiştir. Yapılarının önemli bir bölümünü 1911 yılında tasarlamış, İttihat ve Terakki Partisi'nin ileri gelenleriyle kurmuş olduğu yakınlık sayesinde 1909-1919 yılları ise onun en verimli dönemi olmuştur (Yavuz, 1981, s.62; Yavuz, 2009, s.132).

1913- 1918 yıllarında İttihat ve Terakki'nin iktidarı döneminde “Türkçülük” anlayışı benimsenmiş, bu anlayışı savunan dönemin aydını Ziya Gökalp İttihat ve Terakki'nin ideoloğu haline gelmiştir (Tekeli, 2009, s.29). Ekonomik ve toplumsal yapı “milli iktisat”, “halkçılık/meslekçilik” esaslarıyla açıklanmıştır (Ünalın, 2009, s.153). Aynı zamanda bu anlayışın radyo yayınları ve dergiler aracılığıyla halk tarafından kabul görmesi istenmiştir (Alsaç, 1979; Akurgal, 1984, s.31). II. Meşrutiyet'in ilanından Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar devam eden I. Ulusal Mimarlık Dönemi'nde yetişmiş olan mimarın, düşüncesinin biçimlenmesinde dönemin “Türkçülük” anlayışı etkin bir rol oynar. Bu dönem mimarlarının genelinde bu üslubun benimsenmesinin nedeni, Sanayi Nefise ve Mühendis mektebinde verilen eğitimin böyle bir mimari anlayışa dayanmasıdır (Sözen, 1996, s.17). Osmanlı'nın içerisinde bulunduğu savaş ve siyasi ortamda bu anlayışın gelişmesinde etken olmuştur. 1930-1940 yıllarında yerli mimarlar artmış, batılı mimarlara tepkiler ortaya çıkmaya başlamış ve I. Ulusal Mimarlık Dönemi'nin modern gelişmelere ayak uyduramamış olması, yerli mimari anlayışın güçlenmesini sağlamıştır (Aslanoğlu, 1984, s.43)

Mimar Kemalettin I. Ulusal Mimarlık Dönemi'nin önemli bir uygulayıcısı olmakla beraber birçok uygulanmamış proje ortaya koymuştur (Tekeli ve İlkin, 1997, s.245-246; Batur, 2008, s.218). Muhtemelen Osmanlı'nın bulunduğu savaş ortamı ve bu durumdan kaynaklanan ekonomik sebepler neticesinde proje tasarımları uygulamaya geçmemiştir. Mimar Kemalettin'in mimari anlayışı ve bulunduğu dönemin mimari özelliklerinin daha iyi analiz edilmesi için fiziki olarak uygulamaya geçen veya geçmeyen yapılarına bütüncül bakılmalıdır. Bu nedenle bu çalışmanın konusu mimarın tasarlayıp uygulamaya geçmemiş projesi Bandırma Hükümet Konağı'dır. Bandırma kentinde Ulusal Mimarlık Dönemi'ne ait pek çok yapı bulunur. Bandırma İskelesi, Bandırma Posta ve Telgraf Merkezi, Bandırma Maarif Otel, Bandırma Haydar Çavuş Cami gibi yapılar Ulusal Mimarlık Dönemi'nde yapılmıştır (Yabancı, 2012). Bu dönemin önemli bir merkezi olan Bandırma'da mimarın tasarladığı Hükümet Konağı uygulamaya geçmemiş fakat bazı kaynaklarda yapıları listesi başlığı altında verilmiştir (Tekeli ve İlkin, 1997, s.244). Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde ortaya çıkan hükümet konaklarının içerisinde, adliye, polis, bayındırlık, defterdarlık gibi bölümler bu konakların devlet kompleksi gibi tasarlandığını gösterir (Ortaylı, 1984, s.5; Aydın, 2022, s.103) Bu yapılar aynı zamanda devletin otoritesini temsil eder. Bu nedenle ciddi, güçlü, anıtsal bir mimaride olması dönemin mimarları tarafından belirtilmiştir (Sayar, 1938, s.30; Ortaylı, 1984, s.5). 1920-1930 yılları arasında I. Ulusal Mimarlık Dönemi üslubuyla karşımıza çıkan hükümet konakları, 1930-1940'lı yıllarda farklı bir yaklaşımla daha çok ilçelerde inşa edilmiştir (Aslanoğlu, 1984, s.6). 1930 yıllarında yeni yapıların sayısı azdır,

1943-1950 yılları arasında ise çok sayıda Hükümet Konağı inşa edilir. Kamu yapılarıyla benzer özellikte inşa edilen bu yapılar uygulamada yöresel özellikler gösterse de planda aynıdır.

BANDIRMA HÜKÜMET KONAĞI PROJESİ

Bandırma'da inşa edilmek üzere 1913 yılında tasarlanan hükümet konağı, Mimar Kemalettin'in uygulamaya geçmeyen projeleri arasındadır. Rumi 16 Mayıs 329 (1913) tarihli proje çiziminin belgesinde sol üstte "Nezaret-i Evkaf-ı Hümayun" ile "İnşaat ve Tamirat Heyet-i Fenniye" damgaları yer alır. Sağ üstte "Bandırma'da İnşası Mutasavver Hükümet Konağı Projesidir" yazılıdır. Belgenin sol alt bölümünde "İnşaat ve Tamirat Müdür ve Sermimarı Kemal" imzası bulunur. Sağ altta ise "Heyeti Fenniye" yazılıdır (Yavuz, 2009, s.356; Batur, 2009, s. 218).

Subasman üzerine iki katlı olarak tasarlanan dikdörtgen planlı yapı, giriş eksenine göre simetrik olarak düzenlenmiştir. Giriş bölümüyle, arka cephedeki merdivenlerin olduğu bölüm dışarı taşırılmış ve yanlardan yüksek tutulmuştur (Foto 1).

Yapı 0,60 m yükseklikteki temele doğru genişler şekilde tasarlanan subasman üzerinde yükselmektedir. 21 m uzunluğunda ön cepheye sahip olan yapının giriş bölümü 1,75 m dışarı taşırılmıştır. Giriş üç yönlü dört basamakla düzenlenmiştir (Çizim, 1-2). Teğet kemere sahip olan kapı kemerinin üzerinde, ince bir silme yer alır. Kemer köşeliklerinde bitkisel süsleme yer alır. Kemer karnında oluşturulan pencere, parmaklıklarla muhafaza edilmiştir. Kapının ise, basit ikişer tablaları olan, iki kanatlı ahşap olarak yapılması düşünülmüştür.

Girişin her iki yanında yer alan cephelerin köşelerinde, pencerelerin bulunduğu duvarların içeri çekilmesiyle duvar payeleri oluşturulmuştur. Payelerin arasına yine teğet kemerli üç pencere düzenlenmiştir. Kemerlerin üzeni seviyesinin altından başlayan ince bir silme, kemerleri dolaşarak cepheye hareket kazandırmıştır. Madeni malzemedeki korkulukları olan pencerelerin köşeliklerine, kurslar yerleştirilmiştir. Pencerelerin denizliklerinin hemen altına ise dikdörtgen tablalar düzenlenmiştir.

Yapının ikinci kata geçişinde kat ayrımını vurgulamak amacıyla bir silme yapılmıştır. Giriş kapısının üzerinde, dikdörtgen formda düz lentolu bir pencere yer alır. Lento üzeri teğet kemerle geçilmiştir. Teğet kemerin karnına hilal motifi işlenmiştir. Hilali oluşturan dış çizgilerin her iki tarafında ise iki silah bulunur. Kat pencereleri dikdörtgen forma sahip olup birinci kattakilere nazaran daha enli olan pencere altındaki dikdörtgen tablalar, tekrar eden unsurlardır. Zemin ve

birinci kat pencerelerinin yer aldığı duvarlar içeriye çekilmiş ve birinci kat pencerelerinin üzerinde son bulmuştur. Saçakların hemen altında yer alan silme, yapının giriş bölümü hariç bütün cephelerini dolaşmaktadır (Çizim 3).

Yapının üzeri, giriş bölümünün yatayda olduğu gibi, düşeyde de cepheden taşırılmasıyla iki farklı kotta kırma çatıyla kapatılmıştır (Çizim 3-4-6). Yaklaşık 1 m uzunluğundaki saçaklar, yapıyı dolaşırken pencere aralarına birer, köşelere ise ikişer tane gelecek şekilde yerleştirilen elibelindeler saçakları desteklemiştir.

Yan cephelerde, her katta muhtemelen ön cephedekilerle aynı özelliklere sahip birer pencere açılmıştır (Çizim 4). Düz olarak düzenlenen cephenin köşelerine ve pencere kenarlarına, toplamda dört elibelinde yapılmasının düşünüldüğü söylenebilir.

Arka cephede, kenarlara düzenlenen birer pencereden sonra yapı 2,30 m dışarı taşırılmıştır. Bu bölümlere de pencere kenarlarını dolaşan silme ve alttaki tablalar da dahil olmak üzere, ön cephedekilerle aynı özelliklere sahip pencerelerin uygulandığı düşünülebilir. 0,9 m dışarı taşırılan ve ön cephedeki girişin simetriği olan merdivenlerin olduğu bölüme üç pencere işlenmiştir. Bu pencerelerin de Mimar Kemalettin'in Gazi Eğitim Enstitüsü ile Mimar Muzaffer'in Konya Lisesi yapılarında olduğu gibi, merdiven yüksekliklerine paralel olarak, kademeli şekilde tasarlanmış olması muhtemeldir (Foto 7). Uzun saçaklar ve elibelindeler de arka cephede tekrar eden unsurlar olarak düşünülebilir.

Duvar kalınlıkları 0,5 m olan zemin kata giriş, ilk olarak geniş bir hole açılmaktadır. Planda, bu bölümde ahşap tavan karelere bölünerek işlenmiştir. Bu durum diğer bölümlere kıyasla daha özenle yapılacağını akla getirebilir. Holde, yanlardaki jandarma kumandanı odasına ve memur meşveret odasına açılan kapılar bulunur. Hol bölümüyle koridor bölümünün arasına küçük iki ayak düzenlenmiştir. Böylece iki ayak üçlü bir giriş oluşturmuştur. Bu ayakların üzerinin, yanlardaki duvar çıkıntılarıyla birlikte, kemerlerle geçilmesi düşünülmüş olmalıdır. Koridorun solundan jandarma efradına mahsus odaya ve abdesthaneye ulaşılır. Jandarma kumandanı odasına koridor üzerinden de giriş düzenlenmiştir. Koridorun sağında ise, sevk ve kabul odası ve diğer abdesthaneye geçişler vardır (Foto 1). Yapı ölçeği düşünüldüğünde oldukça büyük bir alana yayılan merdiven bölümü, üçlü girişin karşısına, köşelere sahanlıklar oluşturulacak şekilde ve üç yönlü olarak planlanmıştır.

Merdivenlerden birinci kata çıkıldığında karşıda meclis idare odası yer alır. Koridordan soldaki müdür odası ile tahrirat-ı kaima odası ve hazine odasına ulaşmak mümkündür. Sağda ise naibe odası ile ilk kelimesi okunamayan ikinci kelimesi "kalemî" olan oda ve abdesthane sıralanmıştır (Foto 1).

DEĞERLENDİRME

Plan

Milli Mimarlık Dönemi üslubu, cephelerde vurgulandığı için planlar genellikle giriş eksenine göre simetrik olarak düzenlenir ve yerleşim yerleri arka planda bırakılır (Sözen, 1996, s.17). Yapı dikdörtgen bir şemaya sahip olup ön ve arka cephede çıkıntı yapar. Arka cephede bu çıkıntının iki yanında yine çıkıntı yapan bölümler bulunur. Geç Osmanlı ve Milli Mimarlık Dönemi'nde inşa edilen Hükümet Konakları genelde dikdörtgen şemaya sahip olmakla beraber ana girişlere birkaç basamakla çıkılan merdivenlerle ulaşılır. Adana, Sivas, Konya Hükümet Konakları dikdörtgen şemada yapılmış bazı örneklerdir (Foto 2-3).

19. yy. sonlarına doğru, çok katlı yapılar yapılmaya başlanmıştır. Bunun sonucunda ise merdiven bölümleri önem kazanmıştır. Yapıda oldukça büyük bir alana yayılan merdiven bölümü, üçlü girişin karşısında yer alır. Köşelere sahanlıklar oluşturulacak şekilde ve üç yönlü olarak düzenlenmiştir. Aynı dönemde önem kazanmaya başlayan ve odalara geçiş sağlayan koridorlar yapının ortasında planlanmıştır. Hükümet Konaklarının hemen hepsinde koridor uygulaması görülür. Bazı araştırmacılar koridorun geleneksel Türk mimarisindeki sofanın yerini aldığını belirtir (Yazıcı, 2019, s.124-131). Gerede ve Göynük Hükümet Konaklarının projelerinde de sofa diye adlandırılan mekanlar yer alır (Aydın, 2022, s.110). Sivas, Kastamonu, Sinop, Çankırı, Kütahya ve Ergani Hükümet Konağı koridor düzenine göre planlanmıştır (Yazıcı, 2019, s.124-131).

Malzeme ve Teknik

Dönem özelliği düşünüldüğünde yapı, kesme taştan ya da kesme ve moloz taş malzemeden yapılması uygun görülmüş olmalıdır. Bazı yapıların merdiven, tavan, kapı, saçak ve sütunlarında ahşap malzeme kullanılmıştır (Bulut, 2019; Umar ve Can, 2019, s.532)

I.Ulusal Mimarlık Dönemi Mimarisi'nin biçimci tasarımları içerisinde simetrik cepheler, ön, yan ve arkada dışarı taşırılmış, köşe aksları yükseltilecek ayrı çatılarla ifade edilmiştir (Aslanoğlu, 1984, s.42). Yapı cephelerinde simetri hakim olmakla beraber; cephelere yapılan farklı ölçülerdeki çıkıntılar, farklı pencere formları ve silmeleri, yine yatayda kat ayırım noktalarında düzenlenen silmeler dönem özellikleridir. Bununla beraber kırma çatı, geniş saçak ve elibelinde düzenlemeleri dönemin geleneksel örnekleridir. Sivas ve Konya Hükümet Konağında giriş cephesi dışarı taşırılarak, üçlü giriş elde edilmiştir (Foto 2-3). Kastamonu, Sivas, Konya Hükümet Konaklarında kat ayırımı yine dönem özelliği olan silmelerle belirtilmiştir (Foto 4). Yine bu üç Hükümet

Konağı da geniş saçak düzenlemesi ile geleneksel formda tasarlanmıştır. Bütün bu uygulamalar cepheye hareket kazandırmıştır. Mimarın projesinde görüldüğü üzere Bandırma Hükümet Konağı'nda bu şekilde tasarlanmıştır (Foto 1). Cephelelerdeki tüm bu özellikleriyle yapı, Ulusal Mimarlık üslubunda tasarlanmıştır.

Süsleme

Yapı uygulamaya geçmediği için süsleme programı ile ilgili daha fazla bir bilgiye sahip değiliz. Fakat inşa edilseydi Ulusal Mimarlık Dönemi süsleme özellikleri doğrultusunda bir programa sahip olması muhtemeldir. Yapıda mimari elemanlarla yapılan süslemelerin dışında, zemin kat pencere silmelerinin üzengi seviyelerinde yer alan palmet ve rumi olması muhtemel süslemelerle, köşeliklerde oluşturulan kurslar sayılabilir (Foto.1). Yapıların cepheleri genelde süsleme amacıyla kullanılmışlardır. Mimari elemanlarla yapılan süslemeler ile beraber yapılarda taş, ahşap alçı, kalemışı, ve madeni süslemeler de bu dönem özellikleridir (Bulut, 2019, s.150). Çini panolar, mermer balkon korkulukları, rozetler; Selçuklu geometri desenleri, kemer alınlıkları hatayı üsluplu bitkisel bezeme bu dönemde sık kullanılan uygulamalardır (Aslanoğlu, 1984, s.42).

SONUÇ

Devlet otoritesini temsil eden Hükümet Konakları anıtsal görünümüleriyle cumhuriyetin ilk yıllarında çok sayıda örnekle karşımıza çıkar. Bu konaklar aynı zamanda o dönemin gazetelerine ve makalelerine konu olmuş, yapı planlarının ve sanatsal üslubunun nasıl olması gerektiği hakkında çalışmalar yapılmıştır. Mimarın bazı projeleri, Osmanlı'nın içinde bulunduğu savaş ve bu savaşın getirdiği ekonomik nedenlerle yapılmamış olmalıdır.

Bandırma Hükümet Konağı Mimar Kemalettin'in uygulama imkanı bulmayan yapılarından biridir. Mimarın kendisi tarafından çizilen zemin kat, birinci kat ve ön cephe çizimleri değerlendirildiğinde yapı, Ulusal Mimarlık Dönemi özellikleri gösterir. Kemalettin Bey, geleneksel mimari anlayışı modern tekniklerle yeniden yapılarında canlandırarak dönemin mimari anlayışını yapılarında uygular.

Osmanlı Türk mimarlığının önemli isimlerinden olan, Mimar Kemalettin'in sanat ve mimari üslubunun iyi bir şekilde anlaşılması için uygulamaya geçmeyen projelerin de araştırılarak sentez edilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda yapılacak çalışmalar aynı zamanda Ulusal Mimarlık Dönemi mimari ve sanat anlayışının daha iyi kavranabilmesi açısından önemlidir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akurgal, E. (1984). Ulusal mimarlığın yeniden doğuşu. *Mimaride Türk Milli Üslubu Semineri* içinde (31-34. ss.). Kültür ve Turizm Bakanlığı Eski Eserler ve Müzeler Genel Müdürlüğü.
- Alsaç, Ü. (1979). Cumhuriyet döneminde yayınlanan mimarlık dergileri. *Çevre*. (1), 86-90.
- Aslanoğlu, İ. (1984). Birinci ve İkinci milli mimarlık akımları üzerine düşünceler. *Mimaride Türk Milli Üslubu Semineri* içinde (41-51. ss.). Kültür ve Turizm Bakanlığı Eski Eserler ve Müzeler Genel Müdürlüğü.
- Birkan, G., Aslanoğlu, İ., İdil, B., İnan, U., Karaaslan, M., Ortaylı, İ., Özbek, N. & Yatman, A. (1984). Söyleşi: Osmanlı'dan bugüne hükümet konakları. *Mimarlık Dergisi*, 203(5), 3-15.
- Aydın, Ö. (2022). Sultan II. Abdülhamid dönemi hükümet konakları üzerine bir tipoloji denemesi: Türkiye'deki örneklerinin plan-mekan özelliklerinin analizi. *Grid Mimarlık, Planlama ve Tasarım Dergisi*, 5(1), 98-128.
- Bulut, M. (2019). *Sivas'taki Geç Dönem Kamu Yapıları*. Sivas Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü.
- Batur, A. (2008). *Mimar Kemalettin Yapıları Rehberi*. TMMOB Mimarlar Odası İstanbul Büyükşehir Şubesi Yayınları.
- Kastomonu Hükümet Konağı (2023). <http://www.kastamonu.gov.tr/tarihce>, Erişim tarihi: 10.09.2023
- Konya Hükümet Konağı. (2023). <http://www.konya.gov.tr/konya-hukümet-konagi-tarihcesi>, Erişim tarihi: 20.11.2023
- Konya Lisesi (2023). https://konyalisesi.meb.k12.tr/fotograf_galerisi_505807.html, Erişim tarihi: 20.11.2022
- Sayar, Z. (1938). Kiracı devlet müesseseleri. *Arkitekt*, 1938-01(85), 30.
- Sözen, M. (1996). *Cumhuriyet Dönemi Türk Mimarlığı*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Tekeli, İ. ve İkin, S. (1997). *Mimar Kemalettin'in Yazdıkları*. Şevki Vanlı Mimarlık Vakfı Yayınları.
- Tekeli, İ. (2009). Mimar Kemalettin ve eseri hangi ortamda gelişti? A. Cengizkan (Ed.) *Mimar Kemalettin ve Çağı Mimarlık/Toplum Yaşam/Politika* içinde (23-42. ss.). TMMOB Mimarlar Odası ve Vakıflar Genel Müdürlüğü.

Bandırma Hükümet Konağı Mimar Kemalettin'in Uygulamaya Geçmeyen Projesi

Umar, N. & Can, C. (2019). Adana vilayeti hükümet konakları. *Megaron*, 14(4), 530-543.

Ünalın, Ç. (2009). Meşrutiyet dönemi "Cemiyetleşme" hareketleri ve bir "Osmanlı Aydını" olarak mimar Kemalettin. A. Cengizkan (Ed.) *Mimar Kemalettin ve Çağı Mimarlık/Toplum Yaşam/Politika* içinde (151-162. ss.). TMMOB Mimarlar Odası ve Vakıflar Genel Müdürlüğü.

Yabancı, O. (2012). *Çanakkale ve Balıkesir Yöresinde I. Ulusal Mimarlık Akımı*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Yavuz, Y. (1981). Mimar Kemalettin Bey (1870-1927). *ODTÜ Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 7(1), 53-76.

Yavuz, Y. (2009). Yeni bulguların ışığında mimar Kemalettin ve yapıtları. A. Cengizkan (Ed.) *Mimar Kemalettin ve Çağı Mimarlık/Toplum Yaşam/Politika* içinde (129-140. ss.). TMMOB Mimarlar Odası ve Vakıflar Genel Müdürlüğü.

Yavuz, Y. (2009). *İmparatorluktan Cumhuriyete Mimar Kemalettin (1870-1927)*. TMMOB Mimarlar Odası ve Vakıflar Genel Müdürlüğü.

EXTENDED ABSTRACT

The First National Architecture Period had its influence from the last years of the Ottoman Empire to the first years of the Republic. This period can be called the formation of the understanding of "Turkism" in architecture. The classical features of Ottoman and Seljuk architecture continued to be used in the architecture of this period, while Western-influenced architectural and artistic features were not used. In this process where modernization began, the classical features of Turkish Art were applied with modern construction techniques. Architect Kemalettin Bey is one of the pioneers of the First National Architecture Period. Some of the projects of the architect, who held many important positions throughout his life, could not be implemented. It is important to grasp the understanding of art and architecture of the National Architecture Period as a whole. Bandırma Government House, which is the subject of the study, is one of the projects that Architect Kemalettin Bey could not realize. Based on the architect's own drawings on sketch paper (ground, first floor plans and front view), Bandırma Government House was examined and evaluated in terms of public buildings of the National Architecture Period.

Since the style of the National Architecture Period is emphasized on the facades, plans are generally arranged symmetrically according to the entrance axis and

residential areas are left in the background (Sözen, 1996, p.17). The understanding of art and architecture in this period focused on facade architecture and decorations rather than the plan. The building has a rectangular scheme and protrudes from the front and rear facades. There are also protruding sections on both sides of this protrusion on the rear facade. Government Houses built during the Late Ottoman and National Architecture Period generally have a rectangular scheme, but the main entrances are reached by stairs leading up to a few steps. Adana, Sivas and Konya Government Offices are some examples built in a rectangular scheme (Photo 2-3).

Towards the end 19th century, multi-storey buildings began to be built. As a result, staircase sections have gained importance. The staircase section, which spans a fairly large area in the building, is located opposite the triple entrance. It is arranged in three directions, with landings at the corners. Corridors, which began to gain importance in the same period and provided access to the rooms, were planned in the middle of the building. Corridor application is seen in almost all Government Houses. Some researchers state that the corridor replaced the sofa in traditional Turkish architecture (Yazıcı, 2019, p.124-131). The projects of Gerede and Göynük Government Houses also include spaces called sofas (Aydın, 2022, p.110). Sivas, Kastamonu, Sinop, Çankırı, Kütahya and Ergani Government Houses were planned according to the corridor layout (Yazıcı, 2019, p.124-131).

Considering the period characteristic, the building must have been made of cut stone or cut and rubble stone materials. Wooden materials were used in the stairs, ceilings, doors, eaves and columns of some buildings (Bulut, 2019; Umar and Can, 2019, p.532)

In the formalist designs of the First National Architecture Period, symmetrical facades were projected outwards at the front, side and back, and the corner axes were raised and expressed with separate roofs (Aslanoğlu, 1984, p.42). Although symmetry prevails on the building facades, projections of different sizes on the facades, different window forms and moldings, and moldings arranged at horizontal floor separation points are the features of the period. However, hipped roofs, wide eaves and balcony arrangements are traditional examples of the period. In Sivas and Konya Government Houses, a triple entrance was obtained by extending the entrance facade to the outside (Photo 2-3). In Kastamonu, Sivas and Konya Government Houses, floor separation is indicated by moldings, which are also characteristic of the period (Photo.4). Again, these three Government Houses were designed in traditional form with wide eaves arrangement. All these practices gave movement to the front. As seen in the architect's project, Bandırma

Government House was designed in this way (Photo 1). With all these features on the facades, the building was designed in the National Architecture style.

Since the building has not been implemented, we do not have any further information about the decoration program. However, if it were built, it is likely that it would have a program in line with the ornamental features of the National Architecture Period. In addition to the decorations made with architectural elements in the building, there are also palmette and rumi decorations located at the stirrup levels of the ground floor window moldings and courses created in the corners (Photo 1). The facades of the buildings were generally used for decoration purposes. Along with the decorations made with architectural elements, stone, wooden plaster, hand-carved, and metal decorations in the buildings are also characteristics of this period (Bulut, 2019, p.150). Tile panels, marble balcony railings, rosettes; Seljuk geometry patterns, arch pediments, hatayi style floral decoration are frequently used applications in this period (Aslanoğlu, 1984, p.42).

Bandırma Government House is one of the buildings of Architect Kemalettin that did not find the opportunity to be implemented. When the ground floor, first floor and front facade drawings drawn by the architect himself are evaluated, the building shows features of the National Architectural Period. Architect Kemalettin implements the architectural understanding of the period in his buildings by reviving the traditional architectural understanding with modern techniques.

In order to better understand the art and architectural style of Architect Kemalettin, one of the important names of Ottoman Turkish architecture, the projects that have not been implemented need to be researched and synthesized. Studies to be carried out in this direction are also important in terms of better understanding the understanding of architecture and art of the National Architecture Period.

Nacide ÖTER

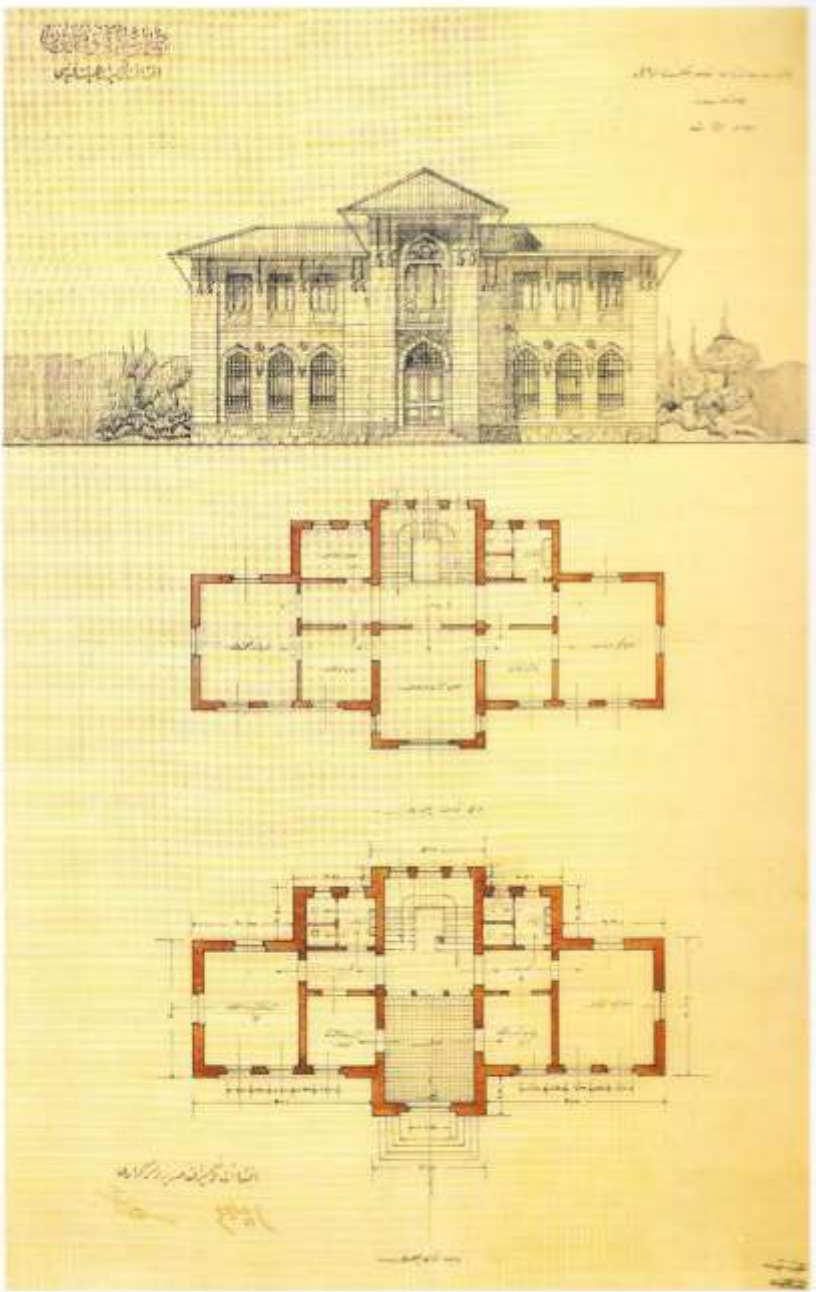
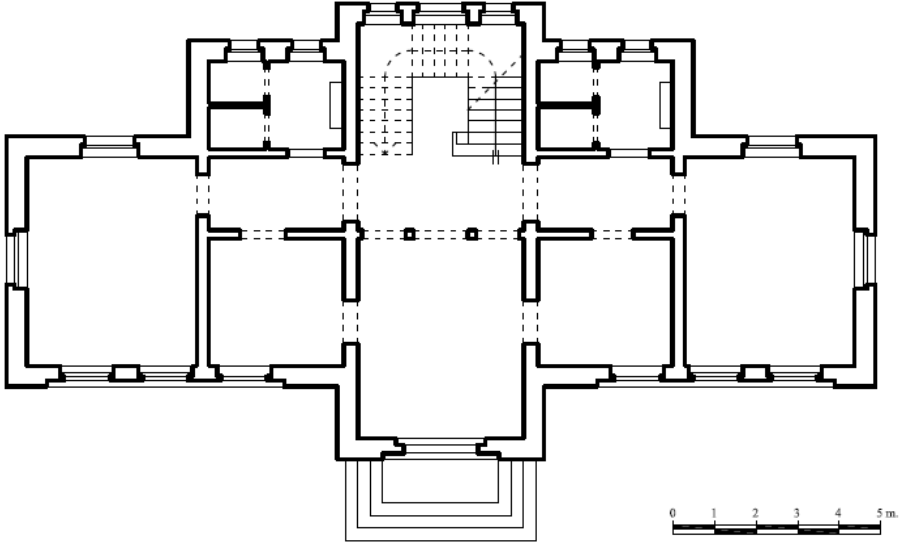


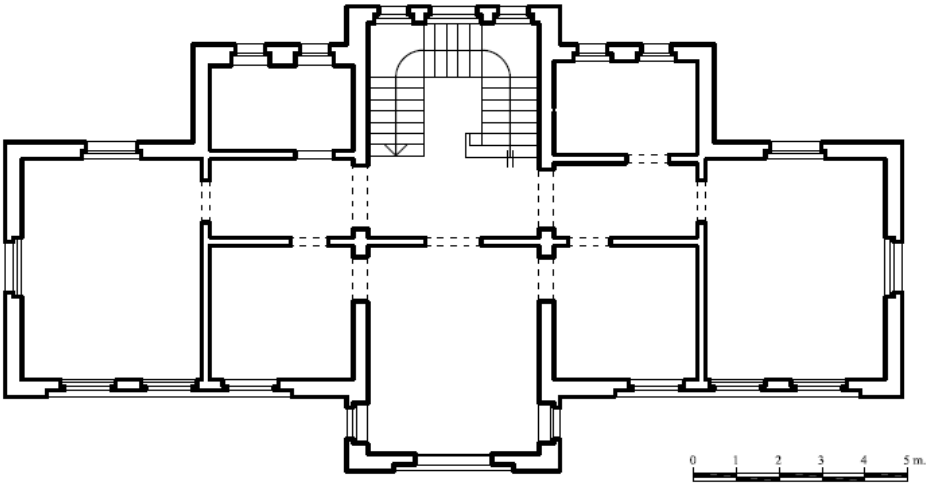
Foto 1. Bandırma Hükümet Konağı Projesi (Y. Yavuz)

[3805]

Bandırma Hükümet Konağı Mimar Kemalettin'in Uygulamaya Geçmeyen Projesi



Çizim 1. Zemin Kat Plan (Mimar Kemalettin'in Proje çiziminden sadeleştirilmiştir.)

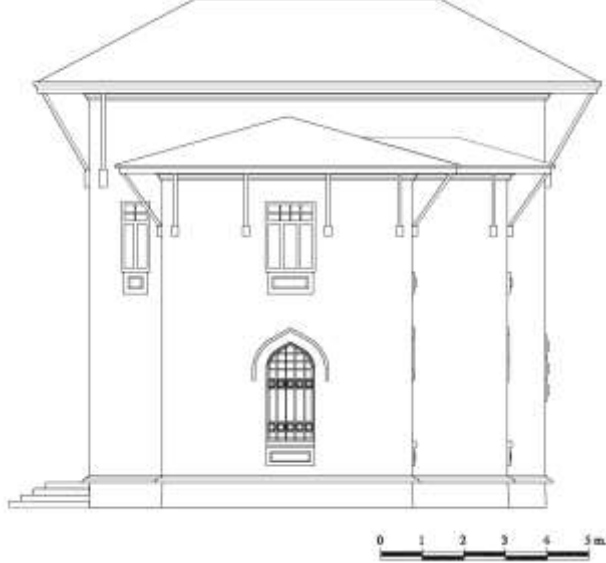


Çizim 2. Birinci Kat Plan (Mimar Kemalettin'in Proje çiziminden sadeleştirilmiştir.)

Nacide ÖTER

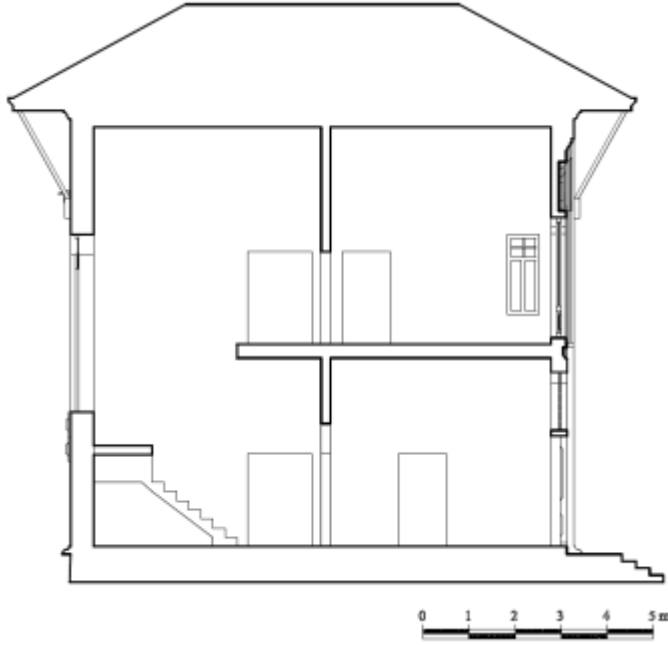


Çizim 3. Ön Cephe Görünüş (Mimar Kemalettin'in Proje çiziminden sadeleştirilmiştir.)

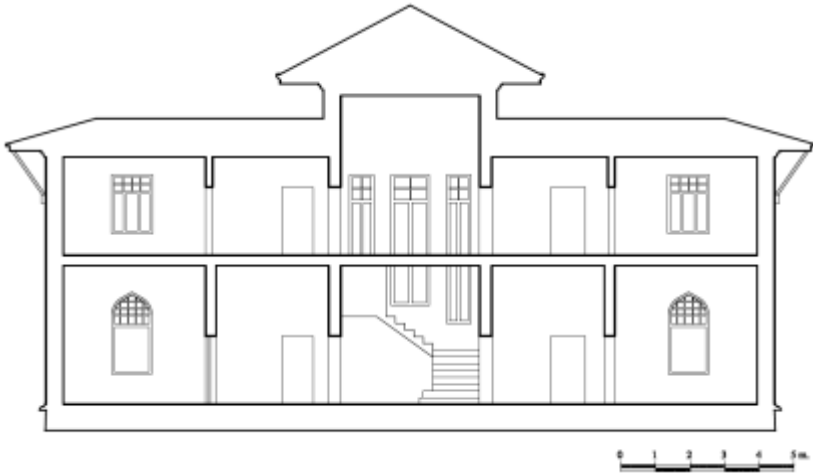


Çizim 4. Yan Cephe Görünüş (Mimar Kemalettin'in Proje çiziminden sadeleştirilmiştir.)

Bandırma Hükümet Konağı Mimar Kemalettin'in Uygulamaya Geçmeyen Projesi



Çizim 5. Kesit (Mimar Kemalettin'in Proje çiziminden sadeleştirilmiştir.)



Çizim 6. Kesit (Mimar Kemalettin'in Proje çiziminden sadeleştirilmiştir.)

Nacide ÖTER



Foto 2. Sivas Hükümet Konağı (M.Bulut)



Foto 3. Konya Hükümet Konağı

(Konya Valiliği internet sayfası: <http://www.konya.gov.tr/konya-hukumet-konagi-tarihcesi>)



Foto 4. Kastamonu Hükümet Konağı

(Kastamonu Valiliği internet sayfası: <http://www.kastamonu.gov.tr/tarihce>)



Foto 5. Sivas İdadisi Koridordan Üst Kata Geçişte Düzenlenen Üçlü Giriş (M.Bulut)



Foto 6. Konya Lisesi Merdiven Bölümündeki Pencereleler
(https://konyalisesi.meb.k12.tr/fotograf_galerisi_505807.html)



Foto 7. Gazi Eğitim Enstitüsü Merdivenleri (Y. Yavuz)

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	27.08.2023	Submitted date
Kabul tarihi	15.11.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Gürhan, E. (2023). Kuruluşundan 18. yüzyılın sonlarına kadar Osmanlı'da insan yetiştirme faaliyetleri (1299-1773). *Journal of History School*, 67, 3811-3827.

KURULUŞUNDAN 18. YÜZYILIN SONLARINA KADAR OSMANLI'DA İNSAN YETİŞTİRME FAALİYETLERİ (1299-1773)

Ethem GÜRHAN¹

Öz

İnsan yetiştirme, toplumların üzerinde durduğu konulardan biri olagelmıştır. Her dönem bütün toplumların yetişmekte olan nesilleri, geleceklerinin yansımasıdır. Çünkü bir toplumun geleceğinde yetiştirdiği nesillerin niteliği etkili olmaktadır. Diğer bir deyişle eğitim sürecine giren insana kazandırılan bilgi, kültür, değer ve tutumlar, o toplumun hayata bakış açısını, ideallerini ve yaşama biçimini ortaya koymaktadır. Tarihe bakıldığında genç kuşaklarını sağlıklı bir şekilde eğitemeyen toplumların istikbâlinin iyi olmadığı görülür. Geçirdiği tecrübelerin ışığında bu akıbeti çok iyi kavrayan Türk toplumu, tarih boyunca kendi kuşaklarının yetişmesi noktasında büyük çabalar sarf etmiştir. Bilinen en eski zamanlardan beri çocukların itina ile eğitilmeleri, pozitif tutum ve davranışlar aracılığıyla sosyalleşmeleri yolunda büyük gayretler gösterilmiştir. Tarihe damgasını vurmuş, üç kıtada yaklaşık 600 yıl boyunca hüküm sürmüş bir devletin de eğitim sistemi elbette ki eğitimcilerin dikkatini çekmektedir. Osmanlı hangi eğitim kurumlarıyla nesillerini yetiştiriyordu? Bu araştırma Osmanlı'nın kuruluşundan 18. yüzyılın sonlarına kadar faaliyet gösteren eğitim kurumlarının neler olduğunu ve gösterdikleri faaliyetleri ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada çeşitli kaynaklar titizlikle taranmış ve araştırmanın sonucunda Osmanlı'nın kuruluşundan (1299) 18. yüzyılın sonlarına (1773) kadar sıbyan mektebi, darül hüffaz, medrese ve enderunlarda örgün eğitim faaliyetleri, ahi teşkilatı, kıraathaneler, camiler, tekkeler, kütüphaneler, bilginlerin, ediplerin ve sanatçıların evlerinde de yaygın eğitim faaliyetlerinin yapıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Devleti, Eğitim Sistemi, İnsan Yetiştirme, Eğitim politikaları.

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı Nesrin ve Ayşegül Kardeşler İlkokulu. ethemgurhan@gmail.com, Orcid: 0000-0002-5870-3986

Human Education Activities in Ottoman its Foundation to late 18th Century (1299-1773)

Abstract

Human upbringing has always been one of the issues that societies emphasize. The growing generations of all societies in every period are the reflection of their future. Because the quality of the generations that a society raises is effective in its future. In other words, the knowledge, culture, values and attitudes gained by people who enter the education process reveal that society's perspective on life, ideals and way of living. History shows that societies that fail to educate their young generations in a healthy way do not have a good future. Turkish society, which understands this fate very well in the light of its experiences, has made great efforts to raise its own generations throughout history. Since the earliest known times, great efforts have been made to carefully educate children and socialize them through positive attitudes and behaviors. The education system of a state that left its mark on history and ruled on three continents for about 700 years, of course, attracts the attention of educators. With which educational institutions did the Ottoman Empire raise its generations? This research was conducted in order to reveal the educational institutions operating from the foundation of the Ottoman Empire until the end of the 18th century and their activities. In the research, various sources were meticulously scanned and as a result of the research, it was determined that from the foundation of the Ottoman Empire (1299) to the end of the 18th century (1773), formal education activities were carried out in sıbyan schools, darül hüffaz, madrasahs and enderuns, and non-formal education activities were carried out in ahi organizations, coffee houses, mosques, tekkes, libraries, and in the houses of scholars, writers and artists.

Keywords: Ottoman State, Education System, Human Education, Education policies.

GİRİŞ

Eski Türklerde eğitim, tabiat şartlarına göre yapıldı. Daha spesifik olarak hâkim düşünce, *yaşam içinde ve yaşam için* eğitimi (Binbaşıoğlu, 1995). O dönemde toplumun yaşam tarzı büyük ölçüde göçebelğe dayalıydı. Olumsuz doğa koşulları ve fiziki koşullar o dönem insanlarını kendine güvenmeyi ön plana çıkaran aktif bir sosyal yaşama itmişti. Bunun sonucunda insan ve toplum için gerekli olan her türlü bilgi, beceri ve alışkanlıklar yaşam boyunca kazanılmıştır. Buradan yola çıkarak eski Türklerde eğitimin, yaşam tarzının etkisiyle şekillendiği söylenebilir. Bu dönemde nesiller geleneklere göre ve cinsiyet ayrımı gözetmeksizin özenle yetiştirilmektedir. Bu bakımdan bir toplumun yaşam tarzını şekillendiren toplumsal normların gelenek ve göreneklerle pekiştirildiğini belirtmekte fayda vardır. Çocukların sosyalleşmesi gelenek ve göreneklerle doğrudan ilişkilidir. Genç yaşta belirli sosyal sorumluluklar üstlenen nesiller, toplumdaki aktif rolleriyle öne çıkmaktadır. Yeni nesillere belirlenen bu roller,

Alp tipinin toplum tarafından benimsenen ya da toplumsal beklenti olarak karşımıza çıkan özelliklerini ortaya koymaktadır. Alp tipi insan; cesur ve zekidir. Bu insan yetiştirme fikrinin ardındaki sebep hiç şüphesiz insanların hem zihinsel hem de fiziksel olarak güçlü olma arzusudur. Töre eğitiminin bir özelliği olan bu özellik, toplumun dışı dönük, aktif ve girişimci insanlara olan ihtiyacına dayanmaktadır (Akyüz, 1993; Ögel, 1995). Törenin bir şartı olarak bağımsız yaşama kararlılığıyla yetiştirilen çocuklara o dönemde gerekli askerî eğitim de verilmekteydi. Buradan eski insan tipinin toplumu ve toplumun yaşam biçimini belirlemenin yanı sıra Türk gelenekleriyle toplumsal oluşumu da ifade ettiğini anlayabiliriz. Türkler İslâmî kabul ettiğinde geleneksel yapıya entegre olan Alp tipi halklar, İslâmî normlarla etkileşim kurarak daha farklı bir toplum yapısına dönüşmüştür. Bu yeni yapıda İslâmî cihad ruhu önemli bir yere sahip olmaya başlamıştır. Erdemi vurgulayan ve aynı zamanda hikmet vasıflarını da yansıtan bu yapıda yetişen bir kişi, zamanla gazi ve veli olabilmektedir. Selçuklu devletinde kütta denilen ilkökul düzeyinde mekteplerde eğitim verilirken yükseköğretim medreselerde verilirdi. Özellikle bu dönemde Nizamülmülk tarafından açılan Nizamiye medreseleri önemli eğitim kurumlarıydı. Kütta medreseye hazırlık okulu olarak düşünülebilir (Güven, 2019). Osmanlılarda ise Selçuklu Devletindeki mektep- medrese eğitim sistemine benzer bir anlayış vardı. Osmanlıdaki en fazla olan eğitim kurumları sıbyan mektepleri ve medreselerdi. Bu kurumlar toplumun hemen her kesiminden insanlara dini eğitim veriyordu. Ayrıca sarayda bulunan Enderun Mektebi de azınlıklar arasından devlet adamları yetiştirmeye çalışmıştır. Bunların yanında askerî eğitim kurumları da vardı. Osmanlı döneminde bu resmî eğitim kurumlarının yanı sıra insanın ve toplumun eğitimini etkileyen başka kurumlar da ön plana çıkmıştır. Osmanlı Devleti'nin yaklaşık olarak 600 yıl 3 kıtada hüküm sürmesi ve bir dönemin birçok konuda süper gücü olması nedeniyle Osmanlı Devleti'ndeki insan yetiştirme sürecinin ele alınması gerektiği düşünülmüştür. Özellikle gerileme dönemi öncesi tarihe denk gelen 1299-1773 yılları arasındaki Osmanlı Devletindeki eğitim anlayışının ve kurumlarının incelenmesinin günümüz eğitim anlayışına da ışık tutacağı şüphesizdir.

Bu araştırmanın amacı da Osmanlı Devletindeki eğitim kurumları hakkında bilgi vererek günümüz eğitim anlayışına bir nebze de olsa fayda sağlamaktır.

OSMANLI DEVLETİ'NDE EĞİTİM KURUMLARI (1299-1773)

1. Sıbyan Mektepleri

Osmanlı'da *Sabi* adı verilen beş altı yaş arası kız ve erkek çocukların eğitimi için açılan ilkokullara *Sıbyan Mektepleri* adı verilmiştir. Hemen hemen her mahalle

ve köyde bulunan bu okullar, genellikle camilerin yanında inşa edilmekte, bazen de camilerin köşelerinde yer almaktaydı. Bu okullar devlet adamları veya varlıklı kişiler tarafından vakıflar aracılığıyla kurulur ve tüm masrafları vakıf gelirlerinden karşılanırdı. Ayrıca köy ve mahallelerde halkın işbirliğiyle mektepler inşa edilmiştir (Akyüz, 1993; Ergin 1977). Karma eğitim verilen Sıbyan Mekteplerinde okuma, yazma, Kur'an-ı Kerim ve aritmetik gibi temel konular öğretilirdi. Çalışma yıllık kurs sistemine göre değil, başarı düzeyine göre yapılırdı. Disiplin eğitimin temel ilkesiydi. Sıbyan Mekteplerinde görev yapan hocalar çoğunlukla medreselerde yetişmekteydi (Akkutay, 1984; Kansu, 1932).

O dönemde İslâm toplumlarında yaygın olan okul programlarına baktığımızda Sıbyan Mekteplerinde genellikle temel bir ders üzerine eğitim verildiği görülmektedir. Bu da sadece manasını bilmeden Kur'an-ı Kerim'in öğretilmesidir. Söz konusu durumla ilgili müslüman sosyolog ve tarihçi İbn Haldun'un (1332-1406) tespitleri son derece önemlidir. Durumu en iyi anlatanlardan biri olan İbn Haldun'a göre bu uygulama, itaatkâr ve kolay etkilenebilir yaşlarındaki çocukların kalplerine Kur'an sevgisini yerleştirmek amacıyla tercih edilmiştir. Çocukların daha sonra eğitimlerine devam edip etmeyecekleri bilinmediğinden amaç en azından bu tür bir sevgiyi onların kalplerine yerleştirmektir. Yine Kadı Ebu Bekir: *Halkın kayıtsızlığına bakın! Çocuklara Kur'an'da ilk önce anlamadıkları şeyleri öğretip önemli şeyler öğrenilecek zamanlarını başka şeylere harcıyorlar* diye İbn Haldun'u ağır bir şekilde eleştirilmiştir (İbn Haldun, 1991 c:1, s: 158-159).

Sıbyan Mekteplerinde ayrıca çocuklara Kur'an okutmak, namaz kılmanın usullerini, namazda okunacak ayetleri ve duaları öğretmek, yazı yazdırmak gibi üç temel amaca ilâveten, günlük hayatta onların işine yarayacak olan hesap, dünyayı tanımaya yardımcı olan coğrafya, geçmiş zamandaki olayları yorumlamaya yönelik tarih gibi derslerin ve dinî, ahlâkî nasihatler veren Türkçe manzum kitapların okutulduğu da görülmektedir (Akyüz, 1993; Ergin, 1977). Sıbyan Mekteplerinde öğrencilere sosyal yardım bilincinin kazandırılmasına da özen gösterildiği, çeşitli vakfiyelerde vurgulanmaktadır (Unat, 1964). Zorunlu olmayan bu mekteplere beş altı yaşlarındaki kız ve erkek bütün çocuklar gidebilirdi. Karma bir öğretim sistemi uygulanan bu mekteplere üç dört yıl kadar devam ederlerdi. Herkese açık olan mekteplere özellikle yetim ve fakir çocukların devamı teşvik edilirdi. Bu kimselerin giderleri de eğitim kurumuna ait vakıf tarafından karşılanırdı. Bu okullarda çocuklar parasız okudukları gibi onlara aynı zamanda karşılıksız olarak yiyecek ve giyecek yardımı da yapılırdı. Ayrıca talebelere günlük harçlık verilir, senede bir defa olmak üzere ilkbaharda mutlaka geziye götürülürlerdi (Akyüz, 1983). Bu gezilerle çocuklar, içinde buldukları çevreyi ve tabiatı tanıma fırsatı bulurlardı. Çocuklar farklı bir ortamda değişik bir

havayı teneffüs ederek de tüm yılın stresinden uzaklaşarak dinlenirler ve psikolojik bakımdan rahatlarıydı. Aynı zamanda bu tür grup faaliyetleri ile çocuklara küçük yaştan itibaren aidiyet bilinci verilir ve çocukların sosyalleşmelerine destek olunurdu. Sıbyan Mekteplerinin yanında yine bir ilköğretim kurumu olarak amacı Kur'an'ı ezberletmek olan *Dariü'l-hüffaz*'lar vardı. Osmanlı toplumunda hafızlık kişinin itibarı için önemli bir kademe sayılırdı ve de küçük yaşta kolay ezberlenebildiği için Kur'an'ın ezberletilmesi hedeflenmekteydi (Cicioğlu, 1985).

2. Medreseler

Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan sonra ilk hükümdarlar ve devlet adamları, askerî ve idarî teşkilatın organizasyonunda eğitime büyük önem vermişlerdir. Anadolu Selçukluları ve diğer İslâm ülkelerinin eğitim örneklerinden yararlanarak imparatorluğun yüzyıllar boyunca eğitim hayatına yön veren kurumlarından biri olan medrese kurumunu kurmuşlardır. İlk kez 1330 yılında Orhan Bey tarafından kurulan medreseler, zamanla büyük bir gelişme göstermiştir. 2. Mehmet ve Kanunî Sultan Süleyman dönemlerinde yapılan yeni düzenlemelerle tam işlevsel hale gelmiştir. Bir yandan bilim insanı yetiştirirken bir yandan da zamanın ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermişlerdir (Uzunçarşılı, 1984). 2. Mehmet medrese eğitiminde reform yapmadan önce bu okullarda hangi derslerin olduğu ve öğrencilerin nasıl yetiştirildiği konusunda net bir bilgi yoktur. Ancak geleneksel medrese ders ve yöntemlerinin takip edildiğine şüphe yoktur. Çünkü ilk dönem medreseleri, Selçuklu medreselerinin adeta devamı niteliğindedir ve kaçınılmaz olarak diğer İslâm ülkelerinden de etkilenmişlerdir (Akyüz, 1993). 2. Mehmet 'in çıkardığı fermanlardan hemen önce Osmanlı medreseleri yüksek öğrenim dairesinden ayrılarak Telvih, Miftah ve Haşiye-i Tecrit medreseleri olmak üzere üç kısma ayrılmıştı (Uzunçarşılı, 1982). Arapça, mantık, feraiz, kelam, fıkıh, hadis ve tefsir tüm medreselerde basitten başlayan ve giderek karmaşıklaşan bir müfredat çerçevesinde okutulmaktaydı (Akyüz, 1993).

2. Mehmet döneminde medreseler tamamen kurumsallaşmış ve tam işleyen bir sisteme dayandırılmıştır (Ortaylı, 1979). Verilen eğitim dinî konularda yoğunlaşsa da matematik, astronomi, felsefe gibi bilimler de medrese müfredatında yer alıyordu. Bu dönemde mükemmel bir şekilde işleyen medrese teşkilatı, bir yandan değerli ilim adamlarını, diğer yandan toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak müderris, kadı ve din adamlarını yetiştirmiştir. Bu durumda 2. Mehmet 'in modern bilgilerle donatılmış, Osmanlı İmparatorluğu'nun kültürel kimliğini temel alan yeni bir insan kompozisyonu hedeflediği söylenebilir. Şöyle ki 2. Mehmet, ilk olarak Yunanca ve Latince yazılmış bilimsel eserleri

kütüphanesinde toplamış ve bazı filozofları, bilim adamlarını ve sanatçıları İstanbul'a davet ederek pozitif bilimlerin, felsefenin ve sanatın hâkim olduğu bir kültür ve eğitim ortamı oluşturmuştu (Sakaoğlu, 1991). Ayrıca 2. Mehmet Hristiyanlık ve Hurufilik tartışmasını açmış, insan figürleri çizip kendi portresini yaptırmış, gayrimüslim âlimlere de Müslüman âlimlere takındığı tavrı göstermiştir. Saray kütüphanesini de Batı ile Doğunun eşliğinde, farklı iki dünyanın kültürlerinin bulunduğu bir mekân haline getirmesi, 2. Mehmet'in entelektüelliğinin bir göstergesidir. Tüm bunların yanı sıra 2. Mehmet'in eğitime verdiği önemin en açık göstergesi; yapısı, planı ve işlevsel özellikleri ile günümüzde de görülebilen bu eğitim kurumlarını topluma kazandırmasıdır (Adıvar, 1970). 2. Mehmet'ten sonra medrese teşkilatının en önemli aşaması Kanunî Sultan Süleyman'ın kurduğu Süleymaniye Medreseleri olmuştur. Süleymaniye Medreselerinin kurulması, medrese teşkilatını daha da ileriye taşıyacak başarıların önünü açmıştır. Dinî çalışmaların yanı sıra pozitif bilimler de müfredatta önemli bir rol oynamaya başlamıştır (Öztuna, 1965).

Hem 2. Mehmet'in hem de Kanunî Sultan Süleyman'ın düzenlediği medreseler, imparatorluğun ihtiyaçlarına ve devrin şartlarına cevap verecek şekilde planlanmıştır. Ordunun kazandığı zaferlerle birlikte sürekli genişleyen imparatorluğun ihtiyaçları nicelik ve nitelik bakımından değişmiş, bu da belirli hizmetleri yerine getirecek uzmanların yetiştirilmesini zorunlu hale getirmiştir (Kansu, 1932). Artık imparatorluğun doktorlar ve cerrahlar gibi sağlık uzmanlarına, imar mühendislerine ve iyi eğitilmiş personele ihtiyacı vardı. Çağın toplumsal ihtiyaç ve isteklerini iyi değerlendirebilen Kanunî Sultan Süleyman'ın, medrese teşkilatını modernize etmiş ve yeni nesillerin bu ihtiyaçlara cevap verecek şekilde eğitilmesini sağlamıştır. Bu dönemde medreselerde verilen eğitim, alanında uzman olan modern insan tipini ortaya çıkarmaya çalışmıştır.

2.1 Medreselerin İnsan Yetiştirmedeki Önemi

Medreseler, Osmanlı Devleti'nin kaderini şekillendiren, devlet ve toplum hayatı üzerinde çok önemli etkiye sahip olan *ilmîye sınıfı* mensuplarını yetiştiren bir kurum olarak karşımıza çıkmaktadır. Tanzimat Fermanı'nın yayımlanmasından sonra devlet yönetimini üstlenecek kadroları yetiştiren kurumlarda köklü değişiklikler yapıldıkça kadar medrese kökenli ulemâ, imparatorluğun en önemli mevkilerini tekeline almıştı (Mardin, 1981). Medreseler Osmanlı'da hukukçu, din adamı, öğretmen, idarî sınıfın büyük çoğunluğu, hatta doktor ve mühendis yetiştiren tek eğitim kurumu olduğundan, bu kurumların ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bütün Müslümanlara açık olan bu okullarda ilerleme başarıya, yani zekâyâ, çalışkanlığa ve diğer bazı erdemlere bağlıydı. İmparatorluğun altın çağında medreseler hem faaliyetleri hem de verdikleri

eğitimin kalitesi açısından üst düzeydeydi. Bu okullarda olduğu gibi kamu yönetimi ve idari düzeydeki yöneticiler için de başarı ve yetenek bir kriter haline geldi. Bu bakımdan medreselerin de katkısıyla kurulan meritokratik (liyakat) sistemi, modern Batılı aydın ve tarihçilerin de ilgisini çekmiş ve kapsamlı bir şekilde incelenmiştir (Kazamias, 1969; Karayağın, 1973). Bu önemli eğitim kurumlarının amaçlarından birinin de başarı ve yeteneklerine göre farklı düzey ve alanlardaki insanları yetiştirmek olduğu açıktır. Branşlaşmaya uygun akademik teşkilatı ile medrese ve bağlı birimleri, sisteme alınan öğrencileri önce genel bir eğitime tabi tutuyor, sonra başarı ve yeteneklerine göre seçim imkânları tanıyarak yetiştiriyor ve toplumun hizmetine sunuyordu. Medreselerin vakfiyeleri, İlmîye kanunnameleri ve uygulamaya yansıyan çeşitli belgeler, medreselerdeki farklı akademik yapı ve eğitim kademeleri hiyerarşisini açıkça göstermektedir (Akgündüz, 1989). Bu fonksiyonların yanı sıra Osmanlı'da adeta sistemin beynini oluşturan medreselerin faaliyetleri şu alanlarda kendini göstermektedir:

Ulemâ sınıfının yetiştirilmesi: Toplumda itibarı ve faaliyeti oldukça iyi olan ulemâ sınıfı medreselerde yetişmiştir. Şeyhülislâm, müderris, padişah hocaları, kadılar, yüksek din görevlileri, hekimbaşlar gibi önemli kişiler ulemâ sınıfının diğer sınıflara tanınmayan özel haklara sahip olması da manidardır. Bu insanlara idam ve hapis cezası verilemezdi. Bu ayrıcalık onlara vicdanlarının sesini dinleyerek korkusuzca, baskı olmadan, akıl ve hakikate göre hareket etme fırsatını verirdi.

Sıbyan mektebi hocası yetiştirilmesi: Medreselerde eğitimin temeli olan temel eğitimi verecek öğretmenler yetiştirilirdi.

İmam ve vaizlerin yetiştirilmesi: İmamlar, vaizler ve hatipler de medreselerde yetiştirilirdi. Bu adaylar medresenin başarılı mezunları arasından seçilirdi. Halkla sürekli iletişim halinde oldukları için halkı derinden etkileme olanağına sahiplerdi.

Devlet memurları yetiştirilmesi: Kâtip sınıfı ve devlet memurlarının bir kısmı genellikle medrese tahsili görürdü. Bu arada Recep, Şaban ve Ramazan aylarında medrese öğrencileri ülkenin dört bir yanına dağılarak insanlara namaz kıldırır, vaaz ederlerdi. Bu kişiler insanlarla doğrudan temas halindeydi ve onlara güzel, faydalı bilgiler veriyorlardı. Geleceğin aydınları sayılan medrese öğrencileri, Cer sistemi sayesinde halkın ayağına kadar gider, aralarına karışarak halkı çeşitli konularda eğitirdi (Akyüz, 1993; Mardin, 1981). Mübarek üç aylarda yapılan bu yaygın eğitim uygulamalarıyla medrese öğrencileri hem kendilerini yetiştirir hem de halkı eğitirdi. Söz konusu uygulamayla medreseler aynı zamanda günümüzün yaygın eğitim kurumlarının görevlerini de yerine getirmekteydi. Bu

bakımdan Osmanlı eğitiminin genel amacı pozitif bilimlerde uzmanlaşmış yeni bir aydın sınıfının meydana getirilmesinin yanı sıra yönetimin de ihtiyaçlarını karşılayabilecek din bilinci yüksek insanlar yetiştirmek olarak özetlenebilir (Güvenç, 1993).

2.2 Medrese Sisteminin Günümüz Eğitim Sistemine Işık Tutan Yönleri

Medreseler 16. yüzyılın ortalarından itibaren bozulmaya başlasa da bazı özellikleriyle halen kabul edilen öğretim ilkeleri arasında önemli bir tutarlılık göze çarpmaktadır. Bu yönüyle de günümüz eğitim sistemine ışık tutabilmektedir. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz (Akyüz, 1993; Bilge, 1984):

Bina düzeni: Medreselerin olumlu yönlerinden biri de bina ve yerleşim düzenidir. Diğer sosyal kurumlarla birlikte caminin etrafında bir külliye oluşturuluyordu. Bu nedenle kentsel mimarının önemli bir parçasıydılar.

Burslar ve sosyal yardımlar: Öğrencilerin tüm ihtiyaçları ücretsiz olarak karşılanırdı. Bu uygulama modern toplumların ulaşmaya çalıştığı ileri bir hedeftir.

Ders programları: Medrese derslerinin tutarlılığı, önceliği ve sıralamasında tam bir devamlılık vardı. Sınıf geçme yerine ders geçme sistemi ile eğitim verilmesi modern eğitim anlayışına da uygundu.

Kendi işini yapabilme: Medrese öğrencileri odalarında kendi yemeklerini pişirirlerdi. Odalarını ısıtıyorlar, temizliyorlar, yataklarını yapıyorlar ve çamaşırlarını yıkıyorlardı. Öğrencilerin kendi kişisel işlerini yapabilmeleri modern eğitim anlayışı ile tutarlıdır.

İnsanlarla iç içe olmak: Medrese öğrencilerinin *Cer sistemi* ile her yıl ücre köylere dağılmaları, insanlarla etkileşime girmeleri, halkı eğitmeleri ve mezun olduktan sonra hemen her yerde göreve koşmaları ilginç bir uygulamadır. Bu durum da medrese öğrencilerinin Tanzimat'tan sonra açılan, fikir ve davranış bakımından genel olarak halktan izole edilen bazı okullardaki öğrencilerden daha çok "memleketçi" olarak değerlendirilmesini sağlamıştır. Medresede eğitim verme anlayışı günümüz modern toplumlarındaki eğitime çok benzemektedir.

2.3 Medreselerin Bozulma Sebepleri ve Bu Bozulmanın Yetişen Nesiller Üzerindeki Etkileri

Osmanlı Devleti'nin kuruluş ve yükseliş döneminde ilim ve irfan merkezleri olan medreseler, 16. yüzyılın sonlarında bozulmaya başlamıştır. Bu dönemdeki imparatorluğun genel çöküşü, çeşitli kurumlardaki dağılma işaretleri, rüşvet ve adam kayırmacılığın devreye girmesi kaçınılmaz olarak medreselere de yansımıştır (Atay, 1981). Medreselerin altın çağında müderris, müd, danışman

olabilmek için ehliyet, ilim ve iktidara ihtiyaç duyulurken, 16. yüzyılın sonlarından itibaren bilimsel bilgi anlamını yitirmiş, rüşvet ve adam kayırmacılık artmıştır. Daha önceki medrese mezunları bir bekleme süreci (nevbet) yaşamışlarsa da bozulma döneminde bu yöntemler terk edilmiş ve müderrislik sadece rütbe haline gelmeye başlamıştır (Yaltkaya, 1940). İlmîye sınıfında daha önce ilerleme yalnızca kişisel başarı ve yeteneğe bağlıyken bu dönemde rüşvet ve adam kayırma artmıştır. Bilimsel otoriteler para karşılığında alınıp satılmıştır. Devlet adamlarının ve profesörlerin çocuklarına geçimlerini sağlamak amacıyla müderris unvanı verilmiştir. Bazı müderris ve kadılar görevlerini ihmal etmişler, ayrılanlar ise eğitimin yanı sıra başka değişik işlerle meşgul olmuşlardır (Akyüz, 1993- Ayrıntı için bkz. Atay, 1981, s. 115-116). 18. yüzyıldan itibaren ülkenin siyasî ve sosyal alanda gerilemesi küçük memurluklarla yetinen pasif, vasat bir halkı ortaya çıkarmıştır. Bu koşullar altında kendi kişisel sorumlulukları olan ve toplumsal liderlikten sürekli kaçan insanlar ortaya çıkmıştır. Yolsuzluklar sırasında medrese eğitiminin ve ders programlarının kalitesi düşmüş, düşünce ve pozitif ilimler ders programlarından çıkarılmış, şer'î ilimlerin sadece bir kısmı kalmıştır. Ayrıca dinî ilimlerde sadece fıkıh, usul-i fıkıh ve kelim öğretilip, İslâm ilimlerinin en önemlileri olan tefsir ve hadis ihmal edilmiştir (Kansu, 1932; Yaltkaya, 1940). Aynı zamanda 2. Mehmet ve Kanunî Sultan Süleyman dönemlerinde ders programlarında yer alan felsefe, riyaziyat, tıp ve biyoloji gibi bilimler de programdan çıkarılmıştır. Eleştiri ve tartışma yönteminin ihmâl edilmesiyle aktarmacı, kitabi, dogmatik bir yöntem ortaya çıkmaya başlamıştır (Muallim Cevdet, 1978). Eğitim dili Arapça olarak devam etmiştir. Ancak bu yıllarda Avrupa'da rönesans yaşanmış, deneysel ve gözlemsel yöntemler geliştirilmiş, Latincenin terk edilmesiyle ulusal diller giderek önem kazanmaya başlamıştır (Lukacs, 1994). Çoğunluğu Türk olan İslâm alimlerinin geliştirdiği cebir, fizik, kimya, biyoloji, coğrafya gibi bilimlerin önem kazandığı ve ciddi bilimsel ilerlemelerin sağlandığı Batı ile bu konuyla meşgul olmayan Osmanlı medreseleri arasındaki mesafe uzun yıllar aşılammıştır (Tekeli-İlkin, 1993). Sonuçta toplum ve devlet eğitim sisteminin bozulmasıyla birlikte ihtiyaç duyulan nesiller yetiştirilemediği için telafisi mümkün olmayan yaralar açılmıştır. Bu sistemde yetişen nesiller ile Rönesans sonrası Batı toplumları arasında duygu, düşünce ve doğa olaylarının yorumlanmasında önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ders programları değişikliği sonucunda medreseler tamamen içine kapanmış ve gerçeklikle bağını kaybetmiştir. Dolayısıyla burada öğretilen bilim, toplumsal ve doğal sorunlara çözüm üretememiş, devlete ve toplumsal hayata olan asıl görevini yitirmiştir. Bu atmosferde yetişen medrese muhitleri, Batı'daki coğrafya, biyoloji, fizik ve astronomi alanlarındaki büyük gelişmelerin farkında olmalarına rağmen nedenlerini tespit edememişlerdir. Yani medresenin kendisi kendi önünü ve ufkunu tıkar hale gelmiştir. Dolayısıyla entelektüel zihniyet

çözülmesi neticesinde toplumun çeşitli yönlerden dejenerasyonuna sebep olmuştur (Durucker, 1994; Çelik, 1994).

3. Enderun Mektebi

Enderun Mektebi sarayda, orduda ve hükümette görev yapacak olan personeli yetiştirmek amacıyla kurulmuş bir okuldur. Acemi Oğlanlar Ocağında iyi bir eğitim almış; iyi huylu, ahlâklı ve tipi düzgün olanlar bizzat padişah tarafından seçilerek mektebe alınırlardı (Kaya, 1984; Cicioğlu, 1985). Enderun Mektebi'nin amacı öncelikle Hristiyan tebaanın yetenekli çocuklarından iyi ve güvenilir devlet adamları ve askerler yetiştirmektir. Enderun Mektebi aynı zamanda üstün zekâ ve yeteneğe sahip çocukları kabul edip yetiştirdiği için özel bir eğitim kurumu olarak da değerlendirilmiştir. Enderun Mektebi'nin Türk eğitim tarihinde çok özel bir yeri vardır ve Türklerin dünya eğitim tarihine önemli bir katkısı olarak kabul edilmiştir (Adıvar, 1970). Bu konuyla ilişkili olarak, “Osmanlılar Enderun vasıtasıyla Hristiyan çocuklarını neden önemli devlet görevlerine getiriyorlardı?” sorusunu Türk Eğitim Tarihi araştırmacısı sayın Prof. Dr. Yahya Akyüz (1993, s. 79) şöyle açıklamıştır:

Osmanlı devlet yönetimi bir yandan medrese çıkışlı ulemâya, öteyandan Enderun Mektebi'nin kul sistemine dayanıyordu. Padişah devlet gücünü yalnızca kendisine mutlak şekilde bağlı, sadık, minnet duygularıyla dolu, aynı zamanda çok iyi yetişmiş ve yetenekli kişilere teslim edebilirdi. İşte Enderun bu amacı gerçekleştiren, yöneticilerin bir kısmını yetiştiren, bazı Hristiyan gençlerin Müslüman yapıp eğitilerek yönetime katılmalarını sağlayan bir okul idi. Yoksa Enderun tüm Hristiyanları İslâmlaştırma amacı gütmüyordu, öğrencilerin sağlandığı devşirme usulü bazı sınırlılıklarla çok dar tutulduğu için bunun Hristiyanların İslâmlaşma ve Türkleşmesinde etkisi pek az olmuştur. Aslında Osmanlılar Hristiyan tebaaya karşı din ve dillerini değiştirme politikası izlememişler, bu da onların kültürlerini korumalarına ve sonraları bağımsızlıklarını kazanmalarına yol açmıştır. Ayrıca Osmanlılar özellikle yükselme dönemlerinde ırk ve dini ne olursa olsun yetenekli insanlara çok değer verip onlara gelişme imkânı tanımışlardır. Bu onların sadece devlet yönetimi ile ilgili düşünce ve tutumları değil, genel olarak insan anlayışlarını, insanın eğitimine verdikleri önemi de gösterir.

Bu konuyla ilgili olarak on altıncı yüzyıl Osmanlısını yakından tanımış yabancı yazarlardan Albert Howe Lybyer, Osmanlıların genel olarak nesil yetiştirme çalışmalarına, özellikle de başarılı çocukların yeteneklerinin geliştirilmesi noktasında eğitime verdikleri önemi şöyle dile getirmektedir (1987, s.76):

Türkler olağanüstü bir insan bulduklarında değerli bir nesne edinmişçesine coşku duyarlar ve o kişi özellikle de savaşa yatkın biriye onu yetiştirmek için

hiçbir emek ve çabadan kaçınmazlar. Bizim planımız ise (Batı Avrupalıların) çok farklıdır. Çünkü bizler iyi bir köpek, şahin ya da at bulduğumuz zaman çok seviniriz ve onu türünün en mükemmeli durumuna getirmek için elimizden geleni yaparız ama bir insanda olağanüstü nitelikler varsa onu geliştirmek için kendimizi zahmetesokmaz, onu eğitmenin bize düşen bir iş olduğunu düşünmeyiz. İyi yetiştirilmiş attan, köpekten ve şahinden zevk alır, hizmetlerinden yararlanırız. Oysa Türkler insan nasıl öteki hayvanlardan daha hayranlık uyandırıcı ve mükemmel ise iyi yetiştirilmiş insandan o oranda büyük zevk alırlar.

Enderun Mektebi'nin öğrenci kitlesi çoğunlukla acemi oğlanlardan oluşuyordu. Acemi oğlanlar pençik ve devşirme yöntemiyle askere alınıyor, başarılı olanlar Enderun Mektebi'ne gönderiliyor ve bu şekilde ülkenin önemli sivil ve askerî ihtiyaçları karşılanıyordu. Enderun Mektebi kuruluncaya kadar onun gibi bir eğitim kurumu yoktu. Selçuklular ve Avrupa'da hanedan mensuplarının özel eğitim aldığı okullar olmasına rağmen Enderun Mektebi'nin eğitim sistemi onlardan tamamen farklıydı (Akkutay, 1984; Ergin, 1977; Unat, 1964). Enderun Mektebi'nin kuruluşu, gelişimi ve öğrenci kaynaklarının tahsisi büyük ölçüde kulluk sistemine dayanmasına rağmen, yeni fethedilen toprakların yönetici ailelerinin erkek çocukları da Enderun Mektebi'ne alınarak şehzadelerin yanında eğitildi. Devletin önemli kademelerine yükselen bu insanların, yönetimin kendilerine verdiği rütbe nedeniyle direnmelerinin ve devlete isyan etmelerinin de önüne geçilirdi. Aileleri bu kişilerin önemli görevlere atanmasını memnuniyetle karşılar, devlete ve Türk toplumuna olan düşmanlıkları da yok olurdu (Enç, 1979). Enderun, mükemmel yapısı ve işlevleriyle, ülkenin ihtiyaç duyduğu alanlarda seçkin bir sınıfın eğitim aldığı, üstün beyin gücünün yetiştirildiği önemli bir eğitim kurumu olarak karşımıza çıkmaktadır.

4. Ahi Teşkilâtları

Ahi Teşkilatı, Selçuklular döneminde Kırşehir'de yaşayan Ahi Evran tarafından kurulmuştur. Anadolu'nun Türkleşmesinde ve Osmanlı Devleti'nin kuruluş yıllarında etkili olmuş önemli bir yaygın eğitim kurumudur. Ahilik Teşkilatı esnaf, sanatkâr ve işçileri içine alan, onlara mesleki bilgi ve eğitim veren, dinî bilgilerini artıran ve iş ahlâkına dayanan bir kuruluştur.

Bu kurumun amacı, üyeleri arasındaki sevgi ve dayanışmayı artırmak, gerektiğinde devlete her türlü askerî yardımda bulunmaktır. Ahilik kurumunun temel bazı ilkeleri vardır. Bu ilkeler yeni yetişen nesillere muallim, ahi, pîr denilen öğreticiler tarafından merasimlerle aktarılırdı. Bunlar dinî esaslar, okuma-yazma, insanlık terbiyesi, temizlik, teşkilatın düzeni ve geleneği, ilahiler, şüirler, raks, sûfi kıssaları ve sözleri, yedi kez kuşak bağlama ve kuşak açmadır. Bunları anlatan eserlere "fütüvvetname" denilmektedir. Fütüvvet; genç, delikanlı,

çırak ve mertlik anlamına gelmektedir (Akyüz, 1993). Ahi teşkilatları çeşitli devirlerde birer sanat ve teknik okul, bir kültür ocağı, aynı zamanda dinî tarikat ve asker yetiştiren bir kurum rolü üstlenmiştir. Ahileri olgunluğa eriştiren yol, üyelerinin sağlam ve güçlü bir eğitimden geçmelerine dayanmaktadır (Bayram, 1991).

Anadolu Selçukluları devrinin en önemli ve ilgi çekici kültür ve medeniyet adımlarından birisi Ahi teşkilatlarının kurulmasıdır. Osmanlı Devleti'nde de varlığını koruyan bu kurum Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslâmlaşmasında, Türk sanat ve ticaret ahlâkının oluşmasında ve yayılmasında çok önemli hizmetleri olmuştur. Bu kurumda, çıraklara sanat ve teknik öğretilmekle birlikte sosyal hayatın gerektirdiği kültür ve terbiye de kazandırılmaktaydı. Ahi teşkilatları çalışmayı, elinin emeğini yemeyi, üretmekten zevk almayı âdeta bir ahlâk haline getiriyordu. Toplumda orta sınıfa meydana getiren ve genellikle şehir merkezlerinde oturan esnaf ve sanatkar zümreleri, Ahilik teşkilatı aracılığıyla insanî vasıflarını geliştiriyor, sağlam bir eğitimden geçiyorlardı.

5. Osmanlı Devleti'nde İnsan Yetiştiren Diğer Kurumlar

Osmanlı Devleti döneminde örgün eğitim kurumlarının yanı sıra başka eğitim kurumları da vardı. Bu kurumların her yaşta ve kültürden insanın eğitimine önemli katkı sağladığı görülmektedir. İnsanlar oraya gönüllü olarak gidip aldıkları eğitim sayesinde bilgi ve becerilerini büyük ölçüde geliştirmişlerdir. Bu nedenle bu kurumlar doğrudan ve dolaylı olarak halk eğitiminin gerçekleştiği önemli yerler olarak öne çıkmaktadır. Bu şekilde yetişen insanlar arasında çok yetenekli, bilim adamı ve eğitilmiş insanlara sıklıkla rastlanmaktadır. Medrese, Enderun gibi eğitim kurumlarının yanı sıra camiler, tekkeler, kütüphaneler, kıraathaneler; alimlerin, yazar ve sanatçıların evleri de bulunmaktadır. Camiler her şeyden önce ibadetin yanı sıra sosyal işlevi de olan mekânlardı. Çeşitli sohbet ve toplantılarla bir bakıma genel bir eğitim görevi üstlenen camilerde insanlar aynı zamanda toplumsal konuları da tartışıyor, bilinçleniyor ve eğitiliyordu (Muallim Cevdet, 1978). Ayrıca tekke, zaviye ve dergâhlarda belli bir ekolün mensuplarının görev yaptığı yerlerde Anadolu'nun her yerinden insanlar yetişiyordu. Bunun yanı sıra kütüphaneler, sahaflar ve kıraathaneler de halkın eğitimine katkı sağlayan mekânlardı (Akyüz, 1993; Cicioğlu, 1985). Sahaflar, ticaret yeri olmanın yanı sıra toplumun aydınlarının belirli zamanlarda oturup önemli konuları tartıştığı, öğrenci ve öğretmenlerle sohbet ettiği, kültürel ve edebi konuları ele aldığı yaygın eğitim kurumlarından biridir. Kıraathaneler bugünkü gibi vakit harcanılan yerler değil, aksine aydınların, yazarların ve genel olarak saygın kişilerin bir araya geldiği, konuştuğu, güncel konuları tartıştığı ve bu sohbetleri dinleyenlerin de faydalandığı yaygın bir eğitim kurumuydu. Burada

masallar, hikâyeler ve önemli kitaplar okunurdu. Bu yönüyle kiraathaneler, okur yazarların devam ettikleri bir kültür ocağı olarak kabul görürdü (Ergin, 1977). Ayrıca bilim adamlarının, düşünürlerin, yazarların ve sanatçıların evlerinin de ilim ve irfan merkezleri haline geldiği anlaşılmaktadır. Bu insanlar kendilerine yaklaşan akıllı, çalışkan, yetenekli insanları hiçbir maddî karşılık beklemeden yetiştirirlerdi. Ayrıca bu evlerde yapılan tartışma ve toplantılarla toplumun ileri gelenleri birçok yönden aydınlatılmış ve böylece ortak bilgi ve zevklere göre şekillenen bir kamuoyu oluşturulmasına olanak sağlanmıştır. Yine devletin ihtiyaç duyduğu durumlarda bu kurum ve kuruluşların devlete ve topluma yardımcı olmak amacıyla halk eğitiminde aktif rol oynadıkları görülmektedir. Özellikle ülkenin zor zamanlarında, toplumsal huzursuzluğun doruğa ulaştığı dönemlerde bu karizmatik insanlar, yönetimle birlikte millete önderlik etmiş ve sorunların çözümü için büyük çaba sarf etmişlerdir. Bu kişiler devletin ihtiyacı olduğunda her türlü etkinliğe gönüllü olarak katılmışlardır (Akyüz, 1978).

SONUÇ

Türklerde İslâmiyet'i kabul etmeden önce *alp tipi* insan yetiştirme hedefi, İslâmiyet'i kabul ettikten sonra yerini Türk- İslâm sentezine, giderek cihat ruhu ile donanmış, erdem ve bilgeliği ön plana çıkaran gitgide gazi ve veli tipi insan yetiştirmeye bırakmıştır. Osmanlı'da insan yetiştiren hem örgün hem de yaygın eğitim kurumları vardı. Örgün eğitim kurumlarından sıbyan mektepleri ve medreselerde hemen her kesimden insana, temel dinî eğitimler veriliyordu. Beş altı yaşlarındaki kız ve erkek çocuklarının parasız olarak eğitim gördüğü Sıbyan Mekteplerinde karma eğitim yapılır; okuma, yazma, Kur'an-ı Kerim ve hesap gibi konularda temel bilgiler öğretilirdi. Eğitimde disiplin esastı ve genellikle medreselerde yetişen hocalar ders verirdi. Sıbyan mekteplerinin yanında ilköğretim kurumları olarak Darü-l Hüffazlar vardı. Bu kurumlar çocukların kalplerine yaş olarak uygun olduğu için Kur'an-ı Kerim sevgisini yerleştirmek amacıyla faaliyet gösteren kurumlardı. Bu kurumlarda çocukların eğitim hayatlarının devam edip etmeyeceği bilinmediğinden en azından Kur'an sevgisi kazanmaları hedeflenmiştir. Medreseler ise ilk olarak 1330 tarihinde Orhan Bey tarafından kurulmuş, 2. Mehmet ve Kanunî Sultan Süleyman döneminde gerçekleştirilen yeni düzenlemelerle bir yandan ilim adamları yetiştiren, diğer yandan da zamanın ve toplumun ihtiyaçlarına cevap veren mükemmel eğitim kurumları olmuşlardır. Kanunî Sultan Süleyman tarafından kurulan Süleymaniye Medreseleri'nde dinî ilimlerin yanı sıra müspet ilimler de ders programları içindeydi. Böylece iyi eğitim görmüş kadrolar, eğitimciler, ihtiyaç duyulan doktor, cerrah gibi sağlık personeli ve memleketi imar edecek nitelikli

mühendisler bu medreselerde yetiştirilmeye başlanmıştır. Ulemâ sınıfını da yetiştiren medreseler bina düzeni, burs ve yardımlar, programlar, kendi işini kendi yapma, halktan kopmadan memleketçi yönüyle günümüz modern toplumlarının eğitim anlayışı ile örtüşmektedir. Ancak 16. yüzyılın sonlarından itibaren Osmanlı kurumlarının bozulup yozlaşması, genel bir çöküntü içine girerek işe rüşvet ve hatırın karışması kaçınılmaz olarak medreselere de yansımıştır. Medreselerin altın çağında ilim ve ehliyet sahibi olan müderrislerin yerini rüşvet ve iltimasla atanan niteliksiz kişiler almıştır. Bu kişilerin yetiştirdiği insanlar da kendileri gibi sorumsuz, iş sorumluluğu almaktan kaçman niteliksiz insanlar olmuşlardır.

Enderundaki öğrenciler büyük ölçüde kulluk sistemi ile belirlenirdi. Bunun yanında yeni fethedilen yerlerdeki yönetici olan ailelerin erkek çocukları Enderun Mektebi'ne öğrenci olarak alınırdı. Bu çocuklar şehzadelerle birlikte eğitim görürlerdi. Bu insanlar devletin önemli kademelerine getirilerek onların devlete karşı direnmeleri ve başkaldırımlarının önüne geçilmiş olurdu. Ayrıca çocuklarının önemli mevkilere geldiğini gören aileler, devlete ve Türk milletine yönelik düşmanlık duygusu yerine sevgi, saygı ve sahiplenme duygusu beslemeleri sağlanmış olurdu.

Kırşehir'de yaşayan Ahi Evran tarafından kurulan esnaf, sanatkâr ve işçileri içine alan, onlara mesleki bilgi ve eğitim veren, dinî bilgilerini artıran, iş ahlâkına dayanan *Ahilik Teşkilatı* Anadolu Selçukluları döneminde Anadolu'nun Türkleşmesinde ve Osmanlı Devleti'nin kuruluş yıllarında etkili olan önemli bir yaygın eğitim kurumudur. Genellikle şehir merkezlerinde oturan, orta sınıf esnaf ve sanatkâr zümreleri, Ahilik Teşkilatı aracılığıyla sağlam bir eğitimden geçerek insanî vasıflarını geliştiriyorlardı. Bu eğitim kurumlarının yanı sıra camiler, tekkeler, kütüphaneler, kıraathaneler; alimlerin, yazarların ve sanatçıların evleri de insan yetiştirmede etkin yaygın eğitim kurumları olarak karşımıza çıkmaktadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Adıvar, A. (1970). *Osmanlı Türklerinde ilim*. Remzi Kitabevi.
- Akgündüz, H. (1989). *Osmanlı Medrese Sistemi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkutay, Ü. (1984). *Enderun Mektebi*. Gazi Üniversitesi Basımevi.
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940)*. Pegem Akademi.

- Akyüz, Y. (1983). 1809'da İstanbul Sıbyan Mektepleri. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16 (2).
- Akyüz, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi*, (Dördüncü Baskı). Pegem Akademi.
- Atay, H. (1981). Medreselerin gerilemesi. *A.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (24)
- Bayram, M. (1991). *Ahi Evran ve Ahi Teşkilatı'nın Kuruluşu*. Damla Matbaacılık.
- Bilge, M. (1984). *İlk Osmanlı Medreseleri*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Öğretmen Yetiştirme Açısından Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi Üzerinde Bir Araştırma*. Millî Eğitim Basımevi.
- Cevdet, M. (1978). *Mektep-Medrese*. Çınar Yayınları.
- Cicioğlu, H. (1982). *Türkiye Cumhuriyeti'nde İlk ve Ortaöğretim: Tarihi Gelişimi* (334). Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Çelik, H. (1994): *Ali Suavi ve Dönemi*. İletişim Yayınları.
- Durucker, P. F. (1984). *Kapitalist Ötesi Toplum*, (çev. Belkıs Çorakçı). İnkılap Kitabevi.
- Enç, M. (1979). *Üstün Beyin Gücü: Gelişim ve Eğitimleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ergin, O. (1977). *Türkiye Maarif Tarihi* (Cilt 3-4). Eser Kültür Yayınları.
- Güven, İ. (2019). Büyük Selçuklu devletinde eğitim ve öğretime genel bir bakış. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 25(2), 833-848.
- Güvenç, B. (1993). *Türk Kimliği*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- İbn-i Haldun (1991). *Mukaddime*, (2.baskı). Cilt 3.
- Kansu, N.A. (1930). *Türkiye Maarif Tarihi*. Muallim Ahmet Halit Kitaphânesi.
- Karayağm, Y. (1973). Meritokrasi. *ATOD*, 12.
- Kaya, Y. K. (1984). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika, Eğitim, Kalkınma*, (4.baskı). Nüve Matbaası.
- Kazamias, A. M. (1966). Education and the quest for modernity in Turkey. *History of Education Quarterly*, 8(3), 419-420 (Autumn, 1968).

- Lukacs, J. (1994). *Yirminci Yüzyulun ve Modern Çağın Sonu*, (çev: M. Harmancı), Bilgin Yayıncılık.
- Lybyer, A. H. & Cılzoğlu, S. (1987). *Kanunî Sultan Süleyman Devrinde Osmanlı İmparatorluğu'nun Yönetimi*. Süreç Yayıncılık.
- Mardin, Ş. (1981). Türkiye'de din ve laiklik, A. Kazancıgil ve E. Özbudun (eds) *Atatürk, Founder of a Modern State* içinde (191-219). C. Hurst Publishing.
- Ortaylı, İ. (1979). *Türkiye'de İdare Tarihi*. Doğu Yayınevi.
- Ögel, B. (1995). *Türk Mitolojisi* (Cilt 2). MEB Yayınları.
- Öztuna, Y. (1965). *Başlangıcından Zamanımıza Kadar Türkiye Tarihi* (Cilt 6). Hayat Yayınları.
- Sakaoğlu, N. (1991). *Osmanlı Eğitim Tarihi*. İletişim Yayınları.
- Tekeli, İ. & İlkin, S. (1993). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*. TTK Yayınları.
- Unat, F.R. (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*. Millî Eğitim Basımevi.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1982). *Osmanlı tarihi*. TTK Yayınları
- Uzunçarşılı, İ. H. (1984). *Osmanlı Devleti'nin ilmîye teşkilatı*. TTK Yayınları.
- Yaltkaya, Ş. M. (1940). *Tanzimattan Evvel ve Sonra Medreseler*. Maarif Matbaası.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: This research was conducted to reveal how human training activities were carried out from the foundation of the Ottoman state (1299) until the end of the 18th century (1773).

Human Education Institutions in the Ottoman Empire : In the findings of the research, it was found that human training activities were carried out through formal and non-formal education institutions in the Ottoman Empire. Formal education institutions operating between 1299 and 1773 were; sıbyan schools, darül hüffaz, madrasas, and enderuns. These institutions provided the necessary religious and academic education for people and ensured the development of society. Non-formal educational institutions were Ahi organizations, mosques, tekkes, libraries, coffee houses, and the houses of scholars, writers, and artists.

People developed their human qualities and received the necessary education for themselves through non-formal educational institutions.

Conclusion: According to the findings of the research, basic religious education was provided to people from almost all walks of life in formal education institutions, namely the sıbyan schools and madrasas. In Sıbyan Schools, where girls and boys aged five and six were educated free of charge, co-education was organized and basic knowledge on subjects such as reading, writing, the Holy Qur'an, and calculus were taught. Discipline was essential in education. Generally, teachers trained in madrasahs gave lessons. In addition to the Sıbyan Schools, Darü-l Hüffaz was a primary education institution. These institutions were active in instilling the love of the Qur'an in the hearts of children, as they were suitable for their age. Madrasahs, on the other hand, were first established by Orhan Bey in 1330, and with the new arrangements made during the reign of 2. Mehmet and Kanunî Sultan Süleyman, they became excellent educational institutions that trained scholars on the one hand and responded to the needs of the time and society on the other. However, later on, madrasahs deteriorated and their quality declined. In the Enderuns, the male children of the ruling families in the conquered places were educated. These children were assigned to the administrative staff of the state. Thus, it was ensured that both the children and their families had feelings of love and loyalty towards the state. Ahi organizations were at the forefront of non-formal education institutions. In these organizations, education was given to raise qualified and virtuous people. In addition, for the same purpose, non-formal education institutions such as mosques, tekkes, reading houses, libraries, and houses of artists and scholars were also active.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	01.06.2023	Submitted date
Kabul tarihi	15.09.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Çiftçi, S., Ayten, M., Ayten. K. & İçil, A. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Kariyer Basamakları Hakkındaki Görüşleri. *Journal of History School*, 67, 3828-3854.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN KARIYER BASAMAKLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ¹

Sabahattin ÇİFTÇİ², Mustafa AYTEN³, Kezban AYTEN⁴ & Aydan İÇİL⁵

Öz

Bu araştırmanın amacı; farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile ilgili görüş, düşünce ve önerilerini belirleyerek uygulamanın sonuçlarını ortaya koymaktır. Araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada, katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Konya İli Merkez (Selçuklu, Meram ve Karatay) ilçelerinde devlet okullarında görev yapan farklı kariyer basamaklarında yer alan 12 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin 6'sı uzman öğretmen, 6'sı öğretmen kariyer basamağında yer almaktadır. Araştırmada alanyazın taraması sonrasında öğretmenlerin görüşlerini ve eğilimlerini belirlemek amacıyla açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda 1. Kariyer basamakları hakkındaki görüşler 2. Kariyer basamaklarının öğretmenlik mesleğine katkıları 3. Uygulamadaki eksiklikler ve öneriler olmak üzere üç kategori ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşleri neticesinde kariyer basamakları uygulamasının, öğretmenliğini kariyer mesleği olarak tanımlanması, özlük haklarında sınırlı da olsa bir iyileştirme olması, az da olsa maddi kazançlarının artması, yüksek lisans ve doktora çalışmalarının teşvik edilmesi vb. gibi olumlu sonuçları olacağı ifade edilirken, uzman ve başöğretmenlikteki bekleme süreleri, öğretmenler arasındaki unvan

¹ Makale yazar etki oranı: 1.yazar %25, 2. Yazar %25, 3. Yazar %25, 4. Yazar %25

² Prof. Dr., Necmetin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, sciftci@erbakan.edu.tr, Orcid: 0000-0002-5437-9867

³ Okul yöneticisi, MEB, muallim3842@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-5849-8425

⁴ Sınıf öğretmeni, MEB, ilimvealim@gmail.com, Orcid: 0009-0005-0081-6805

⁵ Dr. Sınıf Öğretmeni, MEB, aydansimsek92@gmail.com, Orcid: 0000-0001-5936-3031

farklılıkları ve sınav konusu öğretmenler tarafından uygulamanın eksik yönleri olarak görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğretmenlik Meslek Kanunu, Öğretmenlik Kariyer Basamakları, Öğretmenlik Kariyer Sınavı

Opinions of Teachers At Different Career Levels on Teacher Career Steps

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions, thoughts and suggestions of teachers at different career stages about the teacher career ladder implementation and to reveal the results of the implementation. Basic qualitative research design was used in the study. In the study, participants were determined by using criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. The sampling of the study was carried out with 12 teachers at different career stages working in public schools in the Central (Selçuklu, Meram and Karatay) districts of Konya Province. Six of the teachers were expert teachers and six of them were teachers. After the literature review, a semi-structured interview form with open-ended questions was used to determine the opinions and tendencies of the teachers. As a result of the analysis of the data, three categories emerged: 1. Opinions about career steps, 2. Contributions of career steps to the teaching profession, 3. Deficiencies and suggestions in practice. As a result of the opinions of the teachers, the career steps implementation, the definition of teaching as a career profession, the improvement in personal rights, albeit limited, the increase in financial gains, the encouragement of master's and doctoral studies, etc. While it was stated that there would be positive results such as; waiting times in specialist and head teacher, title differences between teachers and the subject of the exam were seen as the missing aspects of the application by the teachers.

Keywords: Teacher, Teaching Profession Law, Teaching Career Levels, Teaching Career Exam

GİRİŞ

Bilgi değişiminin ve dönüşümünün hızla yaşandığı bu dönemde ülkelerin gelişmesinde ve kalkınmasında eğitimin rolü yadsınamaz. Kapsamlı ve uzun bir süreci gerektiren eğitimin en önemli öğelerinden birisi ve eğitim sisteminin uygulayıcısı öğretmenlerdir. Öğretmenler yüzyıllardır eğitim sisteminde başrol olarak yer almaktadır (Sünbül, 1996). Bir eğitim sisteminin başarısı, o sistemi hayata geçirip uygulayacak olan öğretmenlerin meslekte ortaya koydukları performanslarına ve başarılarına bağlıdır. Öğretmenlerin başarıları ise sahip oldukları nitelikleri, mesleğe yönelik tutumları ve motivasyonlarıyla doğru orantılıdır (Zeyrek, 2008).

Öğretmenlik mesleğinin nitelik faktörü ise yalnız Türkiye’ de değil pek çok ülkede gündemde olan bir konudur (Seferoğlu, 2004). Nitelikli öğretmene sahip olmak çoğu ülkede devlet politikası haline gelmiştir ve daha nitelikli öğretmen yetiştirmek amacıyla çalışmalar yapılmaktadır (Özer, 2008). Nitelikli öğretmenlerin bilgi ve beceri açısından kendilerini motive ettikleri ve başarılı oldukları belirtilmektedir (Güneş, 2016). Bireyin ulaşmak istediği bir amacı var ise eyleme geçmek için motivasyonu da olur. Öğretmenlerin de en büyük hedefi öğrencilerinin başarılı ve nitelikli bireyler olmalarıdır. Bu hedef öğretmenleri motive ederken iş ve özel yaşamlarında yaşananlar, içsel ile dışsal bir takım faktörlerde motivasyonlarına etki edebilir. Bu etkenler öğretmenlerin iş yaşam dengesi kurmaları üzerinde de etkili olabilir (Demir Sarıer, 2020).

Bir meslekte başarılı olmanın en temel şartlarından biri de, mesleki doyumdur (Ergene, 1991; Özdayı, 1991; Aslan, 2001; akt: Küçük ve Aksakal 2007). Mesleki doyum, kişinin iş yaşamında ortaya koyduğu performansı artırır. Bireylerin, mesleki doyuma nasıl ulaşacaklarıyla ilgili birçok kuram ileri sürülmüştür. Bunlardan biri; Herzberg’in çift faktör kuramıdır (Kurt, 2005). Herzberg’e göre; başarı, tanınma, ilerleme, gelişme ve sorumluluk ile ilgili faktörler bireyi doyuma ulaştırır. Buradan hareketle, bir meslekte başarılı olmanın iki temel artışının; toplum tarafından kabul görme ve meslekte ilerleme (kariyer yapma) olduğu ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan, öğretmenlere daha fazla maaş, yetki, statü ve kendini geliştirme fırsatı sağlanması durumunda, başarı düzeylerinin bundan nasıl etkileneceği, eğitim araştırmacıları tarafından tartışılmaktadır (Hargreaves ve Goodson, 1996 akt: Küçük ve Aksakal 2007). Bu bağlamda öğretmenlerin teknolojik, bilimsel, kültürel, sosyal vb. gelişmelere paralel olarak mesleği ile ilgili tüm hususlarda kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri beklenir. Genel olarak, öğretmenlerin gelişim çabalarının birkaç nedeni vardır (Craft, 1996; Middlewood, 1997, akt: Çetin, 2018):

- İş performansı yeteneklerini geliştirmek
- Kariyer imkânı sağlamak
- Mesleki bilgi ve meslek anlayışını geliştirmek
- Bireyin kişisel veya genel eğitimini artırmak
- Bireyin kendisini değerli hissettirmek
- İş doyumunu sağlamak
- Öğretmenlerin yeniliklere hazırlanmalarını sağlamak

Öğretmenlik mesleki gelişimi bu anlamda öğretmenlerin yenilenmelerini içermekle birlikte mesleğin hizmet öncesi, stajyerlik, kariyerde yükselme gibi aşamalarında başarılı olabilmesi için verilen eğitimlerin geneli olarak ifade edilmektedir (Buldu, 2014). Mesleki gelişim süreç olarak ele alındığında ise

kariyerleri konusundaki anlayışlarını geliştirmesi olarak belirtilmektedir (Kahyaoğlu ve Karataş, 2019). Bu nedenle bazı kaynaklarda mesleki gelişim, kariyer gelişimi ve meslekte ilerleme kavramlarıyla eş anlamlı olarak ele alınmaktadır (Güneş, 2016). Özer de (2008) öğretmenlik mesleki gelişiminin başlıca amaçlarından birinin “öğretmenlik mesleğinde yükselmelerine yardım etmek” olarak ifade etmiştir.

Öğretmenlerin meslekî gelişimi tüm dünyada, eğitimin kalitesine etki eden ve yeni uygulamaların yapılabilmesine hizmet eden önemli bir araçtır (Can, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik mesleki gelişimi sağlamak, öğretmenlik mesleğinin niteliğini arttırmak ve öğretmenleri süreç içerisinde motive ederek tükenmişlik faktörünü azaltmak amacıyla öğretmenlik mesleğini bir kariyer mesleği haline dönüştürebilmek hedefiyle Öğretmenlik Meslek Kanunu içinde yer alan öğretmen kariyer basamakları uygulamasını hayata geçirmiştir.

2005 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği çerçevesinde öğretmenlik mesleği; öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmıştır. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği'nde kariyer; öğretmenlikten uzman öğretmenliğe, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe gerekli yeterlikler kazanılarak ilerlemek şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2006). Yönetmeliğe göre, alanında veya eğitim bilimleri ile ilgili alanlarda lisansüstü eğitimlerini tamamlamış olanlar, kariyer basamaklarına geçiş için yapılacak yükselme sınavından muaf sayılarak, yüksek lisans öğrenimini tamamlayan öğretmenler, uzman öğretmen, doktora eğitimini tamamlayan öğretmenler (10 yıl uzman öğretmenlik yapmış olmak şartıyla) ise, başöğretmen kariyer basamağına alınmıştır.

2005 yılında yapılan uygulamada lisansüstü eğitim yapmamış olan kadrolu öğretmenlerden yedi yıldan fazla hizmet süresine sahip olanlara kariyer basamaklarında yükselmek için yapılan sınava katılma hakkı tanınmıştır. Bu sınavda başarılı olan öğretmenler; kariyer basamaklarında yükselme sınavında elde ettiği puan, kıdem, aldığı ödüller, cezalar, sicil ve teftiş puanları meslekî, sosyal ve kültürel çalışmaları yönetmelikte belirtildiği şekilde puanlanarak, belirlenen kadro sayısına göre uzman ve başöğretmenlik basamaklarına alınmıştır. Bu uygulamayla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı'nda, eğitim-öğretim sınıfında hizmet veren kadrolu statüdeki öğretmenler; öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere kariyer basamağına ayrılmıştır. Bu çerçevede kariyer basamaklarında yükselmesi öngörülen öğretmen sayısı uzman öğretmenlik için 124 bin, başöğretmenlik için de 62 bin olarak belirlenmiştir (MEB, 2005, s. 24). Uzman öğretmenlik kadrosuna atanacakları belirlemek

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Kariyer Basamakları Hakkındaki Görüşleri

amacıyla 2005 yılında Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı yapılmıştır. Değerlendirmede, sınav puanının yanı sıra kıdem, sicil ve teftiş puanları, ödüller, cezalar ile sosyal ve kültürel çalışmalar da puanlanarak 92.382 uzman öğretmen atanmıştır Alanında ya da eğitim bilimleri alanında yüksek lisans ve doktorasını bitiren kadrolu öğretmenler, kariyer basamaklarıyla ilgili yapılan sınavlardan muaf tutulmuştur. Başöğretmenlik sınavı yapılmamış, doktora mezunu olan öğretmenlerin arasından 338 öğretmenin unvanı başöğretmen olarak değiştirilmiştir (MEB, 2006a, s. 115). Bu verilere göre uzman ya da başöğretmen olarak atanması öngörülen öğretmen sayısı 186 bin (MEB, 2005, s. 24) iken atanan öğretmen sayısı 92.720'de (MEB, 2006a, s. 115) kalmıştır. Yeniden atama yapılmamasının en önemli nedeni, Anayasa Mahkemesi'nin 21.05.2008 gün ve 2008/107 sayılı kararı ile anılan Kanun'un, bazı hükümleri nedeniyle, Anayasa'ya aykırı bulunarak iptal edilmiş olmasıdır (Anayasa Mahkemesi Kararı, 21.05.2008). 29 Haziran 2020 tarihi itibarıyla resmi eğitim kurumlarında 100 Başöğretmen, 83350 Uzman Öğretmen görev yapmaktadır. (www.maarifsen.org, 2021).

Var olan durumda Devlet Memurları Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi gibi yasal metinlerde öğretmenlerin statü, hak, yetki, görev ve sorumluluklarını düzenleyen hükümler bulunmaktadır. Fakat öğretmeni kamu personel sistemi içerisinde sadece bir hizmet sınıfı içinde ele almak yanlış olacaktır. Öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olarak değerlendirilmesi ve mesleki standartlara kavuşması isteniliyor ise bunu sağlayacak olan bir meslek kanununa olan ihtiyaç kuşkusuz gereklidir.

Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2023 Eğitim Vizyonunda "Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılmasına ilişkin hazırlık çalışmaları yürütüleceği" bir eylem adımı olarak yer almış durumdadır. 2023 Eğitim Vizyonu Takvimi çerçevesinde de 2018 yılı içinde Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun hazırlık ve tasarım çalışmalarının, 2019 yılı için içinde ise geliştirme çalışmalarının tamamlanarak uygulamaya konulacağı kararlaştırılmıştır.

14 Şubat 2022 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Öğretmenlik Meslek Kanunu ile kariyer basamakları sistemi yeniden düzenlenmektedir: Buna göre, aday öğretmenlik dâhil öğretmenlikte en az 10 yıl hizmeti bulunanlardan mesleki gelişime yönelik 180 saatten az olmamak üzere düzenlenen Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı'nı ve mesleki gelişim alanlarında uzman öğretmenlik için öngörülen asgari çalışmaları tamamlamış, kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmayan öğretmenler, uzman öğretmen unvanı için yapılan yazılı sınava başvuruda bulunabilecek. Uzman

öğretmen unvanı için yapılan yazılı sınavda 70 ve üzeri puan alanlar başarılı sayılacak. Yazılı sınavda başarılı olanlara uzman öğretmen sertifikası düzenlenecek. Uzman öğretmenlikte en az 10 yıl hizmeti bulunan ve kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmayan uzman öğretmenlerden mesleki gelişime yönelik 240 saatten az olmamak üzere düzenlenen Başöğretmenlik Eğitim Programı'nı tamamlamış olan ve mesleki gelişim alanlarında başöğretmenlik için öngörülen çalışmaları tamamlayanlar, başöğretmen unvanı için yapılan yazılı sınava başvuruda bulunabilecek. Yazılı sınavda 70 ve üzeri puan alanlar başarılı sayılacak. Yazılı sınavda başarılı olanlara başöğretmen sertifikası verilecek. Yüksek lisans eğitimini tamamlayanlar uzman öğretmen unvanı için öngörülen; doktora eğitimini (10 yıl uzman öğretmenlik şartını taşıyanlar) tamamlayanlar ise başöğretmen unvanı için öngörülen yazılı sınavdan muaf tutulacak. Eğitim kurumu yöneticiliği ve sözleşmeli öğretmenlikte geçen süreler, öğretmenlik süresinin hesabında dikkate alınacak.

Öğretmen unvanından bu göreve atanmanın, atamaya yetkili amir tarafından onaylandığı tarihten; uzman öğretmen veya başöğretmen unvanından ise uzman öğretmen/başöğretmen sertifikasının düzenlendiği tarihten itibaren yararlanılacak. Uzman öğretmen veya başöğretmen unvanını kazandıktan sonra alan değiştiren ya da ilgili düzenlemelerle alanı kaldırılan veya alanının adı değiştirilen öğretmenler, kazandıkları unvanları kullanmaya devam edecek. Uzman öğretmen veya başöğretmen unvanı alanlara her unvan için ayrı ayrı olmak üzere bir derece verilecek. Kademe ilerlemesinin durdurulması cezası almış olanlar, cezaları özlük dosyasından silindikten sonra uzman öğretmen veya başöğretmen unvanı için başvuruda bulunabilecek. Öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarında ilerlemeye ilişkin usul ve esaslar yönetmelikle düzenlenecektir (MEB, 2022).

Literatür taraması yapıldığında bu alanda 2005 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği sonucunda araştırmacıların yapmış oldukları çalışmalar şu şekildedir:

Gümüseli (2005, akt. Demir, 2011), yönetmeliğin içi boş bir unvan ve yapılacak sınırlı ücret artışı dışında bir anlam taşımadığını ve eşit işe eşit ücret ilkesine aykırı olduğunu öne sürerken; Çelikten (2005), uygulanmaya çalışılan kariyer sisteminin olumsuz sonuçlar doğuracağını, unvanı ne olursa olsun, bütün öğretmenlerin sonuçta aynı işi yaptıklarını fakat sadece aldıkları ücretlerin farklı olacağını iddia etmiştir.

Turan ve Turan (2009) "Çalışma Statüleri Farklı Öğretmenlerin Kendi Algılarına Göre Yeterlik Düzeyleri" başlıklı çalışmasında, farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin yeterlilik düzeylerini kendi algılarına göre belirlemeye

çalışmıştır. Çalışmada uzman öğretmenlerin, öğretmenlere göre yeterlilik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu ve aralarında anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiş ve bu sonuçtan hareketle kariyer basamaklarında yükselme sürecinin kısmen verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dağlı (2007), ilköğretim öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sistemine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kariyer basamaklarına yönelik görüşlerinin birbirlerinden farklı olduğu, öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemini “orta derece”de benimsedikleri, hem cinsiyete göre hem de hizmet yılı değişkenine göre farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Boydak, Ozan ve Kaya (2009) tarafından, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kariyer basamaklarında yükselme sistemi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada Dağlı (2007) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçlara benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Lâçin (2006) “İlköğretim Öğretmenlerinin Kariyer Basamaklarında Yükselme Sisteminde Performans Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri” başlıklı tezinde öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği kapsamında kariyer basamaklarına geçişte; eğitim düzeyi, bilimsel ve sosyal etkinliklere katılım gibi kriterlerin dikkate alınmasını destekledikleri ancak teftiş-sicil raporlarının değerlendirmede kullanılmasına karşı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Demir (2011), MEB, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğini objektif kriterlere dayandırarak, geniş katımlı bir işbirliği ile yeniden gözden geçirmeli, böylece yönetmelik nedeniyle yaşanan veya yaşanabilecek sorunlar önceden engellenmelidir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlik mesleğini bir kariyer mesleği haline dönüştürebilmek için daha plânlı ve istikrarlı adımlar atmasının yararlı olacağını belirtmiştir.

İlgili alanyazı incelendiğinde, öğretmen Kariyer Basamaklarında Yükselme Sisteminin ve ilgili yönetmeliğin ve bu yönetmeliğin uygulanış biçiminin genellikle olumsuz sonuçlar doğurduğu, eğitim-öğretim sürecine anlamlı bir katkısının olmadığı ileri sürülmüştür. Ancak bu araştırmada elde edilen bulgular ışığında Öğretmen Kariyer Basamaklarında Yükselme Sisteminin kendi içinde eksiklikler taşısa da, öğretmenlik mesleğine yeni bir soluk getirdiği, öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleği haline dönüşebilmesi sürecinde kayda değer bir adım olduğunu söylemek mümkündür. Ancak bu araştırmada ve ilgili araştırmalarda dile getirilen yönetmelikten ve bu yönetmeliğin uygulanış

biçiminden kaynaklanan sorunların acilen giderilmesi yararlı bir yaklaşım olacaktır.

Bu araştırmanın amacı farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile ilgili görüş, düşünce ve önerilerini belirleyerek uygulamanın sebep olduğu olumlu ve olumsuz sonuçları ortaya çıkarmaktır.

13 Ağustos 2005 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği (ÖKBY) uygulamasına ilişkin çok sayıda araştırma yapılmıştır. 14 Şubat 2022 tarihinde 7354 Numarasıyla Resmi Gazete 'de yayımlanarak yürürlüğe giren Öğretmenlik Meslek Kanunu ile ilgili mevcut çalışma sayısı azdır. Araştırmamız öğretmen ve akademisyen işbirliği ile yapıldığı için hem saha hem de akademik görüşleri içinde barındırmaktadır.

Konunun güncelliği, geniş öğretmen kitesini ilgilendirmesi, Milli Eğitim Bakanlığının yeni bir kanun hazırlaması ve öğretmenlik kariyer basamaklarının yeniden uygulanacağı hususları göz önüne alındığında, çalışmanın ilgili alanyazına ve eğitim-öğretim sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlik Meslek Kanununda yer alan öğretmenlik kariyer basamakları konusunda durum tespiti için aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmaktadır:

- 1- Öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarına göre düzenlenmesinin kriterleri hakkında genel görüş ve düşünceleriniz nelerdir?
- 2- Öğretmenlik mesleğinde, kariyer basamaklarında yükselmenin öğretmenlik mesleğine ne tür katkıları olacağı hakkında genel görüş ve düşünceleriniz nelerdir?
- 3- Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına ilişkin tespit ettiğiniz eksiklikler ve önerileriniz nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çünkü araştırmacılar olgubilim, kuram oluşturma, söylem analizi veya etnografik çalışmalar da yapmaktadır ve yorumlayıcı anlayışla nitel araştırma yapılabilir (Merriam, 2018, s.22). Bu nedenle çalışmada temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Öğretmenlik kariyer basamakları oluşturulmasına yönelik öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda sorulara verdikleri cevaplar dâhilinde anlamların yorumlanması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, Konya İli Merkez (Selçuklu, Meram ve Karatay) ilçelerinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Çalışmamız 12 öğretmen ile sınırlanmıştır. Ön çalışmamıza ise 2 öğretmen (1 uzman öğretmen, 1 öğretmen) katılmıştır. Öğretmenlerin 6'sı uzman öğretmen, 6'sı öğretmen kariyer basamağında yer almaktadır.

Araştırmada, katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örnekleme problemiyle ilgili olarak belirlenen ölçütlere sahip kişilerden oluşturulmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük en önemli ölçüt olarak benimsenmiştir. Ayrıca katılımcıların kadın-erkek, uzman öğretmen-öğretmen ve sınıf-branş öğretmeni sayılarının eşit olması amaçlanmıştır.

Araştırmamızda katılımcıların gizliliği ilkesine hassasiyet gösterilmiş ve katılımcılara rumuzlar verilmiştir. Uzman öğretmenlere Uzman öğretmen UÖ1, UÖ2, UÖ3, UÖ4, UÖ5, UÖ6 olarak ve öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 şeklinde rumuzlar verilmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo-1'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Rumuz	Cinsiyet	Branş	Kıdem Yılı	Kariyer Basamağı
UÖ1	Kadın	Sınıf	24	Uzman Öğretmen
UÖ2	Kadın	Okul Öncesi	22	Uzman Öğretmen
UÖ3	Kadın	Rehberlik	24	Uzman Öğretmen
UÖ4	Erkek	Sınıf	28	Uzman Öğretmen
UÖ5	Erkek	Sınıf	25	Uzman Öğretmen
UÖ6	Erkek	Sınıf	26	Uzman Öğretmen
Ö1	Kadın	Din Kültürü ve A.B.	12	Öğretmen
Ö2	Kadın	İngilizce	15	Öğretmen
Ö3	Kadın	Okul Öncesi	13	Öğretmen
Ö4	Erkek	Sınıf	16	Öğretmen
Ö5	Erkek	Rehberlik	13	Öğretmen
Ö6	Erkek	Sınıf	15	Öğretmen

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada literatür taranarak Öğretmenlik Meslek Kanununda yer alan öğretmenlik kariyer basamakları konusunda farklı kariyer basamağında, farklı cinsiyetlerde ve farklı çalışma yıllarında yer alan öğretmenlerin görüşlerini,

eğilimlerini belirlemek amacıyla açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir. Bu tür görüşmede, araştırılan kişilerin de araştırma üzerinde kontrolleri söz konusudur (Ekiz, 2003, s.62). Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliliği için görüşme formunun alan uzmanınca ve anlatım bozukluğu olup olmadığının incelenmesi amacıyla bir Türkçe öğretmenince incelenmesinin ardından, araştırmada yer almayan 2 öğretmen (1'i uzman ve 1'i öğretmen kariyer basamağında) ile ön görüşme yapılmıştır. Böylece ön görüşme sırasında katılımcıların görüşme formundaki soruları anlayıp anlamadıkları kontrol edilmiştir. Sorulara son hali verildikten sonra katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz yapılırken elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006), betimsel analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilebileceğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerini yansız olarak ortaya koymak amacıyla cevaplardan alıntılar yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara ait sonuçlar alt problemler halinde incelenmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem “Öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarına göre düzenlenmesinin kriterleri hakkında genel görüş ve düşünceleriniz nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Katılımcıların öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarına göre düzenlenmesinin kriterleri hakkındaki görüşleri ile 3 tema oluşturulmuştur: Çalışma yılı (f:3), eğitim (f:13) ve sınav (f:10). Katılımcılar en fazla eğitim temasına yönelik görüşlerde bulunmuşlardır.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Kariyer Basamakları Hakkındaki Görüşleri

Eğitim teması; hizmet içi eğitimin içeriği (f:7), hizmet içi eğitimin şekli (f:4) ve lisansüstü eğitim (f:2) kategorilerinden oluşmaktadır. Bu temaya yönelik görüşler şu şekildedir: Ö4 ve UÖ6 rumuzlu öğretmenler yüksek lisans-doktorayı olumlu karşılarken hizmet içi eğitim konusunda çekincelerini dile getirmişlerdir. Ayrıca hizmet içi eğitimde konuların çok uzun ve bazı konuların da alan dışı olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 2.

Katılımcıların öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarına göre düzenlenmesinin kriterleri hakkındaki görüşleri

Tema	Kategori	Frekans
Çalışma yılı	Esnek süre	3
	Toplam	3
Eğitim	Hizmet içi eğitimin içeriği	7
	Hizmet içi eğitimin şekli	4
	Lisansüstü eğitim	2
	Toplam	13
Sınav	İçerik	6
	Muafiyet	4
	Toplam	10

"Kariyer basamakları olmalı ama yetersiz. Hizmet içi eğitimin faydası ise şu an için muamma. Bekleyip görmek lazım. Yüksek lisans ve doktora yapmış öğretmenlere sınavda muafiyet getirilmesi de isabetli. Çünkü bir uğraş ve emek var." (Ö4). UÖ6 rumuzlu öğretmen de " (...)Hizmet içi eğitimin içeriği de çok uzun. Biraz fazla ücret alacağız ama sınavı kazanamayan arkadaşlar olunca ayrımcılık olacak, öğretmenler odasında huzur kalmayacak" diyerek Ö4 rumuzlu öğretmenin görüşlerine yakın ifadeler kullanmıştır. UÖ5 rumuzlu uzman öğretmen de eğitim içeriğinin uzun olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: "240 saatlik video eğitimin de süresi çok fazla. Videolardaki görevliler bile çoğu yeri okuyarak anlatıyorlar. Her türlü eğitimi aldım. Bu durum bana saçma geliyor. Ben artık hizmet içi eğitim vereyim." Ö1 rumuzlu öğretmen sınavın olması gerektiğini ama hizmet içi eğitim için çekincelerinin yazmış. Yüksek lisans yapmadığını da belirterek görüşlerini dile getirmiştir. "Öğretmenlik mesleğinde kariyer basamakları kesinlikle olmalı. Daha önce çıkarılan yönetmeliği okudum 10 yıl şartı yerinde. Ama hizmet içi eğitim bence gereksiz. Ayrıca bu kadar öğretmene yüz yüze verilemeyeceği için uzaktan verildi. Ama öğretmenler belirli bir noktadan sonra sıkıldı, bunaldı. Yani bence verimli olmadı. Ben yüksek lisans yapmadım. Sınav olmalı çünkü bir eleme yapılması gerekiyor. Ayrıca yüksek lisans da yapmadım henüz." UÖ2 rumuzlu uzman öğretmen kariyer basamakları ile ilgili olumlu görüşler bildirirken hizmet içi eğitimlerin standart olduğunu

bildiriyor. Yüksek lisans ve doktora yapanları takdir ediyor ama her öğretmenin de yüksek lisans yapması için zorlanmaması gerektiğini belirtmiştir: "(...)Kariyer basamakları kesinlikle olmalı. Uzman veya başöğretmenlik için hizmetiçi eğitime de gerek var. Ama standart olmamalı. Kendimizi yenilememize ve geliştirmemize yardımcı olmalı. Gerek yüksek lisans gerekse doktora mesleğe katkı sağlar. Ama tecrübeyi de yabana atmamalıyız. Bakanlığımız her öğretmenin yüksek lisans yapması için de uğraşmamalı çünkü bu durum ideal ve motivasyonla alakalı."

Sınav teması ise içerik (f:6) ve muafiyet (f:4) kategorilerinden oluşmaktadır. Bu temaya yönelik örnek görüşler şu şekildedir: UÖ5 rumuzlu uzman öğretmen sınav için muhteviyatının çok farklı konular içerdiği belirtmiştir: "25 yıl bitti 26. yıla giriyorum. Bu yıldan sonra sınava nasıl çalışacağım. Sınavda ne soracaklar. Birçok konu başlığı var. Sınav baraj puanı olan 70 de fazla. Benim için artık öğrencilerim ve çocuklarım önemli. Başöğretmen olunca sadece daha fazla ücret alacağım. Çok kaybim olmayacak. Sınavı geçtim diyelim bir de sadece maaşım artacak(...)." UÖ3 rumuzlu uzman öğretmen: "Sınav tamamen eğitim, müfredat, tarih, coğrafya, genel kültür ile ilgili bilgileri kapsmalıdır. Çünkü yönetmelik ve yasalara her zaman ihtiyaç duymuyoruz, gerektikçe bakıyoruz. Bir de sınava girip uzman veya başöğretmen olamayan meslektaşlarımız çok üzülecekler." ifadesi ile sınavın muhteviyatıyla ilgili çekinceleri olduğunu belirtmiştir. UÖ2 rumuzlu uzman öğretmen ilginç bir noktaya değinerek kariyer basamakları sınavında 50-70 arası puan alan öğretmenlere tekrar bir sınav hakkı verilmeli görüşünü belirtmiştir: "Sınav için şöyle bir teklifim var: Genç beyinler bir defa okuyor ve zihninde kalıyor. Ama ben ve benim gibi öğretmenler için 70 puan barajı yüksek. 50-70 arası alanlara yeni bir sınav hakkı verilmeli. İster online olsun ister yüz yüze. Çünkü bir sene sonra sınava girmek bile istemeyeceğim. Ayrıca maddi kaybim da olacak. En azından ben uzmanım ama benden biraz küçük yaşlarda olup uzmanlık sınavına girecek arkadaşlarım var. Sınavı geçemezlerse!"

Çalışma yılı temasında esnek süre kategorisi (f:3) oluşturulmuştur. Ö6 rumuzlu öğretmen sadece çalışma süresinin dikkate alınmasının eksik bir uygulama olduğunu ve 10 yıl şartının esnetilmesi gerektiğini söylemiştir: "Kariyer basamaklarında sadece çalışma süresi dikkate alınmamalıdır. Kendini geliştirmeye çalışan öğretmenlerin varlığı yadsınamaz. Çalışma süresi 10 yılı bulmayan ama çok farklı çalışmalar yapıp kendini ispatlayan öğretmenlerin de varlığı unutulmamalıdır." UÖ5 rumuzlu uzman öğretmen Uzman öğretmenlik için 10 yıl şartını yerinde bulmakla birlikte başöğretmen şartı için 10 yıl fazla diye cevap vermiştir: "Ben uzman öğretmen olarak 10 yıl şartını uzmanlık için gerekli görmekle beraber başöğretmen olmak için çok görüyorum." Ö3 rumuzlu öğretmen tezli-tezsiz yüksek lisans ayrımı yapılmasının altını çizerek doktora

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Kariyer Basamakları Hakkındaki Görüşleri

yapmış öğretmenlerin ise başöğretmen olma şartının 10 yıldan daha az olması gerektiğini belirtmiştir. *"Yüksek lisans tezli ve tezsiz olarak ayrılmalıydı. Çünkü tezli yüksek lisans gerçekten zor. Tezsiz yüksek lisans ise daha kolay. Bu sebeple tezli yüksek lisans çalışma yılı 7 yıl olarak biraz daha öne çekilebilir veya direkt olarak uzman öğretmen sayılabilirdi. Doktora yapan öğretmenin 10 yıl uzman öğretmenlikte kalma şartı ise en fazla 5 yıl olarak uygulanmalı. Çünkü doktora zaten 3-4 yıl sürüyor."*

Öğretmenler öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarına göre düzenlenmesinin kriterleri hakkında; 10 yıl şartının esnetilmesi, tezli-tezsiz yüksek lisans ayrımı yapılması, sınav içeriğinin daraltılması, hizmet içi eğitimin süresi-içeriği-şekli konusunda görüşlerini belirtmişlerdir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi *"Öğretmenlik mesleğinde, kariyer basamaklarında yükselmenin öğretmenlik mesleğine ne tür katkıları olacağı hakkında genel görüş ve düşünceleriniz nelerdir?"* şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarında yükselmenin öğretmenlik mesleğine etkileri hakkında katılımcıların görüşleri

Tema	Kategori	Frekans
Okul iklimi	Huzursuzluk	4
	Öğretmenler arası iletişim	7
	Veli baskısı	1
	Toplam	12
Meslek	Heyecan	2
	Kariyer	4
	Mesleki gelişim	7
	Mesleğe bakış	6
	Mesleki fırsat	4
	Motivasyon	6
	Unvan	5
Toplam	34	
Toplumsal statü	Maddiyat	10
	Saygınlık	5
Toplam	15	

Tablo 3'te verilen *"Öğretmenlik mesleğinde, kariyer basamaklarında yükselmenin öğretmenlik mesleğine ne tür katkıları olacağı hakkında genel görüş ve düşünceleriniz nelerdir?"* sorusuna verilen cevaplar analiz edildiğinde 3 tema belirlenmiştir: Okul iklimi (f:12), meslek (f:34) ve toplumsal statü (f:15).

Katılımcılar en fazla meslek teması içeren yorumlarda bulunmuşlardır. Sırasıyla meslek temasını okul iklimi ve toplumsal statü izlemektedir.

Meslek teması 7 kategoriden oluşmaktadır: Heyecan (f:2), kariyer (f:4), mesleki gelişim (f:7), mesleğe bakış (f:6), mesleki fırsat (f:4), motivasyon (f:6) ve unvan (f:5). Kategoriler içerisinde en fazla *mesleki gelişim* kategorisine yönelik görüşler belirtilmiştir. Bu kategori altındaki örnek görüşler şu şekildedir: Ö5 rumuzlu öğretmen, öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının kendilerini geliştirmelerine ve kariyer basamaklarında ilerlemek için lisansüstü eğitim ve doktora eğitimi yapmaya teşvik ettiğini belirtmiştir: *"Öğretmenler master ve doktora yaparak kendilerini geliştirebilirler. Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir ve öğretmenler de değişim ve gelişimleri takip etmelidir. Eğitimde niteliği böylece artırabiliriz."* UÖ2 rumuzlu uzman öğretmen *"Bu kanun öğretmenleri tekdüze memurluk anlayışından kurtarma yolunda bir adım. Sabit fikirli olunmamalı. Öğretmenlik kariyer basamakları bizim için bir fırsattır. Ayrıca çeşitli hizmet içi eğitimlere katılarak kendimize gelişim fırsatı tanıyoruz."* diyerek öğretmenlik kariyer basamaklarının olumlu etkileri olacağını savunmuş ve öğretmenliğin diğer mesleklerden ayrıldığını ifade etmiştir. Ö6 rumuzlu öğretmen de *"Öğretmenler için çıkarılan bu kanun bir milattır ve normal devlet memurluğundan ayrışacağız. Eksik yanları olabilir ama başlangıç için iyidir. Kendimizi geliştirmek için fırsat tanınmıştır."* diyerek UÖ2 rumuzlu öğretmenin görüşlerine yakın görüşler belirtmiş ve öğretmenliğin normal devlet memurluğundan farklı olduğunu dile getirmiştir. Motive kategorisine ait örnek görüş ise şu şekildedir: *"Maaşıma yapılacak zam ve verilecek ekstra bir derece bile beni motive ediyor. İsmimin yanında uzman öğretmen yazacak. Farklı bir duygu."* (Ö4) ifadesi ile motivasyonunun attığını ve gelişmelere olumlu bakmak gerektiğini dile getirmiştir. UÖ4 rumuzlu uzman öğretmen ise *"Öğretmenlik kariyer basamaklarına maddi gözle bakılıyor. Ben uzman öğretmenim ama başöğretmen olmayı isterim. Konular çok fazla ve ayrıntılı. Sınav nasıl olacak? Kendimizi geliştirmemiz gerekir. Bunu pandemi döneminde yaşadık. Hizmet içi eğitimler birer fırsat. Öğrenmenin yaşı olmaz."* diyerek öğretmenlik kariyer basamaklarının maddiyattan ibaret olmadığını ve öğretmenlerin sürekli değişen ve gelişen dünyada yerlerini almaları gerektiğini vurgulayarak mesleki gelişim ve mesleki fırsat kavramlarına dikkat çekmiştir.

Toplumsal statü teması 2 kategoriden oluşmaktadır: Maddiyat (f:10) ve saygınlık (f:5). Bu tema altındaki örnek görüş şu şekildedir: *"Toplum bu işi anlamıyor. Sadece maaşlarımıza yapılan zamma bakıyor. Hadi yine bin-iki lirayı kaptınız diyorlar. Hali hazırda ben zaten uzman öğretmenim.(...)"* UÖ6 rumuzlu uzman öğretmen görüşleriyle öğretmenlik kariyer basamaklarının toplum içinde

anlaşılmadığını ve öğretmenlere verilecek unvanların değil maddiyatın öne çıktığını belirtiyor.

Okul iklimi teması 3 kategoriden oluşmaktadır: Huzursuzluk (f:4), öğretmenler arası iletişim (f:7), veli baskısı (f:1). Bu tema altındaki örnek görüşler şu şekildedir: Ö1 rumuzlu öğretmen "*Öğretmenlik kariyer basamağı uygulaması beni heyecanlandırıyor. Mesleğimiz zaten uzmanlık gerektiriyor. Ama velilerin uzman ve başöğretmenlere bakışı farklı olacak. Bizim sınıflarımızda olmak isteyecekler(uzman olursam). Aranacak bir özellik olacak. Ama inşallah öğretmen camiasında huzursuzluğa sebep olmaz. Öğretmenler odasında huzursuzluk çıkmaz.*" diyerek uzman veya başöğretmen unvanlarının hem olumlu hem olumsuz yönlerinin olabileceğini belirtmiştir. Velilerin tutumunu olumlu karşılamış ama meslektaşlar arasında sıkıntılara sebep olabileceğini de dile getirmiştir. Ö2 rumuzlu öğretmen, öğretmenlerin kategorilere ayrılmasına olumsuz bakmakta ve öğretmenler arasında okul içinde huzursuzluklar çıkabileceğini belirtiyor. Okul ikliminin bozulacağı endişesini taşıyor. "*Öğretmenlerin öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olarak kariyer basamaklarına ayrılması, öğretmenlerin birbirlerine karşı olumsuz duygu ve tutumların oluşmasına neden olabilir. Örnek vereyim okul müdürü uzman öğretmen ama bir kaç tane başöğretmen var. Bu durum sıkıntıya sebep olabilir. Başöğretmen müdüre ben senden üstünüm derse ve müdür de karşılık verirse sıkıntı olur.*" UÖ1 rumuzlu uzman öğretmen uygulamanın sonucunda öğretmenler arasında iletişim problemleri yaşanabileceğini ve farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenlerin arasında tartışmalar çıkabileceğini belirtirken, uygulamanın doğru ve gerekli olduğunu da ifade ediyor: "*Uygulama öğretmenler arası kıskançlık, aşağılık kompleksi ve önyargılara kapılmasına neden olabilir. Ama uygulamayı doğru buluyorum. Her öğretmenin kariyer basamaklarında yükselmek kendi elinde. Ayrıca kavga etmek, haset etmek hiç bir öğretmene bir şey kazandırmaz tam aksine kişiliğinin olgunlaşmadığını gösterir.*"

Öğretmenler öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarının; motivasyonlarını, güdülenmelerini, mesleğe bakış açılarını değiştirdiğini, maddi anlamda getirileri olacağını ama öğretmenler arasında sıkıntılar olabileceğini de dile getirmişlerdir. Toplum açısından bakıldığında öğretmenlerin saygınlıklarının ve konumlarının daha iyi hale geleceği ve maddi anlamda öğretmenlere katkıları olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler kendi meslektaşları arasında bazı sıkıntıların çıkabileceğini de sözlerine eklemişler ve öğretmenlerin kendilerine özel bir kanunun çıkmasını ise olumlu karşılayarak bunun bir başlangıç olarak kabul ettiklerini, eksikliklerinin giderilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına ilişkin tespit ettiğiniz eksiklikler ve öneriler nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 4.

Katılımcıların kariyer basamaklarına yönelik görüş bildirdikleri eksiklikler ve öneriler

Tema	Kategori	Frekans
Sınav	Baraj puanı	2
	Sınav içeriği	7
	Toplam	9
Hizmet içi eğitim	Konu	9
	Süre	6
	Toplam	15
Uygulama içeriği	Çalıştay	2
	Kapsam genişliği	3
	Kıdem	9
	Maddiyat	10
	Öğretmen görüşleri	3
	Özlük hakları	9
	Süreklilik	2
	Toplam	38
Bireysel değerlendirme	Öğretmen performansları	2
	Uzaktan lisansüstü eğitim	1
	Yurt dışı eğitim	1
	Toplam	4

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların belirtmiş oldukları eksiklikler ve öneriler 4 tema altında toplanmıştır: Sınav (f:9), hizmet içi eğitim (f:15), uygulama içeriği (f:38) ve bireysel değerlendirme (f:4). Katılımcılar en fazla kariyer basamakları uygulama içeriğine yönelik görüş bildirmişlerdir.

Uygulama içeriği teması 7 kategoriden oluşmaktadır: Çalıştay (f:2), kapsam genişliği (f:3), kıdem (f:9), maddiyat (f:10), öğretmen görüşleri (f:3), özlük hakları (f:9) ve süreklilik (f:2). Bu temaya ilişkin örnek görüşler şu şekildedir: UÖ5 rumuzlu uzman öğretmen "*Bu uygulama süreklilik arz edecek mi? Sadece maaşlara iki bin lira zam ile kalmamalı. Öğretmenlere yıpranma payı da verilmeli. Toplum içerisinde saygımızı artıracak, veliler ile yüz göz olmamızı engelleyecek maddeler de eklenmeli.*" diyerek kapsamın genişletilmesini ve sadece uygulamanın ne zamana kadar devam edeceğinin bilinmediğini vurgulamak istemiştir. Ö6 rumuzlu öğretmen "*Öğretmenlik kariyer basamakları*

hazırlanırken bizim görüşlerimiz hiç sorulmadı. Ama işe bakın bizi ilgilendiriyor (...)" diyerek öğretmenlere görüşlerinin sorulmamasını eleştiren görüşler bildiriyor. Ö2 rumuzlu öğretmen *"Hiç yoktan iyidir. Yıllar önce böyle bir uygulama vardı ve şimdi yeniden hayatta. Maddi anlamda getirileri var ama özlük hakları konusunda eksik bir düzenleme. Toplumda sözde çok değerliyiz ama yeri geliyor çocuğa bağarmaktan dolayı mahkemeye veriliyoruz. Öğretmenleri koruyacak bir kanun gerekli. Yetersiz ama yine de bazı kazanımlar getiriyor özellikle de benim gibi mesleğinin tam ortasında olan öğretmenler için"* diyerek maddi anlamda getirileri olduğunu ama öğretmenin özlük haklarını genişleten bir düzenleme olmadığına vurgu yapıyor. Ayrıca öğretmene gösterilen saygının sözde kaldığını ve icraate yansımadığını vurguluyor. UÖ3 rumuzlu uzman öğretmen *"Öğretmenleri emekliliğe özendirecek bir madde yok. Dolayısıyla öğretmenler emekli olmuyor, olamıyor. Ayrıca bir ödül sistemi de yok. Öğretmenlere de belirli kriterlere dayalı olarak maddi ve manevi ödüller verilmeli. Ödüller sadece belirli kesimlere, belirli kişilerce verilmemeli. Bakanımız her dönem sonu başarı belgesi veriyor. Bu durum da yanlış. İtibar kazandıracak bir kanun olmalı. Öğretmenleri ayırtmamalı. Meslekte 25 yılı tamamlamış öğretmen sınava tabii olmamalı"* diyerek öğretmenlerin emeklilik ve emekli maaşlarına göndermede bulunmuştur. Sınavın meslekte ilerlemiş öğretmenler için yanlış uygulama olduğunu ve itibar içeren maddeler olmadığını dile getiriyor öğretmenimiz. Ayrıca öğretmenlerin belirli bir ödüllendirme sisteminin eksikliğinden de şikayet etmektedir. UÖ4 rumuzlu uzman öğretmen *"Kariyer basamakları sisteminin sadece maddi bazı getirileri var ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini özendirecek maddelerden yoksun. Öğretmenlere de hiç bir şekilde görüş ve önerileri de sorulmadı."* diyerek paydaş katılımının olmadığını, sadece maddiyata dayalı olup mesleki gelişimi desteklemediğini ileri sürmüşlerdir. Ö4 rumuzlu öğretmen *"Kendimizi önemli hissettirecek, statümüzü ilerletecek, saygılığımızı artıracak, kendimizi geliştirme fırsatı sunacak ve ilerleyen yıllarda farklı görev ve sorumluluklar almamızı sağlayacak bir düzenleme ama eksik yönleri olduğunu görüyorum. Her kanun ve yönetmeliğin eksikliği olabilir önemli olan bu eksiklerin giderilmesidir. 2005 yılından bu yana böyle bir uygulama yoktu. Eleştirelim ama hiç etmeyelim(...)"* ifadesi ile kariyer basamakları içeriğine yönelik eksiklikler olduğunu belirtmiştir. UÖ1 rumuzlu uzman öğretmen *"Sadece belirli bir yıl şartı olmalı ama sınav da neymiş. Zaten belirli bir hizmet yılına ve yaşa gelmişiz."* Görüşleri ile kıdem yılının esas alınması gerektiğini vurgulamıştır. UÖ2 rumuzlu uzman öğretmen *"Kendini geliştirmek illa ki sınavla olmaz. Farklı yollar bulunabilir. Bu konuda bir çalıştay düzenlenebilir. Her öğretmen yerine her okuldan sayısı fazla olmayan (3 adetle sınırlandırılabilir) öğretmenlerin toplu görüşleri istenebilir. Öğretmene kariyer fırsatı sunuyor ki bu durum eğitim-*

öğretimi de olumlu etkiler. Ama bu saatten sonra doktora yapamam, sınavda da başarılı olabilir miyim? Öğretmenlerin saygınlığını artırır. Ama maaş bordrosuna yansımalar farklı olacağı için kurumlarda tartışmalar da olabilir. Mükemmel bir uygulama olmayabilir, eksikleri olabilir ama olumlu tarafları da göz ardı etmeyelim." diyerek uygulamanın eksikleri olduğunu ama olumlu tarafları da olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca okullardan toplu öğretmen görüşleri istenmesi, çalıştay düzenlenmesi gibi öneriler sunmuştur. Ö5 rumuzlu öğretmen "(...)Ayrıca zaman geçtikçe öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi artıyor, güdülenmeyi ve motivasyonu artıracak maddeler de olmalıydı." ifadesi ile içeriğin daha kapsamlı olması gerektiğini vurgulamıştır.

Hizmet içi eğitim teması ise konu (f:9) ve süre (f:6) kategorilerinden oluşmaktadır. Bu temaya yönelik örnek görüşler şu şekildedir: Ö6 rumuzlu öğretmen "*Hizmet içi eğitim de uzman veya başöğretmen olmamız için şart koşulmuş. Ayrıca hizmet içi eğitim fazla uzun, içeriğinde gereksiz konu çok. Hizmet içi eğitim yetersiz olduğumuz anlamına mı geliyor yoksa bizi farklı konularda daha fazla mı bilgi sahibi yapacak*" ifadesi ile hizmet içi eğitim konularının ve süresini eleştiren görüşler bildiriyor. Ö5 rumuzlu öğretmen "*Öğretmenlik mesleğini ve öğretmenin kendisini durağanlıktan kurtarması ve teknolojiye ayak uydurması için hizmet içi eğitim olmalı. Ama bu eğitim böyle uzun ve gereksiz olmamalı.(...)*" şeklinde ifadesi ile verilen eğitim daha kısa ve konu içeriğinin değişmesi gerektiğine yönelik önerilerde bulunmuştur. Ö4 rumuzlu öğretmen "*Getirdiği kazanımlar var eğitim ise online olmalı ama çok uzun ve konular eğitim/öğretim konusuna daha çok dönük olmalı(...)*" diyerek öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının olumlu olduğunu ve hizmetiçi eğitimin ise kaynakların tasarruflu kullanılması açısından uzaktan yapılmasının doğru ama konuların eksik veya hatalı tespit edildiğini ekliyor.

Sınav teması ise baraj puanı (f:2) ve sınav içeriği (f:7) kategorilerinden oluşmaktadır. Bu temaya yönelik örnek görüşler şu şekildedir: UÖ1 rumuzlu uzman öğretmen "*Sınava nasıl hazırlanacağız? Sınav zor mu kolay mı, 70 puan barajımı geçebilecek miyim? Sınav puan barajı düşürülmeli(...)*" Görüşleri ile sınav olmaması gerektiğini dile getirmiştir. Ö5 rumuzlu öğretmen "(...) *Sınavın da içeriği çok ayrıntılı. Baraj konusunda da çok sinirliyim. Meslekte 25 yılı geçmiş öğretmen nasıl 70 puan alacak? Sınav yapılırca öğretmenlerin çoğu barajı geçemezse neler olur?*" diyerek sınav baraj puanının yüksek olduğunu belirtmiştir.

Bireysel değerlendirme teması ise 3 kategoriden oluşmaktadır: Öğretmen performansları (f:2), uzaktan lisansüstü eğitim (f:1) ve yurtdışı eğitim (f:1). Bu temaya yönelik örnek görüşler şu şekildedir: Ö3 rumuzlu öğretmen "*Kariyer*

yapmak insani bir ihtiyaç. Öğretmenlik mesleği de artık bunu istiyor. Ama öğretmen yüksek lisans yapsa bile doktora yapamıyor. Dil sınavını geçemiyoruz çünkü evli-çocuklu öğretmenlerin vakti yok. Öğretmenlerin (doktora yapmak isteyen) hizmet içi eğitimle (online olabilir) yabancı dil seviyemiz yükseltilmeli ve doktora da uzaktan-online yapma imkanı getirilmelidir. Gerçekten öğretmenlerin kariyer yapmasını istiyorsanız bu söylediklerime kulak verilsin (...)" diyerek mesleki gelişim fırsatlarının artırılmasını ve yabancı dilde online hizmet içi eğitim sonrasında da uzaktan doktora yapma imkanı sunulması önerilerinde bulunuyor. Sınava da karşı olduğunu ve alternatiflere yönelmesi konusuna vurgu yapıyor. UÖ6 rumuzlu uzman öğretmen "Öğretmenin isminin önünde bir sıfat olması çok güzel ama yetersiz. Her öğretmen kesinlikle meslek hayatı boyunca yurt dışı eğitimle tanışmalı. Öğretmenler yurt dışına eğitime gönderilmeli. (...) Bizim yaşımız zaten ilerledi bu sebeple sınav yerine başka bir uygulama getirilebilir. Çeşitli kıstasların olduğu bir form uygulanabilir. Bu formda ödüller, cezalar, hizmet içi eğitimler, makale-bildiri, yüksek lisans-doktora, Tübitak vb. çeşitli projelere katılıp katılmadığı, yöneticilik süresi gibi." diye cevap vererek öğretmenlerin yurt dışı eğitim sistemlerini görmeleri gerektiğini ve sınav yerine öğretmenlerin meslek yaşamındaki farklı olumlu durumların farklı puanlar verilerek bir formla kariyer basamaklarındaki geçişlerinin düzenlenebileceğine yönelik önerilerde bulunmuştur.

Öğretmenler öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına ilişkin tespit ettikleri eksiklikler konusunda; hizmet içi eğitimin içeriği, süresi, nasıl yapılacağı, öğretmen görüşlerinin sorulmaması, sınavın içeriği, neden sınav yapılacağı, sadece maddi konuların yer aldığı, özlük hakları konusunda eksiklikler olduğunu görüşlerinde belirtmişlerdir. Öneriler kısmında ise; sınav olmamalı, sınavın yerine alternatif uygulamalar geliştirilmeli, çalıştay düzenlenmeli, özlük hakları konusunda daha fazla içerik olmalı ve iyileştirmeler yapılmalı, yıpranma payı eklenmeli, okullardan toplu görüşler alınmalı, hizmet içi eğitim konuları tekrar düzenlenmeli, öğretmenler yurt dışına hizmet içi eğitime gönderilmeli gibi önerilerde bulunmuşlardır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmenlik mesleği kariyer basamakları uygulamasının kriterleri hakkında öğretmenler bu şartların olmasını savunmuşlar ama bazı düzeltmelerin olması gerektiğini de belirtmişlerdir. Belirli bir çalışma yıl şartının olması gerektiğinde hem fikirken daha esnek şekilde yıl şartının getirilmesini belirtmişlerdir. Bununla birlikte kanunda yer alan hizmet içi eğitim ibaresinin yeniden düzenlenmesi; içeriğinin, süresinin öğretmenlerin de görüşleri doğrultusunda yapılandırılması

gerektiğini savunan öğretmenlerin sayısı çoğunluğu teşkil etmektedir. Bir diğer husus ise sınavla alakalıdır. Sınavın olmaması gerektiğini söyleyen öğretmen sayısı azımsanmayacak kadardır. Bu sonuç Bakıoğlu ve Banoğlu'nun (2013) araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Katılımcılar sınav konularının fazla olduğu, mesleki konuların az olduğu, kapsayıcılığının yetersiz olduğu ve puan barajının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Yüksek lisans ve doktora yapmış olanların sınavdan muaf tutulmasına katılımcıların olumlu gözle bakmış ve yerinde bir karar olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu durumun öğretmenleri kariyer yapma konusunda teşvik edeceğini de eklemiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında, uygulamanın öğretmenlik mesleğini tekdüzelikten kurtaracağı, öğretmenlik mesleğini bir kariyer mesleği haline dönüştürerek yenilikçi bir yapıya bürünmesine katkı sağlayacağını çoğu katılımcı belirtmiştir. Toplum açısından bakıldığında öğretmenlerin saygınlıklarının ve konumlarının daha iyi hale geleceğini belirtmişlerdir. Katılımcılar motivasyonlarının ve güdülenmelerinin artacağını, mesleğe bakış açılarının olumlu yönde gelişeceğini dile getirmişlerdir. Katılımcılar öğretmenlerin çoğunluğu eksik bile olsa kendilerine özel bir kanunun çıkmasını olumlu karşılayarak bunun bir başlangıç olarak kabul ettiklerini dile getirmeleri olumlu bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin kendi meslektaşları arasında bazı sıkıntıların çıkabileceği saptanmıştır. Bu sonuç Deniz (2009)'un çalışma sonucu ile benzerlik taşımaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında katılımcı öğretmenler meslek kanununun çıkmasının başlangıç olduğunu, öğretmenlik mesleğinin kariyer mesleği olarak görülmesinin büyük önem arz ettiği konusunda fikir birliği içerisindeyler. Uygulamanın başlamasıyla birlikte eksikliklerin görüleceğini ve bunların giderilmesi gerektiğini söyleyenlerin oranı çoğunluktadır. Bu eksikliklerin giderilmesiyle amaca ulaşılacağı belirtilmiştir. Öğretmenlere veya paydaşlara görüş sorulmaması katılımcılar tarafından yadırganmaktadır. Sınav baraj puanı yüksekliği ve hizmet içi eğitim konularının süresi öğretmenlerin tedirgin olduğu ve eleştirdiği bir husus olmuştur. Sadece maddi konulara odaklanılması ve özlük haklarını içeren maddelerin çok az olması katılımcıların en çok dile getirdiği konu olmuştur. Bu sonuç; Kocakaya (2006), Dağlı (2007), Urfalı (2008) ve Boydak-Ozan ve Kaya (2009) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile paralellik arz etmektedir. Katılımcıların fikir birliği içerisinde olduğu bir başka önemli husus ise motivasyonlarının artacağıdır.

Öğretmenlik Meslek Kanunu ile ilgili araştırmamızda hem olumlu hem de olumsuz sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmış olsa da; öğretmenler

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Kariyer Basamakları Hakkındaki Görüşleri

arası olumsuz duygu ve tutumlar oluşması, öğretmenler odası ikliminin olumsuz şekilde etkilenmesi, öğretmenler arası bölünme gibi olumsuz sonuçlar doğurabileceği da öngörülmüştür. Türk Eğitim Sendikası (2005), Çelikten (2008)'in öngörülleri ile de elde edilen bulgular paralellik göstermektedir. Bununla birlikte olumlu sonuçlara da ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kendi adlarına bir kanun çıkarılması ve öğretmenliğin normal devlet memurluğundan olumlu yönde ayrıştırılması, öğretmenliğini kariyer mesleği olarak tanımlanması, özlük haklarında sınırlı da olsa bir iyileştirme olması, az da olsa maddi kazançlarının artması, yüksek lisans ve doktora çalışmalarının teşvik edilmesi, öğretmenlik mesleğine yenilikçi uygulamaların getirileceğine işaret edilmesi, öğretmenlerin motivasyonlarına sınırlı da olsa bir artma yaşanmasına, öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemek için koşulların ve yapılması gerekenlerin asgari düzeyde de olsa belirlenmiş olması olumlu sonuçlar olarak araştırmamızda öne çıkmıştır.

Bununla birlikte öğretmenler arası ücret ve unvan farkları, öğretmenler arası gruplaşma, öğretmen görüşlerinin sorulmamış olması, tezsiz-tezli yüksek lisans ayırımına gidilmemesi, hizmet içi eğitim konularının öğretimle ilgisi, işbirliğine gidilmemesi, kariyer basamaklarının sadece sınava endekslenmesi, uzman öğretmenlik-başöğretmenlik arasındaki sürenin -10 yıl- fazla olması (birçok öğretmenin yaşlarının ilerlemesi dolayısıyla sıkıntıların yaşanacak olması) araştırmamızdaki olumsuz sonuçlar olarak ortaya çıkmıştır. Milli Eğitim Bakanlığımız, Öğretmenlik meslek Kanunu'nu objektif kriterlere dayandırarak, eğitimin tüm paydaşlarının katılımı ve bir işbirliği ile yeniden gözden geçirilmeli, daha sonraki yıllarda yaşanabilecek sorunlar önceden engellenmelidir.

Elde ettiğimiz bu sonuçlara bağlı olarak şu önerileri getirilebilir:

- ✓ Öğretmenlik kariyer basamaklarında ilerleme, mesleki gelişimi ve başarıyı yansıtacak tarzda tasarlanmalıdır.
- ✓ Her bir kariyer basamağı, bir öncekinden farklı ve daha fazla hak, yetki, sorumluluk ve ilave özlük hakları içermelidir.
- ✓ Öğretmenlik kariyer basamağı uygulamasında yer alan mesleki eğitim programının şekli ve içeriği en kısa zamanda revize edilmelidir.
- ✓ Kariyer basamakları, eğitim sistemi içinde görev ve yetkilerle ilişkilendirilerek kurgulanmalıdır.
- ✓ Öğretmenlerin görüşleri de alınarak meslek kanununun bazı maddeleri yeniden düzenlenmelidir.

- ✓ Eğitimin her kesiminden katılımcılarının yer aldığı (öğretmen, sendika, üniversite vb.) çalıştay düzenlenmeli ve Eğitim Şurasında istişare edilmelidir.
- ✓ Yazılı sınavdaki 70 puan barajı tekrar gözden geçirilmelidir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Anayasa Mahkemesi (2008). 21.05.2008 tarih, 2004/83E ve 2008/107K sayılı öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin kararı.
- Bakioğlu, A. & Banoğlu, K. (2013) Kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlar ve sosyal ağ analizi yöntemiyle incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 28-55.
- Boydak-Ozan, M. & Kaya, K. (2009). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kendilerini yenileme ve kariyer basamaklarında yükselme sistemi ile ilgili görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 97–112.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650. <http://doi.org.10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m>
- Çelikten, M. (2008). Öğretmenlik mesleğinde yeni model arayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 189-198.
- Çetin, F. (2018). Mesleki gelişime yönelik tutum ölçeği (MGTÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 827-844.
- Dağlı, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 184–197.
- Demir, S.B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(3),53-80.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Kariyer Basamakları Hakkındaki Görüşleri

- Demir Sarıer, M. (2020). *Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ile İş Yaşam Dengesi ve Motivasyonları Arasındaki İlişki*. Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Deniz, B. (2009). *Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*. Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2016). Mesleki gelişim yaklaşımları ve öğretmen yetiştirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1006-1041.
- Kahyaoglu, R. B. & Karataş, D. D. S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37), 201-220.
- Kocakaya, M. (2006). *Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sisteminin Öğretmenler Arasında Algılanması*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurt, T. (2005). Herzberg'in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285-299.
- Küçük, M. & Aksakal, T. (2007). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin bilimsel bilgiyle ilgili görüşlerinin incelenmesi. *1. Ulusal İlköğretim Kongresi*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Laçın, N. (2006). *İlköğretim Öğretmenlerinin Kariyer Basamaklarında Yükselme Sisteminde Performans Değerleme Sürecine İlişkin Görüşleri: Kütahya İli Örneği*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Maarif Çalışanları Sendikası (2021). *Öğretmenlik Kariyer Basamakları*. <https://www.maarifsen.org/?Syf=18&Hbr=1186561&/> Erişim tarihi: 21.12.2021
- MEB (2005). *2006 Mali Yılı Bütçesine İlişkin Rapor*. MEB Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2006). *Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselmeye İlişkin Değerlendirme (KBYD) Kılavuzu*. MEB Personel Genel Müdürlüğü.
- MEB (2006a). *2007 Yılı Bütçesine İlişkin Rapor*. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.

- MEB (2022). <https://www.meb.gov.tr/ogretmenlik-meslek-kanunu-teklifi-mill-egitim-kultur-genclik-ve-spor-komis-yonunda-kabul-edildi/haber/25026/tr>. Erişim tarihi: 11.01.2022
- Merriam, S.B. (2018). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Rehber* (Çev. S. Turan). Nobel Akademi.
- Özer, B. (2008). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi*.
- Resmi Gazete, 13 Ağustos 2005, Sayı. 25905.
- Resmi Gazete, 14 Şubat 2022, Sayı. 31750.
- Resmi Gazete, 12 Mayıs 2022, Sayı. 31833.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(1), 40-45.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.
- Turan, B. & Turan, S. (2009). Çalışma statüleri farklı öğretmenlerin kendi algılarına göre yeterlik düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 799-820.
- Türk Eğitim Sendikası (2005). Milli Eğitim Bakanlığı, Personel Genel Müdürlüğü'nün öğretmen kariyer basamakları uygulamasına ilişkin 2005 tarihli görüş yazısı.
- Urfalı, P. (2008). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Görüşleri-Eskişehir İli Örneği*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin.
- Zeyrek, A. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sınavında Öğretmenlerin Başarı Durumları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The aim of the research is to determine the opinions, thoughts and suggestions of teachers at different career levels about the application of teacher career steps and to reveal the positive and negative results caused by the application.

Answers are sought for the following sub-problems in order to determine the situation regarding the teaching career steps in the Teaching Profession Law:

- 1- What are your general views and thoughts on the criteria for organizing the teaching profession according to career steps?
- 2- What are your general views and thoughts on the contribution of rising up the career ladder in the teaching profession to the teaching profession?
- 3- What are your deficiencies and suggestions regarding the teaching career steps application?

Methodology: In our research, basic qualitative research design, was used. In the research, participants were determined using criterion sampling method from purposeful sampling methods. Our research was conducted with teachers working in public schools in the Central districts of Konya Province (Selcuklu, Meram and Karatay). Our study was limited to 12 teachers. 6 of the teachers are specialist teachers, 6 of them are in the teacher career ladder. Teaching the research literature and the teaching profession in the law on the career ladder scanned a different career step, study the opinions of different genders and teachers in different years, in order to identify trends of open ended questions, semi-structured interview form was used

Results: In this section, the results of the findings obtained in the research are analyzed as sub-problems.

The first sub-problem is “What are your general views and thoughts on the criteria for organizing the teaching profession according to career steps?” determined as. Three themes were formed with the opinions of the participants about the criteria for organizing the teaching profession according to career steps: years of study (f:3), education (f:13) and exam (f:10). The participants made the most opinions about the education theme. Education theme; content of in-service training (f:7), form of in-service training (f:4) and postgraduate education (f:2) categories. The exam theme consists of content (f:6) and exemption (f:4) categories. In the working year theme, the flexible time category (f:3) was created.

The second sub-problem of the study is “What are your general views and thoughts on what kind of contributions will be made to the teaching profession

by moving up the career ladder in the teaching profession?" determined as. When the answers were analyzed, 3 themes were determined: School peace (f:11), profession (f:34) and social status (f:15). Participants made comments that included the most occupational themes. Occupation theme consists of 7 categories: Excitement (f:2), career (f:4), professional development (f:7), view of the profession (f:6), professional opportunity (f:4), motivation (f:6) and title (f:5). Among the categories, the opinions on the professional development category were stated the most. The social status theme consists of 2 categories: Matearity (f:10) and prestige (f:5). School peace consists of 3 categories: Unrest (f:4), communication between teachers (f:7), parent's opinion (f:1).

The third sub-problem of the study is "What are the deficiencies and suggestions you have identified regarding the teaching career steps?" determined as. When the answers are examined, the deficiencies and suggestions of the participants are grouped under 4 themes: Exam (f:9), in-service training (f:15), application content (f:38) and individual evaluation (f:4). Participants mostly expressed their opinions on the content of the career steps application. The theme of the application content consists of 7 categories: Workshop (f:2), scope (f:3), seniority (f:9), materiality (f:10), teachers' opinions (f:3), personal rights (f:9) and continuity (f:2). In-service training theme consists of subject (f:9) and time (f:6) categories. The exam theme consists of exam score (f:2) and exam content (f:7) categories. The theme of self-evaluation consists of 3 categories: teacher performances (f:2), distance graduate education (f:1) and education abroad (1).

Discussion and Conclusions: Looking at the findings related to the first sub-problem of the study, the teachers argued that these conditions regarding the criteria of the career steps of the teaching profession should be met, but they also stated that some corrections should be made. While they agreed that there should be a certain working year requirement, they stated that the year requirement should be introduced in a more flexible way. However, the reorganization of the phrase in-service training in the law; The majority of the teachers who argue that the content and duration should be arranged in line with the opinions of the teachers. There are many opinions of teachers who say that there should be no exams. Participants stated that the exam subjects were high, professional subjects were few, the scope was insufficient and the score was high. Participants agree positively that those with master's and doctoral degrees are exempted from the exam. They also added that this will encourage teachers to pursue a career.

Considering the findings related to the second sub-problem of the research, most participants stated that the practice would save the teaching profession from being ordinary, transform the teaching profession into a career profession and make it

innovative. In terms of society, they stated that the prestige and position of teachers would improve. Participants stated that their motivation would increase and their perspective on the profession would develop in a positive way. However, it has been determined that some problems may arise among teachers.

Looking at the findings related to the third sub-problem of the research, the participants stated that the enactment of the teacher profession law is a beginning and it is important to perceive the teaching profession as a career profession. It is stated that the aim will be achieved by eliminating these deficiencies. The fact that teachers were not asked for their opinions was criticized by the participants. High exam scores and in-service training subjects-duration have been a subject criticized by teachers. Emphasis on only the financial situation and the fact that there are very few items that include personal rights were the most frequently mentioned issues by the participants.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	18.01.2023	Submitted date
Kabul tarihi	14.05.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Güllü, M. & Akarsu, M. (2023). Öğrenciler için Badminton Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Journal of History School*, 67, 3855-3873.

ÖĞRENCİLER İÇİN BADMİNTON TUTUM ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ¹

MEHMET GÜLLÜ² MEHMET AKARSU³

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin badminton'a karşı tutumlarını belirlemek amacıyla geçerli, güvenilir bir ölçek geliştirmektir. 16 öğrenciyle (8 kız, 8 erkek) badminton'a yönelik tutumları hakkında görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler neticesinde 16 maddeden oluşan taslak form oluşturulmuştur. Formdaki maddeler alanda uzman 16 öğretim elemanına sunulduktan sonra 13 maddelik ölçek taslağı oluşturulmuştur. Ölçek taslağını 615 (335 kız, 280 erkek) öğrenci doldurmuştur. Öncelikle veriler, AFA ile analiz edilmiştir. Buna göre, KMO test değeri .96 ve Barlett Test değeri anlamlı ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Tek faktörde toplanan maddelerden, faktör yük değeri .60'dan büyük olan 11 madde değerlendirmeye alınmıştır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .70 ile .88 arasında değiştiği belirlenmiştir. Tek faktörde toplanan maddelerin açıkladığı varyansın %73 olduğu belirlenmiştir. Korelasyon katsayısının .65 ile .85 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçek formu, 430 (235 kız, 195 erkek) öğrenciye uygulanmış ve DFA yapmak için SPSS AMOS 24 programına yüklenmiştir. Analiz sonucunda, uyum indekslerinin gerekli koşulları sağladığı görülmüştür. Bu nedenle, 11 maddelik ölçek, AFA ile DFA sonucunda geçerliliği sağlanmış bir ölçektir. Ölçek güvenilirliği için test-

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı İnönü Üniversitesi'nde, 06.01.2021 tarih, 06.01.2021 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

²Prof. Dr., İnönü Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, mehmet.gullu@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-0930-7178

³Arş. Gör., İnönü Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, mehmet_akarsu@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8149-801X

tekrar test yöntemiyle 39 (20 kız, 19 erkek) öğrenciye 30 gün arayla ölçek formu uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, ölçeğin Cronbach Alfa değeri .95 olduğu belirlenmiştir. Buna göre ölçek, güvenilirliği karşılanmış bir ölçektir. Ölçek son haliyle olumlu 11 maddeden oluşmaktadır. Öğrenciler için badminton tutum ölçeği geçerli ve güvenilirlidir.

Anahtar Kelimeler: Badminton, Tutum Ölçeği, Öğrenci, Geçerlilik, Güvenirlilik.

Development of Badminton Attitude Scale for Students

Abstract

This research aims to develop a valid and reliable scale to determine students' attitudes towards badminton. 16 students (8 females, 8 males) were interviewed for their approach towards badminton. As a result of the interviews, a draft scale of 16 items was created. Scale items were presented to 16 faculty members who were experts in their fields, and a 13-item draft of the scale was created. The scale draft was filled by 615 (335 females, 280 males) students. Data obtained was tested by using EFA. As a result of the analysis, the KMO test value was found to be .96 and the Barlett Test value was found to be significant ($p < .001$). Among the items collected in a single factor, 11 items with a factor load value greater than 0.60 were evaluated. The factor loading values of these items varied between .70 and .88. The variance explained by a single factor calculated was %73. It was observed that the correlation coefficient varied between .65 and .85. The scale form was applied to 430 (235 females, 195 males) students and uploaded to SPSS AMOS 24 program to perform CFA. As a result of the analysis, it was seen that the fit indices met the necessary conditions. Therefore, the 11-item scale is a validated scale as a result of EFA and CFA. For the reliability of the scale, the scale form was applied to 39 students (20 females, 19 males) with a test-retest method at 30-days intervals. As a result of the application, the internal consistency coefficient (Cronbach Alpha) of the scale was found as .95. Hence, the scale reliability has been met. The scale consists of 11 positive items in its final form. The badminton attitude scale for students is a valid and reliable scale.

Keywords: Badminton, Attitude Scale, Student, Validity, Reliability.

GİRİŞ

Günümüzde badminton, dünyadaki popüler spor branşlarından biri haline gelmiştir. Badminton, her yaşta insana hitap eden ve çeşitli beceriler gerektirmektedir. Ayrıca açık veya kapalı alanlarda topun yere değmemesi üzerine kurulu olması, iyi bir kondisyonu, esnek bir vücudu ve hızlı refleksleri gerekli kılmaktadır. Bunun dışında rakip ile temas gerektirmediğinden sakatlık

riski en az olan sporlardan biri olduğu da bilinmektedir (Grice, 2008). Badminton, bireyde fiziksel olarak gelişim sağlamasının yanında zihinsel, duyuşsal ve sosyal olarak da gelişim sağlamaktadır (Nichola, Lew & Craig, 2001; Minna, Pekka & Lauri, 2001; Van de Water vd., 2017; Moghadam, Sayadi, Samimifar & Moharer, 2013; Ilhan, Esentürk, Çelik, Yılmaz & Tekkurşun, 2017).

Badminton ferdi bir spor olmasına rağmen zamanla toplu halde oynanan bir oyun haline gelmiştir. Badmintonun toplu halde oynanması, okul sporlarında ve beden eğitimi derslerinde yerini almasına ve birçok öğrencinin bu sporu sevmesine katkı sağlamıştır (Petkova & Ilchev, 2014; Türkiye Okul Sporları Federasyonu, 2020).

Okullardaki beden eğitimi derslerinin dayanıklılık, çabukluk, esneklik, hareketlilik, koordinasyon, kuvvet, ritim, aerobik kapasite, sağlıklı vücut kompozisyonu, spora özgü hareket becerileri gibi bazı hedefleri bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Badminton, okul çağındaki öğrencilerin sağlığını ve temel hareket becerilerini geliştirmekte, fiziksel deneyimlerini zenginleştirmekte, ahlaki değerlerini beslemekte, sosyal ve duygusal olarak gelişimlerini sağlamaktadır (Petkova & Ilchev, 2014). Bu nedenle, beden eğitiminin amaçlarıyla badmintonun sağladığı yararların örtüştüğü söylenebilmektedir.

Öğrencilerin beden eğitimi ve spora olan ilgileri tutumlarıyla doğrudan ilişkilidir. Tutum, kişinin belirli bir konu, durum, nesne, kavram ya da insana yönelik olumsuz veya olumlu duyguları, fikirleri, önyargıları, korkuları ve inançlarının toplamını belirtmek için kullanılan bir kavramdır (Thurstone & Chave, 1929).

LaPiere (1934) tutumu, sosyal uyaranlara koşullu bir yanıt olarak tanımlamaktadır. Deese (1967) tutumu, değerlendirmemiz ve duygularımızın arkasındaki genel eğilimler olarak nitelendirmektedir. Hill (1971) tutumu, bir kişinin herhangi bir konu hakkındaki duyguları, önyargıları, fikirleri, korkuları ve inançları olduğunu söylemektedir. Noe (2002) ise tutumu, bir kişiyi belirli bir şekilde davranmaya yatkın hale getiren inanç ve duyguların birleşimi şeklinde ifade etmektedir.

Tutumu, anne-baba, kardeş, arkadaş, öğretmen, kültürel yapı ve okul gibi bazı faktörler olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Büyükkaragöz & Kesici, 1996; Şanlı & Öztürk, 2015; Carlson, 1994; Kocabaş & Karaköse, 2005). Bu faktörlerin tutumu nasıl etkilediği belirlenerek, nelere dikkat edilmesi gerektiği anlaşılmalıdır. Çünkü öğrencilerin derslere istekli olmaları ve yakın çevrelerindeki etkinlikleri değerlendirmeleri tutumlarının belirlenmesi ile sağlanabilir (Böke & Güllü, 2020). Bu nedenle, öğrencilerin duygularını anlama

ve beden eğitiminde başarılı olmalarını sağlamak için tutumlarının belirlenmesi önemli bir etkiye sahiptir (Silverman & Subramaniam, 1999; Aicinen, 1991).

Literatür incelendiğinde, badmintonu yönelik tutum çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Bebetsos & Panagiotis, 2011). Ayrıca badminton özelinde geliştirilmiş bir tutum ölçeğine de rastlanmamıştır. Dolayısıyla, öğrencilerin badmintonu yönelik tutumlarını belirlemek için bir ölçeğin geliştirilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı, öğrencilerin badmintonu karşı tutumlarını tespit edecek bir ölçek geliştirmektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışmada, karma araştırma yöntemi benimsenmiş olup keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Karma araştırmalar, araştırmacının verileri toplayıp analizini yaptığı ve elde ettiği bulguları bütünleştirdiği, hem nitel hem de nicel yöntemleri veya yaklaşımları tek bir araştırmada kullanarak çıkarımlar yaptığı araştırmalardır (Creswell, 2008; Doyle, Brady & Byrne, 2009). Keşfedici sıralı desende öncelikle nitel veriler keşfedilip daha sonra elde ettiği bulguları nicel araştırma boyutunda kullanılmaktadır (Creswell, 2014).

Çalışmanın ilk aşamasında, nitel araştırmalardan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemi, bir konu hakkında ilgili kişilere sorular yöneltilerek derinlemesine bilgi almayı mümkün kılmaktadır (Taylor, Bogdan & DeVault, 2015). Bu nedenle araştırmada her öğrenci ile ayrı ayrı bireysel görüşmeler yapılması tercih edilmiştir.

Çalışmanın geçerlilik ve güvenilirlik aşamaları, nicel araştırmalardan tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, halen veya geçmişte varlığını koruyan bir durumu, üzerinde değişiklik yapmadan kendi koşulları içinde tanımlanmaya çalışmaktadır (Büyüköztürk, 2009). Bu nedenle geçerlilik ve güvenilirlik aşamalarında bu model tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma gruplarını Malatya'da 5., 6., 7. ve 8. sınıfta olan 1100 öğrenci oluşturmuştur.

1. Çalışma grubu (Nitel): Yüz yüze görüşmelerin yapıldığı 1. çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubu, 5. sınıftan 4 öğrenci, 6. sınıftan 4 öğrenci, 7. sınıftan 4 öğrenci ve 8. sınıftan 4 öğrenci olarak toplamda 16 öğrenciden (8 erkek, 8 kız) oluşmaktadır.

2. Çalışma grubu (Nicel): Açıklayıcı faktör analizi yapmak için veri toplanan 2. çalışma grubu tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçek taslağı 2. Çalışma grubu olan 718 öğrenciye uygulanmıştır. Ancak eksik ya da hatalı doldurulan ve daha önce badminton oynamamış olan öğrencilerin cevapları çıkartılmıştır. Son haliyle 2. çalışma grubu, 5. sınıftan 157 öğrenci (60 erkek, 97 kız), 6. sınıftan 156 öğrenci (86 erkek, 70 kız), 7. sınıftan 186 öğrenci (81 erkek, 105 kız) ve 8. sınıftan 116 öğrenci (53 erkek, 63 kız) olmak üzere toplam 615 öğrenciden oluşmaktadır.

3. Çalışma grubu (Nicel): Doğrulamalı faktör analizi yapmak için veri toplanan 3. çalışma grubu tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubu, 5. sınıftan 110 öğrenci (43 erkek, 67 kız), 6. sınıftan 102 öğrenci (57 erkek, 45 kız), 7. sınıftan 135 öğrenci (56 erkek, 79 kız) ve 8. sınıftan 83 öğrenci (39 erkek, 44 kız) olmak üzere toplam 430 öğrenciden oluşmaktadır.

4. Çalışma grubu (Nicel): Test-tekrar test için verilerin toplandığı 4. Çalışma grubu basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubu, 5. sınıftan 9 öğrenci (4 erkek, 5 kız), 6. sınıftan 10 öğrenci (5 erkek, 5 kız), 7. sınıftan 10 öğrenci (5 erkek, 5 kız) ve 8. sınıftan 10 öğrenci (5 erkek, 5 kız) olmak üzere toplam 39 öğrenciden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Veriler 2020/2021 eğitim öğretim yılında Malatya’da 5., 6., 7. ve 8. sınıfta olan rastgele seçilen 8 farklı okuldan ve araştırmacılar tarafından oluşturulan 4 farklı çalışma grubundan toplanmıştır. 1. çalışma grubu ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, badmintona yönelik duygu, düşünce ve beklentileri hakkında yüz yüze bireysel görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca yapılan görüşmenin seyrine göre öğrencilere alt sorular sorularak yanıtların detaylandırılması sağlanmıştır.

2., 3. ve 4. çalışma gruplarına ölçekler uygulanmadan önce öğrenci katılımı için veli izni alınmış ve öğrenciler araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Tüm öğrencilere çalışmanın amaçları hakkında bilgi verilmiştir. Ölçekler isimsiz olarak sınıflarda gruplar halinde uygulanmış ve öğrencilere gizlilik garantisi verilmiştir.

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

1. Ölçek Tasarlama

Ölçek maddeleri, alan yazın taraması ve öğrencilerle yüz yüze yapılan görüşmeler neticesinde oluşturulmuştur. Kayıt altına alınan görüşmeler bir

araştırmacı tarafından transkript edilmiş ve iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunarak kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar karşılaştırılarak aynı oldukları düşünülenlerden biri silinmiştir. Böylelikle ölçek taslağı için 16 soru maddesi oluşturulmuştur. Ölçek, kapsam geçerliliği için 16 uzmana incelenmiş ve 3 madde ölçekten çıkarılmıştır. Oluşturulan 13 maddelik taslak formun uygulanmasında 5'li Likert tipi ölçek kullanıldı. Maddelere "Tamamen Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) Tamamen Katılıyorum (5)" şeklinde yanıt verilmektedir. Bu şekilde maddeler, geçerlilik ve güvenilirliklerinin belirlenmesi amacıyla 2. ve 3. örneklem gruplarına uygulanmıştır. Uygulama süreçlerine ilişkin detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2. Kapsam Geçerliliği

Kapsam geçerliliği, ölçeği bir bütün kabul edip maddelerin amaca ne düzeyde katkı sağladığını ifade eder (Tekin, 2004). Dolayısıyla, soru maddelerinin öğrencilerin badmintonla ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik olup olmadıklarıyla ilgili bir form oluşturulmuştur. Formda her bir maddenin amaca uygunluğuyla ilgili değerlendirmelerin yapılacağı "Uygun", "Uygun Değil" ve "Düzeltilmeli" şeklinde seçeneklere yer verilmiştir. Ayrıca uzmanların görüş ve önerileri için de ek bir alan bırakılmıştır. Uzmanlar, badminton derslerini en az 5 yıl boyunca aktif bir şekilde yürüten ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgiye sahip 16 öğretim üyesidir.

Uzman görüşleri Lawshe tekniğiyle analiz edilmiştir. Bu teknikte uzman görüşleri alınarak kapsam geçerlilik oranları elde edilmektedir. Kapsam geçerlilik oranı (KGO) 0,99'un üzerinde olmayan maddeler ölçekten çıkarılmaktadır (Lawshe, 1975). Bu bağlamda KGO sağlamayan 3 madde ölçekten çıkarılmış ve olumlu 13 maddelik Likert tipi ölçek taslağına son şekli verilmiştir.

3. Pilot Güvenirlilik

Pilot güvenilirlik testleri gerçekleştirilmiş ve geçerlilik analizlerine geçmeden önce, öncelikle verilerin Bartlett's küresellik testi sonuçları incelenmiştir. Bu test sonuçları, değişkenler arasındaki korelasyonun yeterli olduğunu, çünkü sonucun 0.05'ten küçük ve anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ölçülmesi amaçlanan olgunun ölçme aracıyla ne kadar etkili ölçüldüğünü belirlemek amacıyla yapılan Hotelling's T-Squared analizi sonuçlarına göre, Hotelling's T-Squared değeri 654.468, F değeri 53,562 ve p değerinin 0.05'ten küçük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak, ölçek, birbirine benzer yapıda maddelerden oluşmakta olup özgün ve güçlü olarak nitelendirilebilir.

4. Geçerlilik: AFA ve DFA

Analizlere geçmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri belirlenmiştir. Taslak formu eksiksiz ve hatasız 615 öğrenci doldurmuştur. Ölçeğe verilen yanıtların ortalaması 3.47 ± 0.88 'dir. Çarpıklık değeri -0.696 ve Basıklık değeri 0.431'dir. Çarpıklık ve Basıklık testi sonuçlarına göre, veriler -1.5 - 1.5 aralığındadır. Tabachnick vd., (2007)'e göre veriler normal dağılmaktadır. Bu sonuca istinaden istatistiksel analizlere geçilmiştir.

Elde edilen verilerin AFA için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test değeri 0.96 ve Barlett Test değeri ise 5566.50 ($p < .001$) olarak belirlenmiştir. Ayrıca, iç tutarlık kat sayısının (Cronbach Alfa) 0.957 olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak, AFA'ya geçilmiştir (Bayram, 2004).

Madde analizi sonucunda, 6. (Badminton karşılaşmasında kaybetmekten korkarım) ve 7. (Badminton oynamak çok kolaydır) maddelerinin ortak varyans yükünün 0.30'un altında olduğu tespit edilmiş ve bu nedenle analizden çıkarılmıştır. Böylelikle, tek faktörde toplanan 11 madde değerlendirmeye alınmıştır. Tek faktörün açıkladığı varyans oranı %73 olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk (2009), açıklanan varyansın minimum %30 olmasının tek boyutlu ölçekler için gerekli olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, elde edilen sonuçlar, ölçeğin tek bir faktör altında toplanmasının uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 2
AFA sonuçları

Faktör	Öz Değer			Temel Bileşenler Analizi 1. Faktör Yük Değerleri	Mad. Top. Korelasyonu (r)	Arit. Ort.
	Top.	Varyans %	Kümülatif %			
1	7.718	70.166	70.166	0.868	0.835	3.54
2	0.575	5.223	75.389	0.860	0.825	3.47
3	0.488	4.437	79.826	0.838	0.798	3.57
4	0.400	3.633	83.459	0.882	0.852	3.78
5	0.358	3.255	86.714	0.826	0.786	3.68
6	0.293	2.667	89.381	0.705	0.654	3.47
7	0.267	2.424	91.805	0.843	0.808	3.63
8	0.264	2.404	94.209	0.851	0.816	3.50
9	0.233	2.120	96.330	0.830	0.791	3.55
10	0.223	2.027	98.357	0.843	0.806	3.67
11	0.181	1.643	100.000	0.855	0.820	3.91

Mad. = Madde, Top. = Toplam, Arit. Ort. = Aritmetik Ortalama

Tablo 2'ye göre incelenen 11 madde tek faktörde toplanmıştır. Bu durum, analiz edilen maddelerin öz değerlerinin anlamlılığını belirlemek adına Yaşlıoğlu'nun (2017) vurguladığı öz değerlerin 1'den büyük olması kriterini karşıladığını göstermektedir. Ayrıca, bu 11 maddenin 1. faktör yük değerleri 0.705 ile 0.882 arasında değişmekte olup, madde-toplam korelasyonu da 0.654 ile 0.852 arasında değişmektedir. Bu bulgular, maddelerin tek bir faktör altında anlamlı ve güçlü bir şekilde toplandığını göstermektedir.

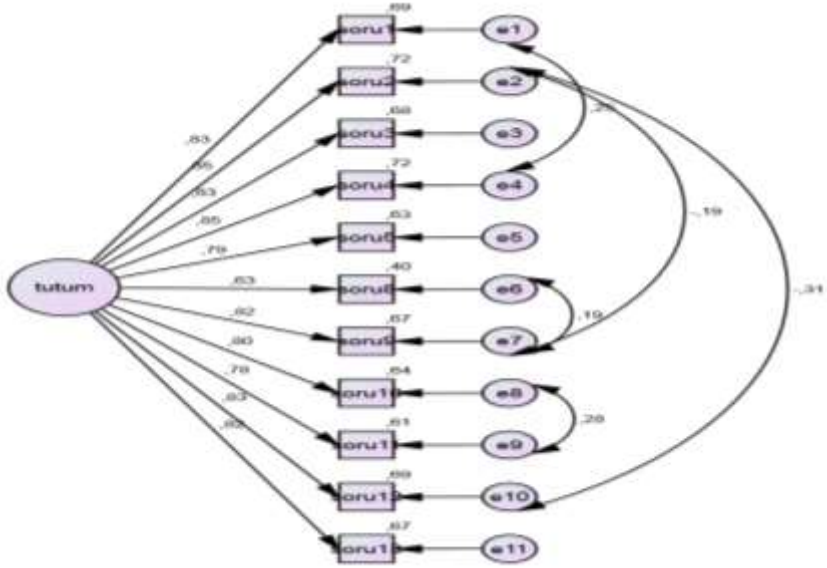
AFA sonucunda elde edilen 11 madde, DFA yapılmak üzere AMOS 24 programına yüklenmiştir. Yapılan DFA analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3
DFA sonuçları

Model Uyum İndeksi	Birinci Düzey	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü
X^2	94.057	$0 \leq X^2 \leq 2sd$	$2sd \leq X^2 \leq 3sd$
Sd	38		
X^2/Sd	2.855	$0 \leq X^2/sd \leq 2$	$2 \leq X^2/sd \leq 3$
p	.000	$0,05 \leq p \leq 1,00$	$0,01 \leq p \leq 0,05$
RMSEA	.066	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
GFI	.954	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$
AGFI	.922	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$
NFI	.971	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$
RMR	.030	$0 \leq RMR \leq .05$	$.05 \leq RMR \leq .08$
CFI	.981	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
IFI	.986	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$

DFA sonuçlarına göre, X^2 değeri 94.057, standart sapma (sd) değeri 38 ve X^2/sd oranı 2.885 olarak bulunmuştur. Bu değerler, kabul edilebilir bir uyum seviyesini yansıtmaktadır. Aynı zamanda, p değerinin 0.000 olması da kabul edilebilir uyumu desteklemektedir. RMSEA'nın 0.066 olması, GFI, NFI, CFI ve IFI değerlerinin 0.95 üzerinde, AGFI değerinin ise 0.90 üzerinde olması ise mükemmel uyumu işaret etmektedir. Bu uyum indekslerinin belirli uyum şartlarını karşıladığı bir çok uzman tarafından kabul edilmektedir (Bayram, Erkorkmaz vd., 2013; Hair vd., 1998; Şimşek, 2007; Bayram, 2004).

Öğrenciler için Badminton Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi



Şekil 1. Ölçek maddelerinin doğrulayıcı faktör analizi standartlaştırılmış madde yükleri

Şekil 1’de ölçek maddelerinin 0.63 ile 0.85 arasında standartlaştırılmış yük değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4
Badminton tutum ölçeği madde analiz sonuçları

Madde Sayısı	Taslak Ölçekteki Madde Numarası	Standartlaştırılmış Madde Yükleri (β_1)	R^2 (β_2)	Standart Hata	t-değeri
1	Madde 1	0.83	0.69	0.07	10.50
2	Madde 2	0.85	0.72	0.02	13.05
3	Madde 3	0.83	0.68	0.02	12.22
4	Madde 4	0.85	0.72	0.03	13.24
5	Madde 5	0.79	0.63	0.02	12.81
6	Madde 8	0.63	0.40	0.03	13.53
7	Madde 9	0.82	0.67	0.05	14.15
8	Madde 10	0.80	0.64	0.03	12.79
9	Madde 11	0.78	0.61	0.03	13.45
10	Madde 12	0.83	0.69	0.03	13.59
11	Madde 13	0.82	0.67	0.03	12.73

Tablo 4'e göre, 11 maddenin standartlaştırılmış madde yükleri 0.63 ile 0.85 arasında; R^2 değerleri 0.40 ile 0.72 arasında; standart hataları 0.02 ile 0.07 arasında; t-değerleri ise 10.5 ile 14.15 arasında değişmektedir. AFA ve DFA sonuçlarına bakıldığında, 11 maddelik bu ölçek, birçok uzmana göre geçerlidir (Şimşek, 2007; Bayram, 2004; Meydan & Şeşen, 2011).

5. Ölçek Güvenirliliği

Ölçeğin güvenirliliği için, iç tutarlık kat sayısına, AVE ve CR değerlerine bakılmış ve test tekrar test yöntemiyle, 4. Çalışma grubu olan 39 öğrenciye 30 gün arayla ölçek formu uygulanmıştır.

Güvenirlik sonuçlarına göre CR değeri 0.95; Cronbach Alfa katsayısı 0.952 ve açıklanan ortalama varyans ise 0.70 olduğu görülmektedir. Uzmanlara göre, bir ölçeğin güvenirliğini değerlendirmek için bütün AVE değerlerinin CR değerlerinden küçük olması ve AVE'nin de .5'ten büyük olması gerekmektedir (Yaşlıoğlu, 2017). Buna göre bu koşul sağlamaktadır. Ek olarak, iç tutarlık katsayısının 0.70 ve üzeri olması gerektiği öne sürülmektedir (Büyüköztürk, 2009; Bayram, 2004). Test-tekrar test sonuçlarına göre güvenirlik katsayısı 0,87 bulunmuştur. Buna göre, test-tekrar test güvenirlik katsayısı yüksek düzeydedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada öğrenciler için badminton tutum ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin badmintona yönelik tutumlarının tespit edilmesi derslerin işleniş şekli ve öğrencilerin gelişimi açısından önemli görülmektedir. Öğrencilerin beden eğitimi derslerine olumlu tutum geliştirmeleri derste uygulanacak etkinliklere istekli olmalarına ve coşkulu bir şekilde katılıp dersin verimli bir şekilde işlenmesine olanak sağlayacaktır. Ayrıca bu olumlu tutumlar gelecekteki spor aktivitelerinde gönüllü olarak yer almalarını da mümkün kılacaktır (Silverman & Scrabis, 2004; Chung & Phillips, 2002).

Literatür incelendiğinde Türkiye'de badmintona yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmediği görülmüştür. Badminton, milli eğitim programının amaçlarından olan öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve sosyal olarak gelişimlerinde etkilidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018; Grice, 2008). Bu nedenle derslerde badmintona yer verilmesi program amaçlarına ulaşmada önemlidir. Ancak öğrencilerin tutumlarının belirlenmesi ve buna göre bir eğitim-öğretim sağlanması

gerekmektedir. Bu sebeple öğrencilerin tutumlarının ölçülmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrencilerin beden eğitimi derslerine ilişkin tutumlarını ölçmek adına birçok ölçek geliştirilmiş ve araştırmalar yapılmıştır (Böke & Güllü, 2020; Caz & Gökse, 2016; Güllü, Güçlü & Arslan, 2009; Keskin, Öncü & Küçük Kılıç, 2016; Görgüt & Güllü, 2017; Şişko & Demirhan, 2002).

Literatür taraması ve öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde ölçek formunun taslağı oluşturulmuştur. Bu form kapsam geçerliliği çalışması kapsamında, uzman görüşüne sunulmuş ve Lawshe tekniği ile KGO analiz edilmiştir. Lawshe (1975) KGO 0,99'un üzerinde olası gerektiğini ifade etmektedir. Bu ifadeden yola çıkarak KGO 0,99 üzerinde olan 13 madde olduğu tespit edilmiştir.

Ölçek taslağı 615 öğrenciye uygulanmıştır. Verilerin AFA açısından uygun olup olmadığına karar vermek amacıyla Cronbach Alfa, KMO ve Barlett test değerlerine incelenmiştir. KMO test değeri .96 ve Barlett test değeri 5566.50 ($p < .001$) ve Cronbach Alfa değeri de 0.957 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre AFA uygulanması için yeterli ve uygun olduğuna karar verilmiştir (Bayram, 2004).

Ölçeğin yapı geçerliliği kapsamında AFA yapılmıştır. Analiz sonucunda faktör yük değeri 0.60'dan büyük, tek faktörde toplanan 11 maddenin açıkladığı varyans 0.73 olarak bulunmuştur. Ayrıca, öz değeri 1'den büyük olan 11 madde için yapılan analizde, 1. Faktör yük değerleri .705 - .882 aralığında değişmekte olup, madde-toplam korelasyonu da .654 - .852 aralığında değişiklik göstermiştir.

AFA sonucunda elde edilen 11 madde, yine kapsam geçerliliği kapsamında, 3. Çalışma grubuna uygulanarak DFA için analiz edilmiştir. DFA sonucunda, RMSEA değeri .066, GFI değeri .954, AGFI değeri .922, NFI değeri .971, RMR değeri .030 ve CFI değeri .981 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar uyum indekslerinin minimum şartları sağladığı göstermektedir (Hair vd., 1998; Şimşek, 2007; Bayram, 2004). Maddelerin standartlaştırılmış madde yükleri .63 - .85 arasında; R^2 değerleri .40 - .72 arasında; standart hataları 0.02 - 0.07 arasında; t-değerleri ise 10.5 - 14.15 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ayrıca CR değeri 0.95; Cronbach Alfa katsayısı 0.952 ve açıklanan ortalama varyans ise 0.70 olduğu bulunmuştur. AFA ve DFA sonuçlarına göre, 11 maddelik bu ölçeğin birçok uzmana göre geçerli olduğu söylenebilir (Şimşek, 2007; Bayram, 2004; Meydan & Şeşen, 2011).

Ölçek güvenilirliği değerlendirilirken iç tutarlık kat sayısı incelenmiş ve ayrıca test-tekrar test yöntemi uygulanmıştır. Bu uygulama neticesinde oluşan bulgular, Cronbach Alfa değerinin 0.95 ve iç tutarlık katsayısının 0.87 olduğunu

göstermektedir. Dolayısıyla, Bayram (2004) ve Büyüköztürk (2009) tarafından vurgulandığı gibi, bu ölçeğin güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler için geliştirilen badminton tutum ölçeği geçerli ve güvenilirlerdir. Bu badminton tutum ölçeği, öğretmenler, antrenörler, araştırmacılar ve diğer paydaşlar tarafından kullanılabilir ve öğrencilerin badmintonu yönelik tutumlarını anlamak için etkili bir araç olarak hizmet verebilir.

Ölçek son haliyle olumlu 11 maddeden oluşmaktadır. Likert tipinde olan ölçek, 5'li derecelmeye sahiptir. Ölçek maddeleri "Tamamen Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) Tamamen Katılıyorum (5)" yanıtlanmaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça badmintonu ilişkin tutum olumlu yönde artmaktadır. Ayrıca ölçekten 11 ile 55 puan alınabilmektedir.

KAYNAKÇA /REFERENCES

- Aicinena, S. (1991). The teacher and student attitudes toward physical education. *Physical Educator*, 48(1), 28–33.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2005). *Sosyal Bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (4. Baskı). Sakarya Kitabevi.
- Ayyıldız Durhan, T. (2019). Dansa yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 676-692. <https://doi.org/10.26466/opus.552080>
- Bardakçı, S. & Caz, Ç. (2018). Güreş sporuna yönelik guttman tutum ölçeği geliştirilmesi. T. Özseven & V. Karaca, 2. *Uluslararası Bilimsel Çalışmalarda Yenilikçi Yaklaşımlar Sempozyumu poster bildiriler kitabı içinde* (s. 889-892), Samsun: Türkiye.
- Bayram, N. (2004). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Ezgi Kitabevi.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları*. Ezgi Kitabevi: İstanbul.
- Bebetsos, E. & Panagiotis, A. (2011). Attitudes and behaviors of greek college students and non-college respondents towards badminton. *Studies In Physical Culture and Tourism*, 18(1), 35-41.

Öğrenciler için Badminton Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

- Böke, H. & Güllü, M. (2020). Ortaokul öğrencileri için voleybol tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 130-142. <https://doi.org/10.25307/jssr.764005>
- Büyükkaragöz, S. & Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 353-365.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carlson, T. B. (1994). *Why students hate, tolerate, or love gym: A study of attitude formation and associated behaviors in physical education*. Doctoral Dissertation, University of Massachusetts, Massachusetts.
- Caz, Ç. & Göksel, A. G. (2016). Anadolu lisesi öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-1. <https://doi.org/10.22396/sbd.2016.0>
- Chung, M. & Phillips, D.A. (2002). The relationship between attitude toward physical education and leisure time exercise in high school students. *Physical Educator*, 59(3), 126-139.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni*. Y. Dede & S. B. Demir, Çev. Ed.. Anı Yayıncılık.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3. Ed.). Pearson Education, Inc.
- Çelik Kayapınar, F., Temür, S., Akcan, F. & Temür, M. (2016). Study of developing a scale on attitudes towards the combat sports. *International Journal of Sport Exercise and Training Sciences - IJSETS*, 2(2), 82-88. <https://doi.org/10.18826/ijsets.82687>
- Çelik, D. (2000). *Okullarda ölçme değerlendirme nasıl olmalı?* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Deese, J. (1967). *General psychology*. Allyn and Bacon.
- Doyle, L., Brady, A.M. & Byrne, G. (2009). An overview of mixed methods research. *Journal of Research in Nursing*, 14(2), 175-185. <https://doi.org/10.1177/1744987108093962>
- Erkorkmaz, Ü., Etikhan, İ., Özdamar, K & Sanisoğlu, Y. (2013). Confirmatory factor analysis and fit indices: review. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 3, 210-223. <https://doi.org/10.5336/medsci.2011-26747>

- Görgüt, İ. & Güllü, M. (2017). Ortaokul öğrencileri için hentbol tutum ölçeği geliştirilmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(1) 49-58.
- Grice, T. (2008). *Badminton steps to success*. Human Kinetics.
- Güllü, M., Güçlü, M. & Arslan, C. (2009). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Sport Sciences*, 4(4), 273-288.
- Güngör, S. T. (2018). *Atletizme yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. & Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Hill, C. A. (1971). *Factors related to the attitudes of ninth grade boys in arkansas toward physical education*. Doctoral Dissertation, University of Arkansas, Arkansas.
- Ilhan, E.L., Esentürk, O. K., Çelik, O. B., Yılmaz, A. & Tekkurşun, D. G. (2017). Examination of social skill levels of the badminton players. *Science, Movement and Health*, 17(2), 108-114.
- Keskin, N., Öncü, E. & Küçük Kılıç, S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri. *Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 14(1), 93-107.
- Kocabaş, I. & Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-91.
- LaPiere, R. T. (1934). Attitudes versus action. *Social Forces*, 13(2), 230-237. <https://doi.org/10.2307/2570339>
- Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi Amos uygulamaları*. Detay Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.

- Minna, B., Pekka, L. & Lauri, L. (2001). Comparison of two types of instruction in badminton. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 139-155. <https://doi.org/10.1080/1740898010060206>
- Moghadam, M.S., Sayadi, E., Samimifar, M. & Moharer, A. (2013). Impact assessment of mindfulness techniques education on anxiety and sports performance in badminton players Isfahan. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(5), 1170-1175.
- Nichola, C., Lew, H. & Craig, H. (2001). The effects of a motivational general-mastery imagery intervention on the sport confidence of high-level badminton players. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(4), 389-400. <https://doi.org/10.1080/02701367.2001.10608975>
- Noe, R. (2002). *Employee training and development*. Mc Grawhill.
- Petkova, M. & Ilchev, I. (2014). Comparative analysis of physical capabilities of 10 year-old students from veliko turnovo and rousse, who get involved in badminton classes. *Pedagogika-Pedagogy*, 86(3), 412-418.
- Sadık, R., Öntürk, Y., Dinç, F. & Özen, A. (2018). Satranç oyununa yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 53-60. <https://doi.org/10.32706/tusbid.486539>
- Silverman, S. & Scrabis, K.A. (2004). A review of research on instructional theory in physical education 2002-2003. *International Journal of Physical Education*, 41(1), 4-12.
- Silverman, S. & Subramaniam, P. R. (1999). Student attitude toward physical education and physical activity: A review of measurement issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(1), 97-125. <https://doi.org/10.1123/jtpe.19.1.97>.
- Şanlı, D. & Öztürk, C. (2015). Anne Babaların çocuk yetiştirme tutumları ve tutumlar üzerine kültürün etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(4), 240-246.
- Şimşek, Ö. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ekinos.
- Şişko, M. & Demirhan, G. (2002). İlköğretim okulları ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2002(23), 205-210.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (5. ed.). Pearson.

- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylor, S. J., Bogdan, R. & DeVault, M. (2015). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. John Wiley & Sons.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (17. Baskı). Yargı Yayınevi.
- Thurstone, L. L. & Chave, E. J. (1929). *The measurement of attitude*. The University of Chicago Press.
- Türkiye Okul Sporları Federasyonu. (2020, Aralık 30). *Branşlar*. <http://tosf.gov.tr/branslar>
- Vande Water, T., Huijgen, B., Faber, I. & Elferink-Gemser, M. (2017). Assessing Cognitive Performance in Badminton Players: A Reproducibility and Validity Study, *Journal of Human Kinetics*, 55(1), 149-159. <https://doi.org/10.1515/hukin-2017-0014>
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(0), 74-85.
- Yılmaz, H. (1998). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. Baskı). Mikro Basım Yayın Dağıtım.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Today, badminton has become one of the popular sport branches in the world. Badminton appeals to all age groups and various skills and can also be played indoors or outdoors. Badminton improves the health and basic movement skills of school-age students, enriches their physical experiences, nurtures their moral values, and enables them to develop socially and emotionally. For this reason, it can be said that the aims of physical education and the benefits of badminton overlap. Determining the attitudes of students has an important effect on understanding their emotions and ensuring their success in physical education. When the literature is examined, it is seen that there is a need to develop a scale to determine student's attitudes towards badminton. Therefore, the aim of the research is to develop a valid and reliable attitude scale to determine student's attitudes towards badminton.

Method: This study was conducted with an exploratory sequential design, one of the mixed research methods. The study groups of the research consist of 1100 students studying in 5th, 6th, 7th and 8th grades in Malatya in the 2020-2021

academic year. 4 working groups were formed. 1. study group was determined using purposive sampling method. This group consists of 16 students. 2nd, 3rd and 4th study group was determined using the random sampling method. The 2nd study group consists of 615 students, 3rd study group consists of 430 students, and 4th study group consists of 39 students. While the badminton attitude scale was being drafted, the literature was scanned, but there was no badminton attitude scale which was developed before. For this reason, the badminton attitude scale was developed in the following order; Preparation of the Scale Draft, Scale Validity and Scale Confidence.

Results: Makalenin bulgularının özetlendiği ve Before creating a badminton attitude scale for students, an extensive literature review was conducted. Then, face-to-face individual interviews were conducted with the students about their feelings, thoughts and expectations about badminton using a semi-structured interview form. 16 question items were created by the researchers for the scale draft. For the scale draft, a 5-point Likert type scale was used.

For validity, construct and content validity were examined. For content validity, expert opinion was taken and analyzed with the Lawshe technique. As a result of the analysis, 13 items provided the content validity rate. EFA and CFA were applied to the gained data. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test value, which was used to decide whether the gained information is appropriate in terms of EFA, was 0.96 and the Barlett Test value was 5566.50 ($p < .001$). In addition, the internal consistency coefficient (Cronbach's Alpha) was also found to be 0.957. According to this result, it was realized that the data were applicable and adequate for the application of EFA (Bayram, 2004). Among the items collected in a single factor, 11 items with a factor load value greater than 0.60 were evaluated. The variance explained by a single factor is 73. Büyüköztürk (2009) states that the explained variance should be at least 30% for one-dimensional scales.

Standardized item loads of 11 items ranged from 0.63 to 0.85; R² values are between 0.40 and 0.72; their standard errors are between 0.02 and 0.07; The t-values range from 10.5 to 14.15. Also, the CR value is 0.95; The Cronbach Alpha coefficient is 0.952 and the mean variance explained is 0.70. Considering the EFA and CFA results, the 11-item scale is valid according to many experts.

For the reliability of the scale, the internal consistency coefficient was checked and the scale form was applied to the 4th study group with an interval of 30 days using the test-retest method. According to the test-retest results, the reliability coefficient was found to be 0.87. Accordingly, the test-retest reliability coefficient is high.

Conclusion and Discussion: As a result of the research, it was determined that the attitude scale developed for students is a rational and authentic measurement tool that measures student's attitudes towards badminton.

The scale consists of 11 positive items in its final form. The scale, which is a Likert type, has a 5-point rating. Substances; It was scored as "Totally Disagree (1), Disagree (2), Undecided (3), Agree (4) Totally Agree (5)". As the scores to be obtained from the scale increase, the approach towards badminton increases positively. In addition, the lowest score that can be obtained from the scale is 11 and the highest score is 55.

Öğrenciler için Badminton Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

EK. Badminton Tutum Ölçeği

Badminton Tutum Ölçeği	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Badminton oynamak beni mutlu ediyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Badminton oynayınca kendimi başarılı hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Badminton oynamak beni heyecanlandırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Badminton oynayınca eğlenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Badmintonda rekabeti severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Badmintonda kız - erkek birlikte oynamayı severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Badmintonu çok hareketli olduğu için severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Badminton oynamak bana özgüven sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Badmintonu dikkat gerektirdiği için severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Badminton enerjimi atmaya yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Arkadaşlarımla badminton oynamayı severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Makale türü: Araştırma makalesi		Articletype: Researcharticle
Geliş tarihi	18.10.2023	Submitteddate
Kabul tarihi	22.12.2023	Accepteddate
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishingdate

Atf Bilgisi / Reference Information

Altıngül, O., Gacar, A., Bulut, M. & Yavuz-Söyler, D. (2023). Hakemlerin Etkili İletişim Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *Journal of History School*, 67, 3874-3887.

HAKEMLERİN ETKİLİ İLETİŞİM BECERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ¹

Oğuzhan ALTUNGÜL², Atalay GACAR³, Mesut BULUT⁴
& Didem YAVUZ SÖYLER⁵

Öz

Bu çalışma Elazığ ilinde aktif görev yapan hakemlerin iletişim beceri düzeylerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Çalışmanın evrenini Elazığ'da aktif olarak görev yapan 457 il hakemi oluştururken, örnekleme ise tesadüfî yöntemle seçilen 113 hakem oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Korkut tarafından 1996 yılında geliştirilen "İletişim Becerilerini Değerlendirme" Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek toplam 25 maddeden oluşmaktadır ve bu ölçekten alınan yüksek puanlar, bireylerin şahsi iletişim becerilerini pozitif yönde etkilediği görülmektedir. Verilerin analizinde Spss 22.0 paket programı kullanılmış, ölçek formuna verilen cevaplar sonucunda verilerin normal dağılım göstermediğine bakılmıştır. Normallik testi sonucuna göre dağılımın normal olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler istatistik programında frekans ve yüzde tabloları oluşturulduktan sonra ikili karşılaştırmalarda T-testi, çoklu karşılaştırmalarda ise Anova testleri uygulanmıştır. Gruplar arası farklılıkların belirlenmesinde ise Tukey testinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak çalışma kapsamında ölçeğe katılan hakemlerin etkili iletişim beceri düzeyleri farklı değişkenler açısından incelendiğinde aktif görev yapan hakemlerin cinsiyet durumlarının etkili iletişim becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı,

¹ Makale yazımı yazar etki oranı 1. yazar %28, 2. yazar %26, 3. yazar %24, 4. yazar %22. Etik kurul onayı Fırat Üniversitesinde, 02.10.2023 tarih, 2023/18 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

² Doç. Dr. Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, oaltıngul@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2572-7324

³ Prof. Dr. Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, agacar@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5618-3983

⁴ Doktora Öğrencisi Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, mstblt@windowslive.com, Orcid: 0000-0003-0789-0969

⁵ Dr. Öğr. Üyesi Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, dysoyler@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9625-996X

hakemlerin yaş durumlarına baktığımızda yaşlarının etkili iletişim üzerinde etkili olmadığı, eğitim durumları incelendiğinde hakemlerin eğitim durumlarının eğitim durumları üzerinde bir etkisinin olmadığı, hakemlik yıllarının etkili iletişimlerini etkilemediği ve hakemlik yaptıkları branşlarında etkili iletişim becerilerinin bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Hakemlerin etkili iletişim beceri düzeylerinin yapılan araştırmalar sonucunda yukarı da verilen değişkenler üzerinde bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hakem, Etkili İletişim, Beceri, İletişim.

Examining the Effective Communication Skill Levels of Referees

Abstract

This study aims to examine the communication skill levels of referees working actively in Elazığ. While the population of the study consists of 457 provincial referees actively working in Elazığ, the sample consists of 113 referees selected randomly. The "Communication Skills Assessment" scale, developed by Korkut in 1996, was used as a data collection tool in the study. The scale consists of a total of 25 items, and high scores obtained from this scale appear to positively affect individuals' personal communication skills. Spss 22.0 package program was used to analyze the data, and it was checked that the results of the errors given to the scale formulawere not normally distributed. According to the normality test, the distribution was found to be normal. After the obtained data were included in statistics, program frequency and percentagetables, T-tests were developed for pair wise comparisons and Anova tests were developed for multiple comparisons. Tukey test was used to determine the differences between groups. As a result, when the effective communication skill levels of the referees participating in the scale within the scope of the study are examined in terms of different variables, the gender status of the active referees does not have an effect on their effective communication skills. It has been determined that there is no effect on the referee, their years of refereeing do not affect their effective communication, and their effective communication skills do not have an effect on the branches in which they referee. As a result of the research, it is seen that referees' effective communication skill levels do not show any difference on the variables given above.

Keywords: Referee, Effective Communication, Skill, Communication.

GİRİŞ

Günümüz koşullarında, bilgi ve iletişim çağında insanlar bu yöne yönlendirilmekte ve bu sisteme uyum sağlamaya çalışmaktadır. Bilgi toplumuna geçiş, yani ekonominin, kültürün ve sosyal yaşamın yeniden düzenlenmesiyle

birlikte farklı bakış açılarına sahip, yorum yapabilen, kontrol edebilen kişilik tiplerine sahip bireyler ortaya çıkmaktadır (Akgün, vd., 2014).

Kişisel fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının ardından insanın sosyal gereksinimleri de oluşur. Bu gereksinimler; Sevmek, sevilme, bir gruba ait olmak gibi pek çok ihtiyaç vardır. Bu da iletişim becerilerini öncelikli yapıyor. İletişim becerilerinin içeriğinde üç kavramdan bahsedilmektedir. Bunlar; Sosyal iletişim, sosyal etkileşim ve kişilerarası iletişim kavramlarını içerir. Yani iletişimin olduğu yerde kişinin kendi duygu ve düşüncelerini dayatmak yerine karşı tarafa aktarma ihtiyacı iletişim becerilerine aittir. Çünkü iletişim becerileri, dayatma yerine olayları ve kişileri gözlemlemede esneklik sağlar (Öktem, vd., 2013).

Bir ülkenin gelişmişlik düzeyini belirleyen kriterler arasında ülkede spor faaliyetlerine olan ilginin artması ve bu alanda elde edilen başarılar oldukça önemlidir. Spor, özellikle gençlerin çevreyle uyum içinde olmalarını sağlayan, yaratıcılığı ve sosyalliği teşvik eden etkili bir aktivitedir. Bu durum karşısında birçok alanda her mevsime uyum sağlayan ve doğa şartlarına uygun spor alanları ortaya çıktı. Her kesimden insanın ilgisini çeken spor faaliyetleri, estetik görünümü ve göz alıcı yapısı sayesinde ülke ekonomisine maddi açıdan destek olmaktadır (Biol, 2007).

İnsanoğlu varoluşundan günümüze kadar varlığını sürdürebilmek için hem farklı insanlarla hem de doğayla sürekli etkileşim içinde olmuştur. Belirli bir sosyo-kültürel ortamda yaşayan, aynı anda düşünebilen ve konuşabilen bir insanın tüm gereksinimleri tek başına karşılaması mümkün değildir. Bu nedenle insanların farklı bireylerle iletişim kurması gerekmektedir. Öncelikle aile içinde başlayan bu süreç, bireyin aile dışındaki yaşamı öğrendikçe gelişir. İletişimin gerekli olmasının bir diğer nedeni de insanların düşünebilmesi, başkalarını anlayabilme ve kendilerini açıklayabilme ihtiyacıdır (Işık, 2018). İletişim, kişisel ve sosyal bir süreç olmasının yanı sıra iki kişi arasındaki psiko-sosyal ilişkiyi de ifade eder (Cüceloğlu, 2011). Bu bağlamda bireyler ikili ilişkilerinde etkili iletişim becerilerine ihtiyaç duymaktadır. İletişim sırasında geliştirilen iletişim becerileri, bireye, ifade ettiği kişinin duygularını anlama fırsatı verir. Karşı tarafın mesajını yansıtmak önemlidir (Thamhain, 1992).

İnsanların farklı bireylerde olumlu tepkiler uyandırabilecek ve olumsuz tepkileri önleyebilecek özelliklere sahip olması önemlidir. Bireyler, farklı insanlarla sosyalleşmelerine olanak sağlayacak, sosyal olarak kabul edilebilir davranışlar isterler. Bu davranış biçimleri insan yaşamında iletişim becerileri olarak ifade edilmektedir. İletişim becerileri vazgeçilmez bir kavramdır ve insan yaşamında önemli bir rol oynamaktadır. İletişim becerileri farklı insanlarla daha kolay

iletişim kurmamızı sağlar ve bu becerilere sahip olmak kişilerarası işlevlerin önemini daha da artırır (Erözkan, 2005).

İnsanlar, sosyal yaşamda ve iletişimin kendisinde önemli rol oynayan farklı düzeyde iletişim becerilerine sahip olabilirler. Özel olarak değerlendirilen iletişim becerilerinin ana unsurları şunlardır: sözlü iletişim, düşünme, aktif dinleme, sözsüz iletişim ve yazılı iletişim. Örneğin sözlü iletişimde kelimelerin doğru kullanımı, tarafların kelime bilgisi düzeyi, kelimelerin alaka düzeyi ve tutarlı kullanımı, ifade ederken anlam bütünlüğüne dikkat edilmesi gibi. Doğru kelime ve cümleleri belirlemek, tarafların iyi bir iletişim kurduğunu gösterir. Bu beceriler kişiye göre değişir. Bazı insanlar kendilerini konuşma becerileriyle ifade etmeyi tercih ederken, bazıları başkalarıyla yazılı iletişim yoluyla etkileşime girer. Tüm bunların dışında bir kişi mesajın iletildiği anda bir iletişim aracı kullanmak istiyorsa o zaman kullanılacak iletişim aracının doğru seçimine, iletilecek bilginin genel yapısına bağlıdır. Mesajın iletişim aracına uygun olarak iletilmesi ve kodlanması iletişimde dikkat edilmesi gereken konuların başında gelmektedir (Gürgen, 1997).

YÖNTEM

Araştırma betimsel tarama olarak tasarlanmıştır. Bu çalışma Elazığ ilinde aktif olarak görev yapan hakemlerin iletişim beceri düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın evrenini Elazığ'da aktif olarak görev yapan 457 il hakemi oluştururken, örnekleme ise tesadüfî yöntemle seçilen 113 hakeme ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasına geçilmeden önce Fırat Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'ndan (02.10.2023, 2023/18) gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde, Korkut tarafından 1996 yılında geliştirilen "İletişim Becerilerini Değerlendirme" Ölçeği kullanılmıştır (Korkut, 1996). Ölçek toplam 25 maddeden oluşmaktadır, form şeklindedir ve tek faktörlü bir yapıdadır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği Korkut tarafından yapılmış ve cronbach α katsayısı, 76 olarak bulunmuştur. 5'li likert tipi bir ölçektir. Yönergeyi de içerisine alan bu formda "Her zaman (4), Hiçbir zaman (0)" olmak kaydıyla derecelendirilmiş seçenekler bulunmaktadır. Ölçekten alınacak puanlar 0-100 arasındadır. Ölçekte ters maddeler bulunmamaktadır. Ölçekten 0 ile 100 arasında puan alınabilmektedir. Bu ölçekten alınan yüksek puanlar, bireylerin şahsi iletişim becerilerini pozitif yönde etkilediği görülmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Spss 22.0 paket programı kullanılmış, yapılan normallik testi sonucuna göre dağılımın normal olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler istatistik programında frekans, yüzde, ikili karşılaştırmalarda t-testi, çoklu karşılaştırmalarda ise Anova testleri uygulanmıştır. Gruplar arası farklılıkların belirlenmesinde ise Tukey Testinden yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 1

Hakemlerin Etkili İletişim Becerileri Bağımsız Değişkenler Tablosu

Gruplar	Değişkenler	n	%
Cinsiyet	Kadın	27	23,9
	Erkek	86	76,1
Yaş	18-21	21	18,6
	22-25	26	23,0
	26-29	41	36,3
	30 ve üzeri	25	22,1
	Lise	56	49,6
Eğitim Durumu	Üniversite	48	42,5
	Lisansüstü	9	8,0
Hakemlik Yılı	1-3 yıl	45	39,8
	4-6 yıl	27	23,9
	7-9 yıl	23	20,4
	10 yıl ve üzeri	18	15,9
Hakemlik Branşı	Futbol	40	35,4
	Basketbol	33	29,2
	Voleybol	27	23,9
	Diğer	13	11,5

Çalışmaya katılan hakemlerin %23,9'u kadın, %76,1'i erkek olduğu, yaşlara baktığımızda %18,6'sı 18- 21 yaşlar arasında, %,23'ü 22-25 yaşları arasında, %36,'ü 26-29 yaşlar arasında, %22,1'i ise 30 ve üzeri yaşlar arasında olduğu, eğitim durumlarında, lise mezunları %49,6, üniversite mezunları %42,5, lisansüstü mezunları ise %8 oranındadır, hakemlik yıllarında, 1-3 yıl arasında olanlar %39,8, 4-6 yıl arasında olanlar %23,9, 7-9 yıl arasında olanlar %20,4, 10 yıl ve üzeri arasında olanlar ise %15,9 oranındadır, hakemlik branşlarına baktığımızda ise futbol branşında olanlar %35,4, basketbol branşında olanlar %29,2, voleybol branşında olanlar %23,9, diğer spor branşlarında hakem olanlar ise %11,5 oranında olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Hakemlerin Etkili İletişim Becerileri Ortalama Değer Tablosu

	N	Min	Maks	ort	Ss	Skewness	Kurtosis
İletişim Becerileri	113	23,00	100,00	78,36	20,97	-1,250	1,079

Hakemlerin iletişim becerileri toplam puan ortalama değer tablosunu incelediğimizde minimum değer 23 maksimum değer 100, ortalama değer ise 78,36 olduğu ve ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür.

Tablo 3

Hakemlerin Cinsiyet Durumuna Etkili İletişim Becerileri T- testi

	Cinsiyet	N	ort	Ss	t	p
İletişim Becerileri	Kadın	27	73,00	21,759	-1,532	,128
	Erkek	86	80,04	20,567		

Hakemlerin Etkili İletişim Becerileri cinsiyet açısından incelendiğinde toplam puanlarında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4

Hakemlerin Yaş Durumuna Göre Etkili İletişim Becerileri Anova Testi

	N	ort	Ss	f	p
18-21	21	77,09	17,546	1,507	,217
22-25	26	76,96	22,881		
26-29	41	75,21	22,290		
30 ve üzeri	25	86,04	18,487		
Toplam	113	78,36	20,977		

Hakemlerin Etkili İletişim Becerileri yaşları açısından incelendiğinde genel toplamında istatistiki açıdan bir farklılık görülmemiştir.

Hakemlerin Etkili İletişim Beceri Düzeylerinin İncelenmesi

Tablo 5

Hakemlerin Öğrencilerinin Eğitim Durumuna Göre Etkili İletişim Becerileri Anova Testi

	N	ort	Ss	f	p
Lise	56	78,67	19,494		
Üniversite	48	76,93	23,789		
Lisansüstü	9	84,00	13,219	,438	,647
Toplam	113	78,36	20,977		

Hakemlerin Etkili İletişim Becerileri Eğitim Durumları açısından incelendiğinde genel toplamında istatistiki açıdan bir farklılık görülmemiştir.

Tablo 6

Hakemlerin Hakemlik Yıllarına Göre Etkili İletişim Becerileri Anova Testi

	N	ort	Ss	f	p
1-3	45	75,02	21,191		
4-6	27	78,70	19,81		
7-9	23	79,08	20,943		
10 ve üzeri	18	85,27	22,090	1,045	,376
Toplam	113	78,36	20,977		

Hakemlerin Etkili İletişim Becerileri Hakemlik Yılları açısından incelendiğinde genel toplamında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Tablo 7

Hakemlerin Branşlarına Göre Etkili İletişim Becerileri Anova Testi

	N	ort	Ss	f	p
Futbol	40	77,72	20,778		
Voleybol	33	78,69	21,665		
Basketbol	27	81,81	17,521		
Diğer	13	72,30	26,815	,613	,608
Toplam	113	78,36	20,977		

Hakemlerin Etkili İletişim Becerileri Branşları açısından incelendiğinde genel toplamında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmaya katılan hakemlerin %23,9'u kadın, %76,1'i erkek olduğu, yaşlara baktığımızda %18,6'sı 18- 21 yaşlar arasında, %,23'ü 22-25 yaşları arasında, %36,'ü 26-29 yaşlar arasında, %22,1'i ise 30 ve üzeri yaşlar arasında olduğu, eğitim durumlarında, lise mezunları %49,6, üniversite mezunları %42,5, lisansüstü mezunları ise %8 oranındadır, hakemlik yıllarında, 1-3 yıl arasında olanlar %39,8, 4-6 yıl arasında olanlar %23,9, 7-9 yıl arasında olanlar %20,4, 10 yıl ve üzeri arasında olanlar ise %15,9 oranındadır, hakemlik branşlarına baktığımızda ise futbol branşında olanlar %35,4, basketbol branşında olanlar %29,2, voleybol branşında olanlar %23,9, diğer spor branşlarında hakem olanlar ise %11,5 oranında olduğu görülmektedir.

Hakemlerin iletişim becerileri toplam puan ortalama değer tablosunu incelediğimizde minimum değer 23 maksimum değer 100, ortalama değer ise 78,36 olduğu ve ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Literatür taraması yaptığımızda hemşireler üzerine yapılan bir çalışmada iletişim becerileri toplam puanı ortalaması 169,65 olduğu ve iletişim beceri düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür (Demir, 2023). Öğretmen adaylarında iletişim becerileri yüksek olduğu tespit edilmiştir (İbili, & Özbaş, 2023). Yine Çetinkaya (2011), Didin (2021), Dilber ve Akhan (2019), Gemicici (2022), Milli ve Yağcı (2017), Ocak ve Erşen (2015), Pehlivan (2005), Uygun ve Arıkan (2019) iletişim beceri düzeyleri üzerine yaptıkları çalışma sonuçları yüksek seviye çıkmıştır. Bizim çalışmamızdan farklı çalışmalara baktığımızda ise Bozkır, Tekin ve Mete (2015), Çevik (2011) ve Uğurlu (2013) yaptıkları çalışmalarda iletişim beceri düzeyleri orta seyide olduğunu tespit etmiştir.

Hakemlerin Etkili İletişim Becerileri cinsiyet açısından incelendiğinde toplam puanlarında istatistiksel yönden bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Bizim çalışmamıza benzer çalışmalara baktığımızda, Hemşirelere yapılan çalışmada İletişim becerileri toplam puanı, cinsiyetlerine göre bakıldığında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Demir, 2023). Öğretmenler üzerine yapılan çalışmada cinsiyet değişkeni üzerinde bir farklılık olmadığı görülmüştür (İbili, & Özbaş, 2023). Alan yazında çalışmamızla benzerlik gösteren birçok çalışmaya rastlanmıştır; (Ağca, 2009; Bozkurt Bulut, 2003; Çevik, 2011; Çiftçi & Taşkaya, 2010; Dilekmen, Başcı& Bektaş, 2008; Elkatmış& Ünal, 2014; Gülbahçe, 2010; Günay, 2003; Kadakal Dölek, 2015; Karaca, 2018; Kayhan, 2014; Yılmaz & Çimen, 2008). Çalışmamızdan farklı olarak alan yazında yine birçok çalışmaya rastlanmıştır.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre iletişim becerileri değerlendirme ölçeği toplam puanın anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Kadın öğrencilerin

erkek öğrencilere göre iletişim beceri puanı daha yüksektir (Erdoğan & Yıldırım, 2023). Benzer çalışmaların sonuçlarında yine katılımcıların cinsiyet değişkenine göre iletişim becerilerinde farklılık olduğu görülmektedir. (Nacar ve Tümekaya, 2011; Arslan, 2019; Serttaş ve Tanyıldızı, 2019; Mutlu vd., 2019, Bozkır, Tekin & Mete, 2015; Çetinkaya, 2011; Dilber & Akhan, 2019; Günönü Kurt, 2019; Milli & Yağcı, 2017; Ocak & Erşen, 2015; Özerbaş, Pehlivan, 2005; Uygun & Arıkan, 2019).

Hakemlerin Etkili İletişim Becerileri yaşları açısından incelendiğinde genel toplamında istatistiki açıdan bir farklılık görülmemiştir. Hemşirelere yapılan çalışmada İletişim becerileri toplam puanı, yaşlarına göre bakıldığında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Demir, 2023). Sporcular üzerine yapılan bir çalışmada iletişim becerilerinin yaş değişkeni üzerinde bir farklılık göstermediği görülmüştür (Özbey & Yılmaz 2021). İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinde 37 ve üzerindeki antrenörler de yaşı büyük olan antrenörlerin diğer antrenörlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Adiloğulları, vd., 2019).

Hakemlerin Etkili İletişim Becerileri Eğitim Durumları açısından incelendiğinde genel toplamında istatistiki açıdan bir farklılık görülmemiştir. Hemşirelere yapılan çalışmada İletişim becerileri toplam puanı, eğitim durumlarına göre bakıldığında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Demir, 2023). Hakemlerin Etkili İletişim Becerileri Hakemlik Yılları açısından incelendiğinde genel toplamında istatistiksel yönden bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Hemşirelere yapılan çalışmada İletişim becerileri toplam puanı, mesleki yıllarına göre bakıldığında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Demir, 2023). Antrenörlerin iletişim becerileri mesleki yılları açısından incelendiğinde 15 yıl ve üzeri yaşlarda olanlar lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır (Adiloğulları, vd., 2019). Hakemlerin Etkili İletişim Becerileri Branşları açısından incelendiğinde genel toplamında istatistiksel yönden farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Literatürde çalışmamıza benze çalışmalara rastlanmadığından alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak hakemlerin etkili iletişim beceri düzeyleri farklı değişkenler açısından incelendiğinde aktif görev yapan hakemlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, hakemlik yılı ve hakemlik yaptıkları branşlarında etkili iletişim becerilerinin bir etkisinin olmadığı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Adiloğullari, İ., Görgülü, R., & Şenel, E. (2019). Duygusal olarak zeki futbol antrenörü daha etkili iletişim becerileri gösterir mi? *International Journal of Sport, Exercise & Training Sciences - IJSETS*, 5(1), 46-57.
- Ağca, G. (2009). *İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta İletişimi Sağlama Becerileri (Bolu İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Arslan, A. (2019). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri ve öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 146-173.
- Biol, S. Ş., (2007). *Türkiye' deki Çim Hokeyi ve Buz Hokeyi Sporcularının Sosyoekonomik Yapıları, Branşlara Katılım Nedenlerinin ve Beklentilerinin Araştırılması*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkır, Ç., Tekin, Ç., & Mete, B. (2015). İnönü üniversitesi tıp fakültesi asistan doktorların iletişim becerileri, empatik eğilimleri ve etkileyen faktörler. *MedicineScience*, 4(3), 2473-2487.
- Bozkurt Bulut, N. (2003). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443- 452.
- Cüceloğlu, D. (2011). *Yeniden İnsan İnsana*. (43. Basım). Remzi.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576.
- Çevik, D. B. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının iletişim becerileri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 31(1), 1-13.
- Çiftçi, S. & Taskaya, S. M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Education Sciences*, 5(3), 921-928.
- Çuhadar, C., Özgür, H., Akgün, F. & Gündüz Ş., (2014). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve iletişimci biçimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 295-311.
- Demir, H. (2023). *Hemşirelerin İletişim Becerileri ile Psikososyal Bakım Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı.

- Didin, N. (2021). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Dilber, F. & Akhan, O. (2019). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 473-493. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.590721>
- Dilekmen, M., Başcı, Z. & Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223-231.
- Elkatmış, M. & Ünal, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeylerine yönelik bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 107-122.
- Erdoğan A. & Yıldırım, B. (2023). Üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerinin belirlenmesi: Karamanoğlu Mehmet bey üniversitesi spor bilimleri fakültesi örneği. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 21-29.
- Erözkan, A. (2005). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 135-149.
- Gemici, B. S. (2022). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ile Problem Çözme ve İletişim Becerilerinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Gülbahçe, Ö. (2010). K.K. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin iletişim becerilerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 12-22.
- Günay, K. (2003). *Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Günönü Kurt, S. (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının İletişim Becerileri ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi*. Der Yayınları.
- Işık, M. (2018). *İletişim Bilimine Giriş* (2. baskı). Eğitim.
- İbili, H. & Özbaş, M. (2023). Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(2), 364-376.

- Kadalkal Dölek, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Karaca, E. (2018). *Öğretmenlerin iletişim becerileri ile politik becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Kayhan, N. (2014). *Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki (Gaziantep İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi.
- Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7).
- Milli, M. S. & Yağcı, U. (2017). Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 286-298. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304635>.
- Mutlu, T. O., Akoğlu, H. E., Şentürk, H. E., Ağılonü, A. ve Özbey, Ö. (2019). Antrenör adaylarının iletişim ve liderlik becerilerinin incelenmesi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(1), 167-177.
- Nacar, F. S. ve Tümkaya, S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 493-511.
- Ocak, G. & Erşen, Z. B. (2015). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 1-19.
- Öktem, Ş. Tokmak, İ. & Turgut, H., (2013). Turizm ve otelcilik öğrencilerinin sosyotropik-otonomik kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 24 (1), 83-95.
- Özbey, Ö. ve Yılmaz, B. (2021). Türkiye olimpiik hazırlık merkezlerinde görev yapan antrenörlerin liderlik ve iletişim beceri düzeylerinin sporcular tarafından değerlendirilmesi. *Sportmetre The Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 19(3), 96-106.
- Özdoğan, R., (2017). *Sporcularda Duygusal Zekâ Düzeylerinin İletişim Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Spor Yöneticiliği Ana Bilim Dalı.
- Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 4(2), 17-23.

- Serttaş, A. ve Tanyıldızı, N.İ. (2019). Kamu iç denetçilerinin iletişim becerilerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 966-989.
- Thamhain, H. J. (1992). Developing the skills you need. *Research-Technology Management*, 35(2), 42-47.
- Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin iletişim becerisi ve empatik eğilim davranışlarının çocuk sevme düzeyleri üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 51-61.
- Yılmaz, İ. & Çimen, Z. (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(3), 3-14.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: In today's conditions, which are the age of information and communication, people are guided in this regard and try to adapt to this system. With the transition to the information society, which reorganizes the economy, culture and social life, people have emerged with investigative personality types that have different perspectives and can make comments.

The main purpose of this study was to examine the communication skill levels of referees.

Answers were sought for the following questions.

- There is a significant difference between the communication skills of active duty referees.
- There is no significant difference in the communication skills of active duty referees.
- There is a significant difference between referees' gender and communication skills.
- There is a significant difference between referees' ages and communication skills.
- There is a significant difference between the education levels of referees and their communication skills.
- There is a significant difference between referees' professional years and their communication skills.
- There is a significant difference between the referees' branches and their communication skills.

Method: “Quantitative method” will be used in this research. A personal information form and a communication skills scale form prepared by these researchers were applied to the referees actively working in Elazığ. From this search group, those who filled out the scale forms incorrectly or incompletely were eliminated and the completely filled out scale forms were evaluated.

Result and Discussion: Communication is important in every field, and it is also of great importance in the field of sports. Referees working in sports branches must have a high level of communication skills. It enables referees with high communication skills to direct the game and act in a controlled manner despite being in a high level of stress. In this sense, the hypothesis that studies on referees in the literature will contribute to the literature increases the importance of this study. When the referees' Effective Communication Skills are examined in terms of their branches, there is no statistical difference in the overall total. Since there are no studies similar to our study in the literature, it is thought that it will contribute to the literature.

As a result, when the effective communication skill levels of the referees participating in the scale within the scope of the study are examined in terms of different variables, the gender status of the active referees does not have an effect on their effective communication skills. It has been determined that there is no effect on the referee, their years of refereeing do not affect their effective communication, and their effective communication skills do not have an effect on the branches in which they referee. As a result of the research, it is seen that referees' effective communication skill levels do not show any difference on the variables given above.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	18.09.2023	Submitted date
Kabul tarihi	10.12.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Kaya, H. (2023). Osmanlı-İran Seferlerinde Van Eyaletinin Lojistik Desteği ve Önemi (16. Yüzyılın İkinci Yarısı). *Journal of History School*, 67, 3888-3908.

OSMANLI-İRAN SEFERLERİNDE VAN EYALETİNİN LOJİSTİK DESTEĞİ VE ÖNEMİ (16. YÜZYILIN İKİNCİ YARISI)

Hakan KAYA¹

Öz

Büyük medeniyetlere beşiklik eden Van, tarihi süreç içerisinde çok sayıda devletin ya da imparatorluğun mücadele sahası olmuştur. Van Kalesi'nin sağlam ve korunaklı olması, kaleye hâkim olan devlete büyük bir avantaj sağlamıştır. Osmanlı Devleti'nin 16. yüzyılın ikinci yarısından sonra serhad bölgesinde hâkimiyet kurmasıyla, daha sonraki dönemlerde İran'a yapılan seferlerde Van en önemli eyaletlerinden biri olmuştur. Van bir serhad eyaleti olması dolayısıyla dönem dönem sınır saldırılarına uğramıştır. Bundan ötürü Osmanlı Devleti, serhad sınırındaki Van Kalesi'ne ve çevre sancaklardaki kalelere sürekli olarak tahkimat yapmış ve bu kalelere gerekli lojistik desteği sağlamıştır. Osmanlı Devleti tarafından, 16. yüzyılın ikinci yarısından sonra İran üzerine çok sayıda sefer düzenlenmiş, bu seferlerde Van eyaleti beylerbeyine ve sancakbeylerine sefer lojistiği için İstanbul'dan çok sayıda emir gönderilmiştir. Bu çalışmanın temel amacı Osmanlı-İran seferlerinde Van eyaletinin Osmanlı seferlerindeki yerini birincil kaynaklar çerçevesinde ele almaktır. Ayrıca çalışmada Osmanlı-İran seferlerinde Van eyaletinin nasıl bir öneme sahip olduğunu ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Çalışmada temel olarak savaş dönemlerinde Van eyaletinin merkezi yönetimden lojistik destek aldığı ve aynı zamanda orduya destek sağladığı açıkça ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra Van eyaletinin; İran'a yakın olması, ordunun zahire ihtiyacının bir kısmını bu eyalete bağlı sancaklardan temin edilmesi ve gerekli lojistik desteğin hızlı bir şekilde orduya ulaştırılması açısından oldukça önemli roller üstlenmiştir. Bu bağlamda Van eyaleti seferler esnasında ordu için hayati öneme sahip olan un, buğday, arpa gibi gıda maddelerinin yanı sıra cephane, barut ve askeri lojistik maddelerini sağlamıştır. Osmanlı ve Safevi devletleri arasındaki bu stratejik konumu itibarıyla Van eyaleti imparatorluk nezdinde vazgeçilmez bir sınır eyaleti hüviyetini uzun yıllar boyunca korumuştur. Van'ın

¹Doç Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Yeniçağ Anabilim Dalı, hkaya@agri.edu.tr, Orcid: 0000-0001-8904-965X

eyalet ve imparatorluk için haiz olduğu bu önem arşiv kaynaklarına da yansımıştır. Bu itibarla çalışma arşiv kaynakları ve daha başkaca veriler ışığında derinlemesine irdelenmeyi gerektirdiğinden düküman analiz tekniği kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Devleti, İran Seferleri, Van Kalesi, lojistik destek, ordu.

In the Ottoman-Iran Campaigns Logistical Support and Importance of the Van Province (The Second Half of the 16th Century)

Abstract

Van, the cradle of great civilizations, has been the battleground of many states or empires throughout history. Van Castle provided a great advantage to the state that ruled the castle due to its fortified and well-protected structure. With the Ottoman Empire's rule in the Serhad region in the second half of the 16th century, Van became one of the most important provinces for expeditions against Iran. Van was subjected to border attacks from time to time due to its status as a frontier province. Therefore, the Ottoman Empire continuously fortified the Van Castle on the frontier border and the castles in the surrounding sanjaks and provided the necessary logistical support to these castles. After the second half of the 16th century, the Ottoman Empire organized numerous expeditions against Iran, and during these expeditions, many orders were sent from Istanbul to the beylerbey and sancakbeyis of the Van province for expedition logistics.

The main purpose of this article is to deal with the place of the Van province in the Ottoman-Iranian campaigns based on primary sources. In addition, the study aims to reveal the importance of the Van province in the Ottoman-Iranian campaigns. This article clearly demonstrates that Van province received logistical support from the central government and also provided support to the army during times of war. On the other hand, the Van province played a very important role in terms of being close to Iran, supplying some of the army's need for agricultural supplies from the sanjaks of this province and delivering the necessary logistical support to the army quickly. In this regard, the province of Van provided the army with vital foodstuffs such as flour, wheat and barley, as well as ammunition, gunpowder and military logistics during the campaigns. Due to this strategic location between the Ottoman and Safavid states, Van province maintained its status as an indispensable border province for the empire for many years. This importance of Van for the province and the empire is also reflected in archival sources. In this respect, the document analysis technique was used since the study requires an intensive analysis in the light of archive sources and other data

Keywords: The Ottoman Empire, Iranian Campaigns, Van Fortress, logistical support, army.

GİRİŞ

Osmanlı Devleti, Fatih Sultan Mehmed döneminden itibaren Osmanlıların doğusunda olan devletlerle ve yerel beylerle münasebet kurmuş ve süreç içerisinde gerek Akkoyunlularla gerekse Safevilerle hâkimiyet mücadelesinde bulunmuştur. Sultan II. Mehmed, 1473 Otlukbeli Savaşı'nda Akkoyunluları yenmiş, Uzun Hasan Osmanlı Devleti ile barış imzalamıştır (Uzunçarşılı, 2016, s.100-105). 1490'da Sultan Yakup'un ölümünden sonra Erdebil sofuları (Safeviler) doğuda etkinliklerini artırmış, Şah İsmail 1502-1507 yılları arasında Akkoyunluların hâkimiyetindeki birçok bölgeyi kontrolüne alarak bakiyesi üzerine bir devlet kurmuştur (Uzunçarşılı, 2016, s.227-229).

1514'te Çaldıran Savaşı'ndan sonra Osmanlı-Safevi mücadelesi Sultan Süleyman döneminde de devam etmiştir. Şah İsmail, Kanuni'nin Balkanlarda gerçekleştirdiği seferlerden istifade ederek Anadolu'da Şii propagandasını devam ettirmiş, Osmanlı'nın doğudaki topraklarına saldırmış ve bölgedeki aşiretler üzerinde hâkimiyet kurmaya çalışmıştır (Emecen, 1997, s.116-117). Çaldıran Savaşı'ndan sonra askeri hedefleri küçülten Şah İsmail'den sonra babasının mirasını üstlenen Şah Tahmasb döneminde Osmanlı-İran mücadelesi tekrar başlamıştır. Sultan Süleyman, İrakeyn Seferi (1533-1535) ile yeni bir savaş başlatmış, Üsküdar'dan hareket eden Osmanlı ordusu çok sayıda menzili kat ederek Erzurum-Çoban Köprüsü-Aydınbeyli, Hamur Kalesi-Erciş gibi menzillerden geçerek Tebriz'e varmıştır (Nasûhü's Silâhî (Matrakçı), 2014, s.220-227).

Kanuni Sultan Süleyman'ın Safeviler üzerine düzenlemiş olduğu İrakeyn Seferi'ne kadar iki devlet arasındaki mücadele fiili bir çatışmaya dönüşmemiştir. Şah Tahmasb, Osmanlı ordusunun ateşli silah gücü üstünlüğünü bildiğinden karşısına çıkmamış, yıpratma taktiğini kullanarak ani baskınlar ile Osmanlı ordusunu yıpratmaya çalışmıştır. Sultan Süleyman, İrakeyn Seferi'nde ciddi bir direniş ile karşılaşmadan Tebriz'e girerek Safevilerin hâkimiyetindeki birçok şehri kısa sürede ilhak etmiştir. Ancak Osmanlı kuvvetlerinin bölgeden ayrılmasından sonra Tebriz Safeviler tarafından hemen geri alınmıştır. Osmanlı ordusu, Tebriz'den sonra Bağdat'ı herhangi bir mukavemetle karşılaşmadan kenti ele geçirmiş ve Şehrûban, Kerkük, Mendeli ve Haruniye bölgelerini ilhak etmiştir (Emecen, 1997, s.116). Erciş ve Van bölgelerinin yanı sıra Irak'ın bir kısmı ve Azerbaycan memleketlerinin yakılıp yıkılmasına karar verildikten sonra 1535'te Azerbaycan beylerbeyi Ulama Han Bitlis vilayetine tayin edilmiştir (Aydın, 1998, s.56).

Osmanlı ordusu, 1548'de daha önce olduğu gibi Sivas-Erzurum-Hasankale-Eleşkird yolunu takip ederek Van Gölü çevresinden Adilcevaz'a geldi. Kanuni

Sultan Süleyman'ın temel amacı stratejik bir konumda olan Van Kalesi'ni Safevilerden almaktı. Ancak Elkas Mirza'nın telkinleri sonucu Sultan, Tebriz'e yöneldi, kalenin kurtarılması için de Erzurum Beylerbeyi Ulama Paşa görevlendirildi. Sultan Süleyman İrakeyn Seferi'nde kullandığı güzergâhtan geçerek Tebriz'i işgal etti (Cumhurbaşkanlığı Arşiv Daire Başkanlığı Osmanlı Arşivi Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi (BOA, TS. MA. d), 10221). Osmanlı ordusu, Safevilerin bölgede yapmış olduğu tahribattan dolayı gerek ordu için gerekse hayvanlar için zahire bulamaz olmuştu. Bundan ötürü Tebriz'den dönen Kanuni Sultan Süleyman, Selmas üzerinden Van'a hareket ederek bu sırada İran hâkimiyetinde bulunan Van Kalesi'ni kuşattı (İskender Bey Münşi-yi Türkmen, 2019, s. Kısımlar/82).

Van Kalesi, Safeviler tarafından ilhak edildikten sonra iyi bir şekilde tahkim edilmiş ve kale içerisine büyük bir askeri birlik yerleştirilmişti. Erzurum beylerbeyinin komutası dışında başka birliklerce kale muhasaraya alınmış, top gülleleri sayesinde kale duvarları yıkılmış ve Van Kalesi 22 Ağustos 1548 tarihinde Osmanlıların hâkimiyetine girmiştir. Van eyaleti kurularak İskender Çelebi'ye tevcih edilmiştir (BOA, TS. MA. d, Defter Nr. 10221; Cezar, 2011, s.II/894-895) Van'ın Osmanlı hâkimiyetine girmesi dolayısıyla Safeviler batı serhaddinde büyük bir üs kaybetmiştir.

Devletler komşuları hakkında bilgi edinmek için istihbarat raporlarına önem vermişlerdir. Bu çerçevede sınır bölgelerindeki idarecilerin temel görevlerinden biri imparatorluk sınırında meydana gelen gelişmeleri takip etmek ve komşuları hakkında bilgi toplamak idi (Agoston, 2015, s.76). Hemhudud olan Osmanlı-Safevi devletlerinin her dönem casuslar aracılığıyla birbirleri hakkında bilgi almaya çalıştıkları bilinmektedir (Gümüş, 2022, s.230-248). Osmanlı Devleti; bundan dolayı da bazen casuslar aracılığıyla İran, Nahçıvan ve Azerbahcan taraflarında meydana gelen gelişmeleri takip etmekteydi. İran ordusunun istikameti ve faaliyetleri hakkında bilgi alınmaya çalışılıyordu (BOA, TS.MA.e., 587/25, s.1). Merkezi yönetim, sürekli olarak sınırda olan Safeviler hakkında bilgi almaya çalışmış, casuslar ve yarar adamlar aracılığıyla elde edilen bilgilerin merkeze gönderilmesini istenmiştir (BOA, A.DVNS.MHM.d, 48/736, s.260). Tabi sadece Osmanlılar düşmanları hakkında istibari bilgiler toplamamış aynı zamanda Safeviler de Osmanlı ordusu hakkında casuslar aracılığıyla bilgi toplamıştır. Örneğin, casuslar vasıtasıyla Osmanlı ordusunun Tebriz'den zahire sıkıntısı çektiğini öğrenen Şah Tahmasb, Osmanlı ordusunun Van'dan Diyarbekir'e hareket etmesiyle birlikte Osmanlı serhadında büyük bir tahribata girişmiştir. Sultan Süleyman, Şah Tahmasb'ın doğuda büyük bir yağma hareketinde bulunması dolayısıyla tekrar İran üzerine hareket etmiştir. Ancak

Şah'ı karşısında bulamayınca Şah'ın ele geçirdiği yerleri tekrar geri almıştır (Kılıç, 2006, s.272-275).

Van muhafızı İskender Paşa, merkeze gönderdiği mektupta İran Şahı'nın 3.000 adamıyla yirmi kadar köyü yakıp yıktığını belirtmiştir. Ayrıca Toprakkale'ye saldıran Safevi kuvvetleri halkın göç etmesine neden olmuştur. Bu durum İskender Paşa'nın gönderdiği mektupta açıkça ele alınmıştır. "Bradostun bazı yerlerini ğaret ittirup Selmas'a geldiğinde fikr-i kastı Kürdistan canipleri tamamen yakup harap eylemekti. Lakin ulus ve reaya taifesi göçürdölüp tedarikleri görükmesini ve beru canibinde olan kulları ve Kürdistan beğleri ile ğaflet üzere olmayup hazır ve dikkat olunmağın Kürdistan içine girmeye cüret idemeyup" (BOA, TSMA.e., 750/49) Burada Van serhaddinde bulunan Kürt beylerinin, Safevilere karşı büyük bir mücadele verdiği, daima teyakkuzda oldukları ve mücadeleden geri durmadıkları anlaşılmaktadır.

Kanuni Sultan Süleyman, doğuda büyük bir yağma ve talan faaliyetlerinde bulunan Şah Tahmasb ile bir türlü karşı karşıya gelemedi ve bölgede yaşayan reaya bu yağma ve talan faaliyetlerinden büyük zararlar gördü. Sultan Süleyman Diyarbekir'den Halep'e gelerek kışı burada geçirdi. Doğu Anadolu'da birçok yeri kontrolüne alan Sultan Süleyman 1549 yılının sonlarına doğru İstanbul'a vardı (Kırzioğlu, 1998, s.17). Safeviler, Tebriz Seferi sonrası Osmanlı tarafından ilhak edilen topraklarını geri almak için serhad bölgelerinde tekrar saldırılara başladılar. Padişah da İran üzerine yeni bir sefer gerçekleştirmek için harekete geçti. Daha önce İran'a yapılan seferde iki devlet arasında herhangi bir savaş gerçekleşmemiştir. Çünkü Safevi kuvvetleri, Osmanlı ordusuna karşı bir meydan savaşı yapmaktan kaçınmış, daha çok Osmanlı kuvvetlerinin geçtiği güzergâhları yakıp yıkmaya, suları zehirleme ve reayayı göç ettirme gibi taktikleri uygulamıştır (Şahin-Emecen, 1991, s.4-5).

Yukarıdaki bilgilerden hareketle Van, Osmanlı İran serhaddinde olması dolayısıyla iki büyük devlet arasındaki savaşta sürekli saldırılara maruz kalmıştır. Osmanlı ordusunun buradan çekilmesinden sonra Van eyaleti çoğunlukla Safevilerin saldırılarına açık hale gelmiştir. Bu bağlamda Van'ın Safeviler tarafından muhasara edilmeleri durumunda beylerbeyi durumu hemen merkeze bildirmiş ve gerekli lojistik desteğin sağlanması için yardım talebinde bulunmuştur. Örneğin 959/1552'de Van, Şah Tahmasb tarafından muhasara edilmiş, muhasaradan büyük zarar görmüştür. Bu durum padişaha bildirilmiş ve gerekli takviye gücün gönderilmesi talep edilmiştir (BOA, TS. MA.e., 566/46).

Mezkûr saldırı sırasında Van eyaletinin başında bulunan Ulama Han, Sultan Süleyman'a Şah Tahmasb'ın Van'ı işgal etmesinden sonra çok sayıda kişiyi katlettiğini, şehrin lojistik açıdan büyük sıkıntılar çektiğini belirten ayrıntılı bir

mektup yazmıştır. Ayrıca Van Kalesi'nde bulunan top ve cephanenin Safeviler döneminden kaldığını ve kullanılamaz olduğunu dile getirmiştir. Ulama Han asker ve mühimmat yetersizliğinin Safevilerin muhasarasını daha da şiddetlendirdiğini ifade etmiş, gerekli asker ve lojistiğin gönderilmesini konusunda ricada bulunmuştur (BOA, TS. MA.e., 546/35). Safevilerin sınırda büyük bir üs konumunda olan Van ve çevresini hâkimiyetine almak için büyük uğraşlar verdiği ve Osmanlı ordusu geri çekildikten sonra Van ve çevresine taarruzda bulunduğu anlaşılmaktadır.

Çalışmada 16. yüzyılın başından 16. yüzyılın ilk yarısına kadar Osmanlı-Safevi arasında meydana gelen savaşlar genel hatlarıyla anlatılmıştır. Bu çalışmada sorunsal olarak belirlenen şu sorulara cevap aranması amaçlanmıştır: Osmanlı-Safevi arasındaki savaşlarda Van eyaletinin nasıl bir önemi vardı? Van ve çevre sancaklarının Osmanlı'nın hâkimiyetine girmesiyle birlikte eyaletin Osmanlı'ya nasıl bir avantaj sağlamıştır? Osmanlı seferlerinde Van eyaletinin sefer lojistiği olarak ne tür destekler sağlamıştır?

1. 16. Yüzyılın İkinci Yarısında Van Eyaletinin İdari Taksimatı

Çalışmanın temel konusu Osmanlı-İran seferlerinde Van eyaletinin önemi olduğundan idari yapı genel hatlarıyla verilmiştir. Osmanlı Devleti, İransınırında bulunan yerleri ilhak ettikten sonra bölgeyi idari taksimata tabi tutmuştur. 1571 yılında Erciş Kalesi'nin tamiri için Van eyaletindeki sancakbeylerine gönderilen emirde, Mehmed Paşa'nın Van beylerbeyi olarak atandığı ve idari taksimatta eyalete çok sayıda livanın Van'a bağlanarak dahil edildiği görülmektedir. Buna göre eyalet; Van, Akdamar, Adilcevaz, Bitlis, Erciş, Bradost, Muş, Bargiri, Hizan, Sumay/Somay, Merkavar/Mergavar, Hakkâri, Müks/Miks, Karkar, Şirvi, Nefs-i Ulka-i Mervi, Rumi, Kisan, Elbak, Selmas, Hoy-ı Küçük, Üstün, İsparid, Kotur, Tarun, Ağakis, Benam-ı Mahmudi Hasan Beg, Ekrad, Mermavar, Zenus, Bayezid, Gögercinlik, Kala-i Pesk gibi idari birimlere taksim edilmiştir (BOA, KK. d., Defter Nr., 262, s.200-211). Diyarbekir eyaletine bağlı olan Atak livası muhtemelen yanlışlıkla Van eyaleti livası olarak kaydedilmiştir (BOA, KK. d., Defter Nr., 262, s.206).

16. yüzyılın sonlarına kadar yukarıdaki livaların çoğu Van eyaletine bağlı idari birimler olarak kayıtlıydı. 16. yüzyılın ikinci yarısından sonra Van eyaletine liva olarak bağlı olan sancaklardan bazıları ya liva statüsünden çıkarılmış ya da başka bir eyalete bağlanmıştır. Mesela Garan, Mameran, Markevar, Üstün, Zenus, Ekrad gibi idari birimler 1585 yılından itibaren Van eyaletine bağlı sancaklara dahil edilmemişlerdir (Kılıç, 2001, s.192-193). Aynı şekilde Bayezid sancağının

bir dönem Revan eyaletine bağlanmış, 17. yüzyılda ise genellikle Erzurum eyaletinin idari birimi olarak kaydedilerek Van eyaletinin idari taksimatından çıkarılmıştır (Kaya, 2018, s. 39-40). Bu livaların büyük bir kısmı yurtluk-ocaklık ve hükümet şekliyle idare edilmiştir. Dönemin koşullarına bağlı olarak eyalete bağlı sancakların sayılarında artma veya eksilme meydana gelmiştir. Van eyaletine bağlı yurtluk-ocaklık ve hükümet ile yönetilen sancakların idarecileri sancakta bulunan Kürt beyleri tarafından yönetilmekteydi. Kürt beyleri sancağın ileri gelen bir aileden gelmekteydi. Beyler, sancakta bulunan aşiret ve kabilelerin de rızası alınarak sancak içinde seçilmekteydi. Beyin devlete isyan etmesi veya merkezi yönetimin emirlerini yerine getirmediği durumda ise görevden azledilir, yerine ailenin bir üyesi sancakbeyi olarak atanılmaktaydı.

2. Van Eyaletinde Kalelerin Tahkimi

Van ve çevresi tarihi süreç içerisinde çok sayıda uygarlığa ev sahipliği yapmıştır. Bu uygarlıklar korunmak ve rakiplerine üstünlük sağlamak amacıyla Van'da gölün hemen yanı başında muhkem bir kale inşa etmişlerdir. Bu sağlam yapı bölgeye hâkim olan devlete veya imparatorluğa büyük bir üstünlük sağlamıştır. Bu bağlamda Van Kalesi, Urartu döneminden kalma sağlam bir yapı olmakla birlikte Osmanlı Devleti'nin bölgeye hâkim olması sonrasında düşman saldırılarına karşı bazı eklemelerle daha sağlam bir yapı haline getirilmiştir. Kale, Osmanlı serhaddindeki en önemli hisarlardan/mevzilerden biri olma özelliğini taşımıştır. Evliya Çelebi "Günümüzde Osmanoğlu elinde böyle sağlam bir kale, dayanıklı set, eski hisar ve büyük bir sur yoktur ki Allah'ın emriyle kudret eli ile kale olmak için yaratılmış sanki Kahkaha Kalesi'dir" sözleriyle Van Kalesi'nin sağlam ve benzersiz yapısından övgüyle bahsetmiştir (Evliya Çelebi, 2016, s. 4. Kitap/131). Van Kalesi bir iç kale ve etrafındaki surlar ve bu surlar üzerindeki kule ve burçlardan müteşekkil dış kale şeklinde inşa edilmiştir (Kılıç, 1994, s.250). Bu bilgilerden hareketle Osmanlı Devleti, Van Kalesi'nde kontrolü sağlamasıyla birlikte Safevilere karşı üstünlük sağlamış, Safeviler üzerine yapacağı seferlerde büyük bir üstünlük elde etmiştir.

Gelibolulu Mustafa Ali, padişahın sınırları içerisinde Van'ın "hısn-ı hasin" bir yapıda ve şehir ile birlikte kalenin Osmanlı sınırındaki en önemli savunma alanı olduğunu dile getirmiştir (Gelibolulu Mutaafa Ali, 2014, s.81). Sınırdaki bulunan kalelerin 16. yüzyıl boyunca iki devlet arasında sürekli el değiştirmesi kalelerde büyük hasarların meydana gelmesine neden olmuştur. Bu bağlamda Osmanlı yöneticileri 966/1558'de Van beylerbeyine bir hüküm göndermiş, İran serhaddi hakkında bilgi almaya çalışmış ve sınırdaki meydana gelen gelişmelerin teyit edilerek merkeze bildirilmesi emredilmiştir. Emirde Van beylerbeyinin 600

kişilik kapı halkı, Ekrad ümerâsı ve askeri, Diyarbekir valisi ve kendisine bağlı askerler ve Hakkârî beyi Zeynel Bey ve bağlı aşair ve kabile savaşçılarıyla sınırı korumaları istenmiştir (BOA, A.DVNS.MHM.d,3/264, s.104). Yukarıda anlatıldığı üzere sınır her zaman Safevilere karşı korunmaya çalışılmış ve takviye kuvvet sağlanmıştır. Bu çerçevede Bayezid ve Makû gibi sınır kaleleri İran serhaddinde olması nedeniyle askeri takviyeye ihtiyaç duymuş ve merkezden yardım talebinde bulunulmuştur. Merkezi yönetim de taşra idarecilerinden gelen talepler doğrultusunda önlemler almaya çalışmıştır. Bu dönemde Van eyaletine bağlı olan Bayezid ve Makû kalelerine 400 nefer kul yazılması ve bu kulların askeri yeteneklerinin iyi olması emredilmiştir (Tatar, 2019, s.152).

Van'ın, Osmanlı'nın İran'a açılan kapısı olması ve bir sınır eyaleti olması nedeniyle gerek zahire gerekse kale tamirleri noktasında desteklenmiştir. Bu tahkimat genellikle askeri kullanıma matuf top ve cephane şeklinde yapılmıştır. Osmanlı merkezi yönetimi gerek merkezden gönderdiği toplarla gerekse Van ve çevresinde demir yataklarını işletmesiyle Van Kalesi'ne gerekli top ve cephane tahkimatını sağlamıştır. Örneğin 1571'de Van beylerbeyine gönderilen ilgili bir kayıta Van ve çevresinde bulunan top, darbzen ve şayka türü kullanılabilen ve kullanılmayan mühimmatın tespit edilip merkeze rapor edilmesi emredilmiştir (BOA, A.DVNS.MHM., 32/10, s. 47).

Van eyaletinde bulunan topların zaman zaman İran sınırına yakın olan yerlere nakledilmesine dair hükümler yazılmıştır. 1580 yılına ait bir kayıta Tebriz'e iki günlük mesafede olan Sumay/Sumay nahiyesi olarak bilinen Hüseyin Kalesi'nin tamire muhtaç olduğu, kalenin Kürdistan ümerâsından birkaç günlük mesafede olması nedeniyle korunmasının zorluk teşkil ettiği ifade edilmiş, bundan dolayı Van'dan fazla olan iki topun Sumay beyi olan Koçi Bey'e ulaştırılması emredilmiştir (BOA, A.DVNS.MHM.d,39/312, s. 134). Mühimme kayıtlarında topların yanı sıra bazen de çevre sancaklardan Van'daki askeri birlikler için tüfenk fındığı (kurşun) istenmiştir (BOA, A.DVNS.MHM.d., 31/380, s. 169).

Devlet, askeri lojistiğin temel maddelerinden biri olan barutu gönderemediği durumlarda barutun gerekli maddelerin bulunduğu mahallerde üretilmesini istemiştir. 973/1566 yılına ait bir kayıta Van valisinin merkezden istediği baruttan gönderilemeyeceği, barut için gerekli malzemeler tedarik edilerek Van'da imal edilmesi emredilmiştir. Ayrıca güherçilenin olmaması durumunda ise Halep'ten bir iki usta getirilerek işletiminin yapılması emredilmiştir (BOA, A.DVNS.MHM.d,5/681, s.266). Daha sonraki yılların kayıtlarına bakıldığında top başlarının/yuvarlaklarının Van'ın Kurçikan nahiyesinde döküldüğü anlaşılmaktadır (BOA, A.DVNS.MHM.d,31/5, s.3).

Van'dan takviye kuvvetin sınıra hızlı bir şekilde ulaştırılması, sınırda bulunan kalelerin kısa bir süre içerisinde Osmanlı Devleti'nin kontrolüne geçmesinde etkili olmuştur. Bu bağlamda daha önce de değinildiği üzere Van'ın hem imparatorluk merkezinden lojistik destek aldığı, hem de İran'a çok yakın olan kalelere de takviye güç gönderdiği anlaşılmaktadır. Hoy, Selmas, Urmiye, Göğercinlik, Makü kalelerinin Osmanlı sınırında olması dolayısıyla buralar tehdit unsuru olarak görülüyor ve bölgenin bir an önce ilhak edilmesi isteniyordu (Kılıç, 2020, s. 59). 986/1578-79'da Makü Kalesi'nde bulunan halk Osmanlı kuvvetlerini geceleyin gizlice kaleye alarak kalenin Osmanlı'nın eline geçmesini sağlamıştı. Daha sonra bu kaleye yüz nefer tüfekçi, dizdar ve bunlar için silah konularak hisarın muhafaza edilmesi emredilmişti. Kalenin Nahçıvan, Revan, Şuregil, Merend ve Hoy şehirlerinin ortasında yer aldığından muhafazası elzem görülmüş ve Van eyaleti tarafından gerekli takviye kuvvet gönderilmişti (BOA, A.DVNS.MHM.d, 35/992, s.389).

Sınır kaleleri Van eyaleti yöneticileri tarafından tahkim edildiği gibi merkezden gelen talimatlar doğrultusunda kalelerin tahkim edilmesi için eyalete tabi sancakbeyleri görevlendirilmiştir. Bu çerçevede kimi zaman Van Kalesi'nin tahkim ve tamirinin yapılması gerektiğine dair talepler konusunda taşradan merkeze mektuplar gönderilmiştir. Gönderilen kayıtlarda kalenin daha önce yıkılan yerlerinin tamir edildiği ancak kalenin bütününde tamirin tamamlanmadığı ifade edilmiştir. Merkezi yönetimden gelen emir gereğince eksik olan yerlerin biran önce tamir edilmesi istenmiştir. Van Kalesi'nin serhadda olması dolayısıyla saldırıların odağında bulunması tamirinin yapılmasını zorunlu kılmıştır. Örneğin 991/1583'te Van Kalesi'nin düşman saldırısı ve zamanla kalede meydana gelen doğal yıpranmalar sonucu bazı kısımlarının tamirinin yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Belgede iç ve dış kalenin bazı kısımlarında tamiratların yapıldığı halde bazı yerlerin halen onarılmaya muhtaç olduğu vurgulanmıştır. Bu nedenle tamire ihtiyaç duyulan yerlerin aynı şekilde tamir/tahkim edilmesi emredilmiştir (Tatar, 2019, s.152).

Bunun yanı sıra Van Kalesi'nin kimi zaman bazı kısımlarının genişletilmesi için çalışmaların yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu itibarla Van eyaletine tabi olan Ekrad ümerâsının sancaklardan ücretleri mukabilinde yeterli miktarda işçi getirmesi istenmiştir. Genişletilmek istenen yerlerin üç-dört ay gibi kısa bir sürede acil olarak bitirilmesi emredilmiştir. Tamirlerin ortaklaşa bir iş bölümü şeklinde yapılmaya çalışıldığını ve eyalete tabi sancakbeylerinin bu vazifeden sorumlu tutulduklarını söylemek mümkündür. Bu sancaklar arasında yurtluk-ocaklıkla yönetilen idari birimler de yer almaktaydı (BOA, A.DVNS.MHM.d, 47/159, s.63; Yılmaz, 2019, s. 150). Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere iki ezeli düşmanın sürekli olarak hâkimiyet alanlarını genişletmek veya hâkim olduğu alanları elde

tutmak amacıyla sınır güvenliğini korumaya çalışmıştır. Bu çerçevede Osmanlı Devleti İran sınırını korumak için Van eyaletine gerekli olan savaş teçhizatlarını ve askeri lojistiği göndermiş ve sınır kalelerinde gerekli tahkim ve tamirleri yapmaya çalışmıştır.

Osmanlı'nın hâkimiyetine aldığı sınır hattının daha önce Safevilere ait ve hattın İran'a yakın olması nedeniyle saldırıya uğrama riski oldukça yüksekti. Bundan dolayı sınır hattı 16. yüzyıl boyunca Safevi ve Osmanlıların mücadele sahası olmuştur. Ortak hududları paylaşan Osmanlı ve Safevi devletleri arasında sık sık sınır ihlalleri yaşanmıştır. Merkezi yönetimin sınırı kontrol etmeye çalıştığı, Osmanlı sınırına saldıran bazı kişileri Kürt beyleri vasıtasıyla yakalayıp hapsedtiği hatta haklarında idam kararı çıkarttığı görülmektedir (BOA, 27/231, s. 94). Bu konuda Van beylerbeyine ve Hakkâri sancakbeyine gönderilen hükümden anlaşıldığına göre, Şahkulu oğlu Koçi ve kardeşi Alaaddin her iki tarafın reayasına saldırmış, Hakkâri beyi Zeynel Bey ile girdiği çatışmada yakalanarak Van Kalesi'nde hapsedilmiştir (BOA, A.DVNS.MHM.d, 27/231, s.94).

Van beylerbeyi merkeze gönderdiği yazıda sınırın muhafaza edilmesi için Urmiye, Selmas ve Hoy'da yeni kalelerin inşa edilmesi gerektiğini de ifade etmiştir. Merkezi yönetimde 991/1583'te Van eyaletine bağlı Hakkâri hâkimi Zeynel Bey'e ve Bitlis beyi Şerfhan'a bir emirname göndermiştir. Bu emirnamede adı geçen beyler ile kendilerine bağlı aşiret üyelerinin belirtilen bölgelere giderek orada yeni kaleler inşa etmede Van beylerbeyi Hüsrev Paşa'ya yardım etmelerini emretmiştir. Başka bir arşiv kaydında Hakkari hakimi Zeynel Bey'den düşmanın saldırı ihtimaline karşı derbentleri ve sınırları muhafaza etmesi, Van valisi Kubad Bey'in yardıma çağırması durumunda hemen gerekli desteği sağlaması istenmiştir (BOA, A.DVNS.MHM.d, 3/388, s.160). Örneğin, 987/1579'da Makü Kalesi sağlam bir şekilde tamir edilmiş ve kalenin muhafazası için Van beylerbeyi tarafından 50 hisar eri ve 150 azabın yeniden tahriri yapılmış ve bu askerlerin ücretlerinin Diyarbekir hazinesinden ödenmesi kararlaştırılmıştır. Bundan dolayı Van beylerbeyi kalelerde tahkimatın sağlanması için sürekli olarak merkeze mektuplar göndermiştir. (BOA, A.DVNS.MHM.d, 38/199, s.95).

Van eyaletine bağlı bu sancakbeyleri sadece sınırı korumakla değil aynı zamanda İran'a bağlı yerlerin ilhakında da görevlendiriliyordu. Örneğin İran'a bağlı Kırın Kalesi'nin ilhak edilmesinde Mahmudi sancakbeyi Hasan Bey görevlendirilerek maiyetine Hizan, Şirvi, İsparid, Bargiri, Karkar, ve Müks sancakbeyleri verilmiş, ayrıca bu yerel aşiret beylerine silah ve mühimmat desteği sağlanmıştır (BOA, A.DVNS.MHM.d., 38/356, s.185). 996/1588'de Tebriz muhafazası için Van

eyaletine bağlı sancakbeylerinin aşiret, kabile ve seçkin askeriyle birlikte sefere katıldıkları kaydedilmiştir (Kar, 2002, s.21).

3. Seferlerde Van Eyaletinin Silah ve Zahire Temini

Osmanlı sefer organizasyonunun en temel meselelerinden biri ordunun zahire ihtiyacının karşılanmasıydı. 1573-74'te Osmanlı beylerbeylerinin eyalette bulunan askerin temel ihtiyacı olan silah ve zahire miktarını merkeze bildirdiklerine dair kayıtlar mevcuttur. Van beylerbeyi, Van'a bağlı kalelerde bulunan silah, barut ve zahire miktarının kaydedildiği bir defteri merkeze göndermiştir. Merkezi yönetim de hangi sancakta kale varsa oranın sancakbeyine adam gönderilerek silah ve zahirenin kontrol ettirilmesi ve bunların muhafaza edilmesi konusunda hüküm göndermiştir. Hükümde zahire ve silahlara herhangi bir zarar gelmesi durumunda zayıt masrafının sorumlu olan kişilerden tahsil edileceği ifade edilmiştir (Bülbül, 2019, s.68).

Osmanlı ordusu için zahirenin hayati bir öneme sahip olmasından ötürü ordu için toplanan veya nakledilen zahirenin iyi bir şekilde muhafaza edilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Çünkü zahirenin zarar görmesi, ordunun sefer esnasında büyük sıkıntılar yaşamasına neden olabilmekteydi. Bu konu ile ilgili 985/1577 yılı bir arşiv kaydında Diyarbekir beylerbeyine gönderilen bir hükümde Van için buğday talep etmiş ancak Van eyaletinin İstanbul kilesi ile 100. 000 kile buğdaya olan gereksinimi dile getirilmişti. Ancak cevaben şimdilik 2.000 kile buğday gönderileceği belirtilmiştir (BOA, A.DVNS.MHM.d, 30/47, s.19). Bir sonraki hükümde ise Van beylerbeyine 50.000 kile zahire gönderilmesinin padişah emri olduğu yazılmıştır. Ayrıca Van Kalesi'ne gönderilecek 50.000 kile zahirenin iyi bir şekilde toplanarak depolanması, zahirenin herhangi bir zarar görmemesi için gerekli önlemlerin alınması emredilmiştir (BOA, A.DVNS.MHM.d, 30/48, s.19). Ancak burada 2.000 kile mi yoksa 50.000 kile mi gönderildiği tam olarak net değildir.

Van Kalesi'ne sık sık zahire ve silah takviyesi yapıldığına dair kayıt örneklerini artırmak mümkündür. 1577-1578'de Van beylerbeyi Hüsrev Paşa'nın Van'a tabi olan kalelerde zahire ve silah ihtiyacı olduğuna dair beyanda bulunması nedeniyle padişah Van'a tabi olan kalelere Diyarbekir'den silah ve zahirenin gönderilmesini emretmiştir. Diyarbekir'den gönderilen 16.000 kile buğdayın korunması için ambar inşa edilmesi istenmiştir. Ancak padişah kargir bir ambarın yapımına dahi para gönderilmediği ve askerlerin ücretlerinin de ödenmediğini belirtmiştir. Padişah, serhadda bulunan bölgenin korunması için gerekli lojistik desteğin acilen Van beylerbeyine gönderilmesini emretmiştir (Teneş, 2019,

s.221). 985/1577'de merkezden gönderilen bir kayıta da Van Kalesi'ne ve Van eyaletine bağlı kalelerde mevcut olan zahirenin, silah ve topların miktarı, kullanılma durumları hakkında bilgi verilmesi istenmiştir (BOA, A.DVNS.MHM.d, 32/101, s.47). Merkezi yönetim eyalet valisi ve sancakbeylerine gönderdiği hükümlerde Van'ın İran serhaddinde olması dolayısıyla Safevilere karşı sürekli olarak hazırlıklı olmasını ve gerekli lojistikte herhangi bir eksikliğin yaşanmaması emredilmiştir (BOA, A.DVNS.MHM.d, 32/363-379, 183, s.192).

Van eyaleti askeri hareketlilik dönemlerinde her ne kadar zahire ve silah lojistiği konusunda destek almışsa da sahip olduğu madenlerden dolayı bazen de ordunun ihtiyacı olan barutu da sevk etmiştir. Bu bağlamda Van eyaletinden, gerek İran canibine gerekse başkente gönderilen lojistik destekte barut önemli bir yer tutmaktaydı. Merkezden gönderilen hükümde önemli mühimmat kategorisinde olan barutun Van taraflarından uzun zamandan beri gelmediği belirtilmiştir. Van taraflarında bulunan barut imalathanelerinin gerek iltizam sahipleri gerekse ticaretini yapan kimselerden kaynaklı olarak ihtiyaç duyulan barutun başkente gönderilmediği dile getirilmiştir. Gerekli olan kaliteli barutun temin edilerek Erzurum'a oradan Trabzon'a, Trabzon'dan da deniz yoluyla İstanbul'a gönderilmesi emredilmiştir (Özer, 2018, s.48).

Osmanlı ordusunun sefer dönemlerinde zahire temin etme meselesi başat bir rol oynamıştır. Bundan dolayı sefer organizasyonu dönemlerinde sınır bölgelerindeki sancakbeylerine bu konuda çok sayıda emir gönderilmiştir. Örneğin R 993/1585'de Kafkasya üzerinde sefere çıkan Osman Paşa ordusu ile Erzurum'a vardığında zahire ihtiyacı meydana gelmiştir. Diyarbekir beylerbeyi ve sancakbeylerine gönderilen hükümde orduya 20.000 baş koyun ve 5.000 batman revganın orduya ulaştırılması istenmiştir. Aynı şekilde Van eyaletine bağlı Hakkâri hâkimi Zeynel Bey'e, Mahmudi hâkimi Hasan Bey'e, Bradost sancakbeyi Ali Bey'e Selmas Koçu beyleri Şahkulu Beylan oğulları Gazi, Koçi ve Alaaddin beylere orduya zahire gönderilmesi için hüküm yazılmıştır. Hükümde şu ifadeler yer almaktadır:

“Hakkari vilayetinden Tebriz'e ve sair Kızılbaş taraflarına bağ, bal ve koyun ve sair zehair kısmından bir habbe nesne gönderildiğine rıza-i şerifim olmayup hala vezir-i azam ile irsal olunan asakir-i mensurem ordusuna koyun ve sığır ve bağ ve bal ve sair zehairden uğur-ı hümayunuma irsal olunması emr idüp”, (BOA, A.DVNS.MHM.d, 59/60-114, s.19-23).

Belgede Hakkâri ve adı geçen Kürt beylerinin Safevilere bal, bağ, koyun ve sığır ticaretinin yapılmasını yasaklamaya çalışmış, adı geçen zahirenin Kafkasya seferinde olan Osmanlı ordusuna gönderilmesini istemiştir. Daha sonraki

yüzyıllarda da Diyarbekir eyaleti kazalarından buğday ve arpa gibi gıda maddeleri satın alınarak Tatvan İskelesine gönderilmiş, oradan da Van'a nakledilmiştir (Uğurlu-Kırayit, 2021, s.261). Van eyaletinin İran'a yakın olması Osmanlı Devleti'nin farklı bölgelerinden gelen zahirenin nakledilmesini kolaylaştırmıştır.

Başka bir arşiv kayıtlarında Tebriz'e askeri kuvvetin yanı sıra asker için zahirenin de gönderilmesi konusunda sık sık emirler gönderilmiştir. Tebriz'de bulunan Osmanlı ordusunda zahire azlığı nedeniyle ciddi sıkıntıların baş gösterdiği, Tebriz muhafazasında bulunan yeniçeri ve sipahilerin grup olarak Van'a gelerek Van'ı yağmaladıkları belirtilmiştir. Bundan dolayı Van ve Erciş'te ambarlarda bulunan zahirenin hızlıca Tebriz'e ulaştırılması emredilmiştir (Kar, 2002, s.52-54). Ayrıca Van Beylerbeyi Hüsrev Paşa'ya gönderilen hükümlerde Tebriz muhafazasında bulunan askerlere zahirenin yetiştirilmesi için Ekrad beyleri, zaim ve sipahilerin gereken ihtimamı göstermeleri emredilmiştir (Kılıç, 2020, s.96).

4. Yurtluk-Ocaklık ve Hükûmet Beylerinin Osmanlı-İran Savaşlarında Lojistik Desteği

Osmanlı'nın bölgeye hâkim olmasıyla birlikte İran sınırında bulunan bey ve aşiretlerin büyük çoğunluğu genellikle Osmanlı tarafında yer aldılar. Ancak bu Kürt beyleri veya aşiretlerin her zaman Osmanlı tarafını destekleri söylenemez. Bu durum devletlerin içinde buldukları koşullar ve aşiretlerin sosyoekonomik koşullarına bağlı olarak değişmekteydi. Bu itibarla ilgili bir örnek Mahmudi aşiretine aittir. 1578'de Bargiri sancakbeyi Mensur Bey, merkeze bir mektup göndererek Mahmudi aşiretinden bazı kimseler Safevilere tabi iken Sünni olduktan sonra Osmanlı hizmetinde yer aldıklarını ifade etmiştir. Merkezi yönetim de Sünni mezhebi kabul eden Safevilerin istedikleri Ekrad beyin yanına gidebileceği ve yerel beylerin birbirlerinin adamlarını ayartmaması konusunda uyarmıştır (BOA, A.DVNS.MHM.d.,36/810, s.306) Devlet, İran'dan Osmanlı tarafına geçen aşiretlerin yerel beyler arasında herhangi bir mücadele olmaması için telkinlerde bulunmuştur.

Bazı dönemlerde merkezi yönetim istediği düzeyde asker toplayamamıştır. Nitekim imtiyazlı bu güçlerin Osmanlı ile ittifakı bu vaadi yerine getirmek üzere olduğu söylenebilir. Eğer askeri destekten geri durulmuşsa ki bunun önemli bir sebebi eyalet valilerinin bu beylerin dirliklerini ele geçirecek kendi maiyetine ve yakınlarına dağıtmak suretiyle bunları güçsüz bırakmasındandır. 17. yüzyılda Kürt beylerinin eyalet valileri tarafından güçten düşürülerek sefer zamanı birkaç asker bile toplayamaz hale gelmiştir (Gümüş, 2021, s.14). Nitekim Kürt

beylerinin Sultan Selim ve Sultan Süleyman ile kurdukları ittifak İbrahim Paşa'nın doğu seferinde Bitlis miri Şeref Han'ı toprağından Malatya tarafına sürmesi Osmanlı yönetimine karşı kırgınlıkları beraberinde getirmiştir. Kürt beylerinin Safevilere karşı üstlendikleri roller Aziz Efendi'nin Osmanlı padişahlarna sunduğu raporda ayrıntılı olarak izah etmiştir (Kanun-name-i Sultanî li Aziz Efendi, 1985, s.33)

Sınır bölgesinde bulunan Kürt beyleri Osmanlı savaş lojistiğı açısından oldukça önemliydi. Çünkü sınırda bulunan beyler hem Safeviler tarafından yapılan saldırılarda bir set görevi görmekte ve hem de savaş dönemlerinde Osmanlı ordusuna askeri kuvvet sağlamaktaydı. Bu bakımdan sınırda bulunan beyler veya aşiretler her iki devlet için büyük önem arz etmekteydi. Örneğın Osmanlı tarafına geçip daha sonra Safevilerden yana tavır gösteren Dünbüllü Hacı Bey'in Hoy sancağına saldırarak Van beylerbeyi İskender Paşa'ya büyük bir darbe vurmak istiyordu. İskender Paşa ise Dünbüllü Hacı Bey'i Hoy'da hazırlıksız yakalayarak kendisi ile birlikte yüzlerce Safevi askerlerini öldürdü. İskender Paşa'nın göstermiş olduğı başarıdan dolayı kendisine hilat ve çeşitli hediyeler gönderildi (Gelibolulu Mustafa Ali, 2019, s.967). Çoğunlukla Safevilerin kontrolünde olan Dünbilli beyleri ile Osmanlıların hâkimiyetinde Kürt beylerinin sürekli olarak birbirlerine saldırarak sınır ihlalinde buldukları söylemek mümkündür (Başçı, 2019, s.66-114). 991/1583'te Van beylerbeyine gönderilen emirde fethedilen Hoy kazası ahalisinin büyük çoğunluğunun "rafızı" olduğı ve Safevilere yardım edenlerin cezalandırılması emredilmiştir (BOA, A.DVNS.MHM.d., 49/56, s. 14). Bu bağlamda Hoy sancağında bulunan halkın büyük çoğunluğunun Şia olduğı bu durumun da Osmanlı Devleti'nin Hoy'da kontrol sağlamasını zorlaştırdığını söyleyebiliriz.

Bilhassa Kürt beylerine bağı aşiretlerin Osmanlı-İran serhaddinde Safevilere karşı önemli bir set görevi gördükleri bilinmektedir (Gelibolulu Mustafa Ali, 2019, s.634). Bu bağlamda 1578 yılında Safevilerin Van Kalesi'ni muhasarası sırasında Mahmudi aşiretinden Hasan Bey, üç yüz kişilik seçkin askerleri ile birlikte Van'a gelmiş, büyük bir cesaretle Van Kalesi'ni Safevilere karşı savunarak düşmana büyük kayıplar verdirmiştir. Hasan Bey'in göstermiş olduğı yararlılıktan dolayı Erciş sancağı kendisine tevcih edilmiştir (Gelibolulu Mustafa Ali, 2019, s.968). Bu bağlamda Kürt beylerinin Osmanlı ordusuna sağlamış olduğı lojistik destek ile ilgili kayıt örneklerini artırmak mümkündür. 986/1577-78 yılında Van beylerbeyi Hüsrev Paşa, Kürt beyleriyle birlikte Hoy hâkimi Rumlu Mehmed Bey'e saldırmış ve Rumlu Mehmed Bey bu saldırı sonucu öldürülmüştür. Böylece Hoy ve Selmas gibi sınır şehirlerini ele geçirilerek oradan Urmiye üzerine askeri kuvvet gönderilmiştir. Hüsrev Paşa, Urmiye hâkimi Hınıslı Hüseyin Bey'i de tutuklayarak Van'a getirmiş ve sonrasında onu idam

etmiştir (Şerefhan Bitlisi, 2011, s. II/222). Bu örnekte görüldüğü üzere yerel beylerin özellikle sınırda bulunan İran şehirlerine yapılan saldırıda aktif olarak rol aldıkları ve şehirlerin ele geçirilmesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Bunun yanı sıra Safevi tarafına geçip, Osmanlı ordusuna karşı savaştan Kürt beylerinin varlığından da söz etmek mümkündür. Kürt beyleri, Osmanlı-İran arasında sosyo-politik ve ekonomik rekabete bazen destek verdiği büyük güçle ters düştüklerinde taraf değiştirmişlerdi. Bu bağlamda sadece İran'dan Sünni Kürtlerin Osmanlı Devleti'ne iltica etmedikleri, aynı zamanda taşra idarecileri veya beylerbeyleri ile politik veya ekonomik nedenlerden dolayı ters düşen Kürt beylerinin de İran'a sığındığı olmuştur (Kütükoğlu, 1993, s.224). Örneğin, Safevilerden Mehmed Sultan, Şeref Han ile görüşüp bölgede bulunan beylerin kendilerine itaat ettikleri taktirde istimalet verileceğini vaat etmiştir. Van beylerbeyine gönderilen emirde şuna kadar Kürt beylerinin yapılan anlaşmaya muhalif davranmadıkları, ancak Zeynel Bey'in adamlarından Hüseyin adlı kişinin bu fitneye kanarak Şah Kulu oğullarının yanına vardığı bildirilmiştir. Bundan ötürü ortaya atılan istimalet fitnesinin önüne geçilerek bu hususta gereken tedbirlerin alınması emredilmiştir (Teneş, 2019, s.142).

Daha sonraki dönemde ise Osmanlı yöneticileri ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucu Şerefhan Osmanlı tarafına geçmiştir. Bitlis hanı Şerefhan haslarının bazılarının pek gelir getirmediğini ifade ederek has talebinde bulunmuştur. Merkezi yönetim ise Van beylerbeyine gönderdiği hükümde Şerefhan'ın talep ettiği ve daha önce Bitlis'e ait olan hasların sefer dolayısıyla başka kişilere verildiğini belirtmiştir. Bundan dolayı seferde olan kişilerin ellerindeki hasların alınmasının pek uygun olmayacağı ifade edilmiştir (BOA, A.DVNS.MHM.d, 43/85, s.40). Verilen örneklerden hareketle sınırda bulunan Kürt beylerinin Osmanlı Devleti'ne askeri lojistik destek sunması bakımından önemli olduğu sonucuna varılmaktadır. Kayıtlarda Kürt beyleri, aşiret mensupları ve aşiret ağalarının öteden Safevilere karşı beri yaptıkları hizmetlerinin bilindiği ve takdir edildiği belirtilmiştir. Bu hizmetlerinin devam ettirilmesi için de çok sayıda hükmün gönderildiği, anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra Kürt beylerinin sahip olduğu asker gücü ve ekonomik güçlerden ötürü hem Osmanlılar hem de Safeviler Ekrad beylerini kendi yanlarında görmek için politikalar geliştirmişlerdir.

Devletler komşu oldukları devletler hakkında bilgi edinmek için istihbarat raporlarına önem vermişlerdir. Sınır bölgelerindeki idarecilerin temel görevlerinden biri imparatorluk sınırında meydana gelen gelişmeleri takip etmek ve komşuları hakkında bilgi toplamak idi (Agoston, 2015, s.76). Bu çerçevede hemhudud olan Osmanlı-Safevi devletlerinin her dönem casuslar aracılığıyla

birbirleri hakkında bilgi almaya çalıştıkları bilinmektedir (Gümüş, 2022, s.230-248). Osmanlı Devleti, bundan dolayı da bazen casuslar veya Kürt beyleri aracılığıyla İran, Nahçıvan ve Azerbaycan taraflarında meydana gelen gelişmeleri takip etmekteydi. İran ordusunun istikameti ve faaliyetleri hakkında bilgi alınmaya çalışılıyordu (BOA, TS.MA.e., 587/25, s.1). Merkezi yönetimin sürekli olarak sınırda olan Safeviler hakkında bilgi almaya çalıştığının anlaşıldığı Van valisine gönderilen bir belgede casuslar ve yarar adamlar aracılığıyla elde edilen bilgilerin merkeze gönderilmesini istenmişti (BOA, A.DVNS.MHM.d, 48/736, s.260).

SONUÇ

Osmanlı Devleti, 16. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren büyük ordularla ile Safeviler üzerine sefer düzenleyerek Safevilere ait birçok yeri ilhak etmiştir. Buna karşılık Safeviler de hem kaybettiği yerleri geri almak istemiş, hem de Osmanlı ile sınır oldukları şehirlere saldırılar gerçekleştirmiştir. Bu saldırılar genellikle Osmanlı ordusunun çekilmesinden sonra meydana gelmiştir. Çünkü Osmanlılar İran üzerine sefer düzenlediği zaman Safeviler, Osmanlı ordusu ile karşı karşıya gelmemiş, yıpratma taktikleri ile orduyu yıpratmaya çalışmıştır. Ordunun çekilmesi ile birlikte Safeviler büyük bir ordu ile sınır sancaklarına saldırıda buldukları gibi Van eyaletindeki bölgelere de saldırılar yapmıştır. Osmanlı Devleti siyasi gelişmelere paralel olarak sınır kalelerini ya tahkim ettirmiş ya da sınırın korunması için yeni kalelerin inşa edilmesine karar vermiştir. Merkezi yönetim her ne kadar gerekli tedbirleri aldıysa da Van eyaletine tabi sancakların büyük zararlara uğramasına engel olamamıştır. Çünkü kalenin İran'a yakın olması nedeniyle kale sık sık saldırılara uğramış ve büyük zararlar görmüştür. Buna karşılık Osmanlı Devleti de bölgeyi kontrolünde tutmak için Kürt beylerinden destek almış ve sınıra askeri cephane göndererek imparatorluğun sınırını tahkim etmeye çalışmıştır.

Van ve çevre sancaklar İran üzerine yapılan seferlerde önemli üs konumuna gelmiştir. Osmanlılar Van üzerinden ileri noktalara lojistik destek taşıdığı ve bundan ötürü de sınır sürekli olarak tahkim edilmiştir. Özellikle Van Kalesi, Osmanlı tarafından ilhak edilmesinden sonra İran seferlerinde bir zahire ambarı görevini görmüştür. Ancak seferlerde ordunun zahire ihtiyacının bütününü Van'dan sağlandığını söylemek mümkün değildir. Bunun yanı sıra Diyarbekir eyaletinden Van'a veya Van sınırına yoğun bir zahire nakli yapıldığı görülmektedir. Nihayet Van Kalesi'nin İran'a birkaç saat uzaklıkta olması nedeniyle sefer lojistiğinin sevk ve idaresinde büyük bir kolaylık sağlamıştır. Van Kalesi'ne gönderilen zahirenin büyük bir kısmının eyalete bağlı sancaklardan ve

Diyarbakir eyaletinden temin edilmiştir. Osmanlı ordusu, İran içlerinde ilhak ettiği yerleri kontrolü dönemlerinde zahireyi sınır ambarı denilebilecek Van eyaletinden sağlamaktaydı.

Merkezi yönetim, Van'a gerekli lojistik desteği sağladığı gibi gerekli durumlarda yerel Kürt beylerinden gerek Van'ın korunması ve gerekse İran'a yapılan seferlerde askeri destek almıştır. Bu Ekrad beylerinin idare ettikleri sancaklar genellikle hükümet veya yurtluk ocaklıkla yönetildiğinden savaş dönemlerinde merkezi orduya asker verme ve kale tamiri gibi işlerde görev alma yükümlülükleri vardı. Bu bağlamda büyük aşiretlere sahip olan yerel beyler 16. yüzyılın ikinci yarısında devlete karşı sorumluluklarını genellikle yerine getirmekteydi. Ancak iki devlet de sınırdaki meydana gelen hareketliğin önüne geçemiyordu. Yani iki devletin sınırları dâhilinde olan yerel beyleri koşullara bağlı olarak taraf değiştirmelerinin önü almamıyordu. Bundan dolayı İran'a yapılan seferlerde aşiretlerin ve yerel beylerin etkin olarak rol oynadıkları ve her iki devlet için büyük öneme sahip olduklarını söyleyebiliriz.

KAYNAKÇA / REFERENCES

A- Birincil Kaynaklar

Cumhurbaşkanlığı Arşiv Daire Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA), Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi (TS. MA. d.), Dosya. 10221.; Gölek/Dosya, 566/46.; 750/49.; 587/25

BOA, KK. d.. (Kamil Kepeci), Defter Nr, 262.

BOA, A.DVNS.MHM.d. (Mühimme Defteri), Defter Nr., 3, 5, 30, 31, 32, 35, 36, 38, 43, 47, 48, 49.

Evliya Çelebi. (2014). *Günümüz Türkçesiyle Evliya Çelebi Seyahatnamesi (Cilt I-2/4. Kitap)*, (Seyit Ali Kahraman-Yücel Dağlı, Çev.), (2. Baskı). Yapı Kredi yayınları.

Gelibolulu Mustafa Ali. (2019). *Künhü'l-Ahbar* (Ali Çavuşoğlu, Haz.). Türk Tarih Kurumu yayınları.

Gelibolulu Mutafa Ali. (2014). *Nusret-name* (H. Mustafa Eravcı, Haz.). Türk Tarih Kurumu yayınları.

İskender Bey Münşî-yi Türkmen. (2019). *Târîh-i Âlem-Ârâ-yi Abbasi. (Cilt I-IV/1-2-3. Kısımlar)*, (Ali Genceli, Haz.; İsmail Aka, Çev.). Türk Tarih Kurumu yayınları.

Kanun-name-i Sultanî li Aziz Efendi, Rhouds Murphey (Haz.). Harvard University Press, 1985.

Nasûhü's Silâhî (Matrakçı). (2014). *Beyân-ı Menâzili-i Sefer-i 'Irâkeyn* (Hüseyin Gazi Yurdaydın, Haz.). Türk Tarih Kurumu yayınları.

Şerefhan Bitlisi. (2011). *Şerefname* (Cilt. I-II, (Osman Aslanoğlu, Çev.). Nûbihar yayınları.

B- Araştırma Kaynakları

Agoston, G. (2015). *Osmanlı'da Strateji ve Askeri Güç* (2. Baskı). M. Fatih Çalışır (Çev.). Timaş yayınevi.

Aydın, D. (1998). *Erzurum Beylerbeyliği ve Teşkilatı Kuruluş ve Genişleme Devri (1535-1566)*. Türk Tarih Kurumu yayınları.

Başçı, V. (2019). Dunbulî beyliği tarihi ve tarihi kronikleri (XII-XVIII. YY). *Kadim Akademi SBD*, 3(2), 63-114.

Bülbül, A R. (2019). *24 Numaralı Mühimme Defteri'nin Transkripsiyonu ve Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Cezar, M. (2011). *Mufassal Osmanlı Tarihi (Cilt. I-IV)*. Türk Tarih Kurumu.

Emecen, F. (1997). *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. Cilt 19, s.116-117. Türkiye Diyanet Vakfı yayınları.

Şahin İ. - Emecen, F. (1991). *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (içinde Cilt. 3, s.4-5). Türkiye Diyanet Vakfı yayınları.

Gümüş, E. (2021). Mihrani ekrad sancağı: Kadim bir aşiret yurtluk ocaklığı. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 6(1), 14.

Kar, S. (2002). *63 Numaralı Mühimme Defteri (995-996/1587-1588) Özet ve Transkripsiyon*. Yüksek lisan tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaya, H. (2018). *Osmanlı İnan Sınırında Bir Serhad Sancağı: Bayezid (1578-1848)*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılıç, O. (1994). *Van Sancağı (1548-1648)*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılıç, O. (2001). Van eyaletine bağlı sancaklar ve idari statüleri (1558-1740). (Ed.), Halil İnalçık-Nejat Göyünç-vd., *Osmanlı Araştırmaları XXI* içinde, (s.189-210). Enderun Kitapevi.

- Kılıç, O. (2020). *Doğu Serhaddinin Kilidi: Van (16-18. Yüzyıllar)*. Van Büyükşehir Belediyesi Kültür ve Sanat yayımları.
- Kılıç, R. (2006). *Kanuni Devri Osmanlı-İran Münasebetleri*. IQ Kültür Sanat.
- Kırzioğlu, M. F. (1998). *Osmanlılar'ın Kafkas-İleri'ni Fethi*. Türk Tarih Kurumu yayımları.
- Kütükoğlu, B. (1993). *Osmanlı-İran Siyasi Münasebetleri (1578-1612)*. İstanbul Fatih Cemiyeti.
- Necefli, T. (2019). Kahkaha kalesinin 20 yıllık mahpusu: İsmail Mirza Safevi. *Akademi Tarih ve Düşünce Dergisi*, 6 (2).
- Özer, H. (2018). *24 Numaralı Mühimme Defteri/s. 156-220 (Özet-Transkripsiyon-Dizin)*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tatar, S. (2019). *48 Numaralı Mühimme Defteri'nin (H.990-991/M.1582-1583) Transkripsiyon ve Değerlendirmesi*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Teneş, Ö. (2019). *33 Numaralı Mühimme Defteri'nin Transkripsiyonu ve Değerlendirilmesi (s. 1-190)*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmalar Enstitüsü.
- Uğurlu, M-Kırayit Y. (2021). İran seferlerinde Tatvan iskelesinin kullanımı (1724-1736). Mehmet Bakır Şengül-Hasan Taşkıran (Ed.), *Sosyal Alanlarda Akademik Çalışmalar-I* içinde (s.249-274). Efe Akademi.
- Uzunçarşılı, İ. H. (2016). *Osmanlı Tarihi*, C. II, (11. Baskı). Türk Tarih Kurumu yayımları.
- Yılmaz, E. (2019). *47 Numaralı Mühimme Defteri (H. 990/M. 1582) Transkripsiyon ve Değerlendirmesi (s. 1-133)*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: It is possible to see in archival sources how important the logistics of campaigns were in the Ottoman Empire. The planning of campaigns that lasted for months in advance and in the specified amount and time was a major factor in winning the war. In this regard, the Ottoman Empire conducted its campaigns both in Europe and Iran in accordance with a specific plan. Since the early 16th century, the Ottoman Empire waged wars on Iran and the Eastern and Southern

frontiers were taken under control. After the Irakeyn Expedition, Van came under Ottoman rule, which gave the Ottoman Empire a great advantage. However, the Ottomans took full control of Van and its surroundings after 1548. At this point, this study focuses on the second half of the 16th century and discusses some issues in details. Firstly, it concentrates on the position of the Van province in the Ottoman Empire's campaigns against Iran after the second half of the 16th century, secondly, it aims to reveal role the Van province played in the campaigns, thirdly, it deals with the contribution of the province to the Ottoman Empire in the campaigns, and which tools it utilized while making these kind of contributions. In addition, this study tries to reveal the advantages that the province provided to the Ottoman Empire during the campaigns on Iran. Finally, this study aims to reveal what kind of dangers Van province faces due to its border location.

Finding: The main sources of this study are Ottoman archival records. The most important Ottoman archival records are the Mühimme Books in which the decisions of the Divan-ı Hümayun were recorded with the fund code BOA, A.DVNS.MHM.d.. It can be said that the Mühimme Books provide important information, especially about the logistics of military campaigns. The Mühimme Books contain detailed information on military ammunition, the supply of the necessary cereals for the army, castle repairs, recruitment of soldiers, and the issues that should be done before the campaign. In this regard, this study has been very important as it includes basic issues such as the transportation and storage of the ammunition and ammunition required for the Ottoman campaigns against the Safavids to the Van province, the timely delivery of the ammunition to the army, and the determination of the vehicles to be used for transportation. In addition, the Topkapı Museum BOA, TS. MA. d, of the Ottoman Archives also contains records on the Ottoman State's campaigns against Iran. Likewise, in the fund records mentioned in this study, there are issues related to campaign ammunition, military reinforcement, and the supply of flour, wheat and barley, which are the basic foodstuffs of the army. The accounts of historians such as Gelibolulu Mustafa Ali, who witnessed the historical events mentioned above, have also been consulted. Thanks to the records mentioned in this study, the role of the Van province in the Ottoman-Iranian campaigns in the 16th century has been revealed.

Conclusion: This study is primarily important for understanding how sensitive the Ottoman-Iranian border was and why the state attached so much importance to it. The study mainly aims to reveal the vital role played by Van, which was on the Ottoman-Iranian border from the early 16th century to the early 16th century, in the supply of supplies during the campaigns against Iran. The province of Van,

located on the Ottoman-Iranian border, played a vital role in the campaigns against the Safavids as it was a supply center, providing a certain portion of the army's basic foodstuffs and providing reinforcements such as military fighters and ammunition. In addition, cannons and other ammunition sent by the central government from Istanbul to Trabzon and from Trabzon to Erzurum were delivered via Van to the Ottoman army, which either marched on Tabriz, Hoy and Maku or held these cities under its control. One of the issues revealed in the study is that the Ottoman central government not only provided logistical support to Van during the campaigns against the Safavids but also continuously fortified Van Castle and sent the necessary military ammunition for the castle. In this framework, the provisions sent by the sultan to the governors and sanjakbeys regarding the fortification of the fortress are discussed in detail in this study. In conclusion, it can be concluded that the Van province played an important role in the Ottoman-Iranian campaigns, served as a major military base during the Ottoman campaigns on the Iranian frontier, was constantly fortified against Iranian attacks, provided the army on campaign with the military logistics needed in a short time due to its close proximity to Iran, and served as a barrier between the other Ottoman provinces and Iran.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	12.10.2023	Submitted date
Kabul tarihi	22.12.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Şen, Ş. N. (2023). Petrogliflerin ve Ritüellerin Çağdaş Türk Resmine Yansıması: Meliha Yılmaz Örneği. *Journal of History School*, 67, 3909-3934.

PETROGLİFLERİN VE RİTÜELLERİN ÇAĞDAŞ TÜRK RESMİNE YANSIMASI: MELİHA YILMAZ ÖRNEĞİ

Şevval Nur ŞEN¹

Öz

İnsan, tarih boyunca duygu ve düşüncelerini anlamlandırmaya çalışmıştır. Kendini ifade edebilme alanlarından birisi olarak sanat olgusu da geçmiş dönemlerde bu bağlamda gelişim göstermiştir. Böylece sanat kavramı İlk Çağlardan günümüze kadar bireysel ve toplumsal yaşamda vazgeçilmez, her an ve alanda karşılaşılabildiğimiz olgulardan birisi olarak varlık kazanmıştır. Mağara duvarlarında varlığını sürdürmekte olan keçi, at, boğa, geyik, öküz ve benzeri ifadeler coğrafyayla ilgili izleri ve bilgileri, toplumların yapılarını ve sanatsal unsurlarını anlayabilmek için önemli ipuçları olarak ele alınmaktadır. Kayaların üzerine resim yapmanın zorluğunun ve bir fikri, bir olayı aktarmanın ifade sel gerekliliğinin, süreç içerisinde sembolik anlatımın gelişimine olanak sağladığı bilinmektedir. Sembolik anlatım ile birlikte oluşan, kayaların üzerine işlenmiş ve günümüzden yaklaşık 15.000 yıl kadar öncesine dayanmakta olan bu resimlere petroglif adı verilmektedir. Tarih öncesi toplumlardan günümüze kadar taşınmakta olan unsurların, petroglifler gibi geçmişin diğer kültürel yapı taşlarının ve değerlerinin günümüz sanatçıları tarafından benimsendiği görülmektedir. Günümüzde çağdaş sanatçılar kendi kültür kökenlerinden yararlanabilmekte ve yeniden yorumlamalar yapabilmektedirler. Bu bağlamda da sanatçı Meliha Yılmaz çalışmaları ile dikkat çekmektedir. Meliha Yılmaz'ın sanatsal üretimlerinde, tarih öncesinde neolitik ve paleolitik dönemler içerisinde yaşamış olan toplumlardan, bu toplumların oluşturduğu değerlerden ve kültürel unsurlardan etkilenmiş olduğu görülmektedir. Bu çalışmada da Meliha Yılmaz'ın çağdaş bir anlayışla oluşturduğu eserlerinde, ritüellerden ve petrogliflerden nasıl etkilenmiş olduğu ve bu etkiyi nasıl ifade ettiği, ortaya koyduğu incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, petrogliflerin ve ritüellerin çağdaş Türk resmine yansıması, Meliha

¹Arş. Gör., İnönü Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, seval.ozkes@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9452-8206

Yılmaz'ın eserleri üzerinden incelenmek istemesi nedeniyle nitel yöntem ve durum deseni tercih edilmiştir. Sanatçının eserleri içerisinde petrogliflere ve ritüel sahnelerine ilişkin görselleri bulunduran resimler kullanılmıştır. Bu resimler incelendiğinde de Yılmaz'ın kaya resimlerinde bulunan figüratif unsurların kullanılarak çağdaş bir şekilde yorumlamakta olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çağdaş Türk Resmi, Meliha Yılmaz, Kaya Resimleri, Petroglif, Ritüel

Reflection of Petroglyphs and Rituals on Contemporary Turkish Painting: The Case of Meliha Yılmaz

Abstract

Throughout history, humanity has endeavored to make sense of emotions and thoughts. One of the arenas for self-expression has been the phenomenon of art, which has developed in this context in past eras. Thus, the concept of art has gained existence from antiquity to the present as an indispensable phenomenon that we encounter at every moment and in every area of individual and social life. Expressions such as goats, horses, bulls, deer, oxen, and the like, which continue to exist on cave walls, are considered important clues for understanding geographic traces and information, societal structures, and artistic elements. The difficulty of painting on rocks and the expressive necessity of conveying an idea or an event are known to have facilitated the development of symbolic expression over time. Along with symbolic expression, the pictures engraved on rocks, dating back to about 15,000 years ago from today, are called petroglyphs. Elements carried from prehistoric societies to the present day, like petroglyphs and other cultural building blocks and values of the past, are seen to be embraced by contemporary artists of today. Contemporary artists can benefit from their cultural roots and make reinterpretations. In this context, artist Meliha Yılmaz is drawing attention with her works. In Meliha Yılmaz's artistic productions, it is seen that she has been influenced by the values and cultural elements created by the societies that lived during the Neolithic and Paleolithic periods in prehistory. This study also attempted to examine how Meliha Yılmaz was influenced by rituals and petroglyphs in her works created with a contemporary understanding, and how she expressed this influence. For this purpose, the reflection of petroglyphs and rituals on contemporary Turkish painting, examined through Meliha Yılmaz's works, qualitative method and case design have been preferred. Paintings containing visuals related to petroglyphs and ritual scenes were used among the artist's works. Upon examining these paintings, it is concluded that Yılmaz interprets figurative elements found in rock paintings in a contemporary manner.

Keywords: Contemporary Turkish Painting, Meliha Yılmaz, Rock Paintings, Petroglyph, Ritual

GİRİŞ

İnsanlık, tarih serüveni boyunca duygularını, inançlarını ve isteklerini anlamlandırmaya çalışmıştır. Anlamlandırma durumu, ifade etme ve dışa vurma ihtiyacını da beraberinde getirmiş ve insanlar bunun için çeşitli yollar aramıştır (Özkan & Yağcı, 2021). Duygu ve düşüncelerini ifade edebilme alanlarından birisi olarak sanat olgusu da geçmiş dönemler içerisinde gelişim göstermiştir. İnsanın, manevi değerleriyle birlikte duygularıyla bütün olduğu varsayılan bir canlı olmasından da kaynaklı olarak sanat olgusuna hayatın her alanında eğilimli olduğundan bahsedilmektedir (Aydemir & Şen, 2022). Bu bağlamda sanatın varlığının da insanlık tarihi kadar eskiye dayandırılabilmesi mümkün olmaktadır. Böylece sanat kavramı, İlk Çağlardan günümüze kadar bireysel ve toplumsal yaşamda vazgeçilmez, her an ve alanda karşılaşılabildiğimiz olgulardan birisi olarak varlığından söz ettirmeye başlamaktadır (Yalın, 2021).

Her dönem içerisinde değişkenlik gösteren olaylara bakıldığında sanat olgusu da bu durumlara bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Farklı anlayışlar, farklı ifade ediliş biçimleri, farklı anlamlandırmalar ve farklı işlevler geçmişten günümüze kadar sanatın değişimlerine olanak sağlamaktadır (Sarı, 2018). Bu bağlamda İlk Çağ toplumlarında sanatın kullanıma biçimlerine bakıldığında iletişimsel örneklerle rastlandığı görülmektedir. Bu iletişimsel örneklerden bazıları da mağara duvarlarına işlenmiş olan resimler, dönemlerin yapısını ifade eden mezarlar, anıtlar, kullanılan yazı dilleri, dini ritüeller olarak ele alınabilmektedir. Kullanılan ifadesel unsurlar, uygarlıklar ve anlayışları hakkında önemli mesaj ve bilgileri içermektedir.

Mağara duvarlarında var olan keçi, at, boğa, geyik, öküz ve benzeri ifadeler coğrafyayla ilgili izleri ve bilgileri, toplumların yapılarının, sanatsal unsurlarının anlaşılması için önemli ipuçları olarak ele alınmaktadır.

Kayalar üzerine işlenmiş olan ifadesel unsurlara bakıldığında üreme, doğum, eğlence aktiviteleri, hayatın devamlılığını sağlayan avlanma, savaşlar, dinsel ritüeller ve kurbanların tasvir edildiği görülebilmektedir (Elmas, 2023). Kayaların, taşların üzerine resim yapmanın zorluğunun ve bir fikri, o dönemdeki bir olayı aktarmanın ifadesel gerekliliğinin, süreç içerisinde sembolik anlatımın gelişimine olanak sağladığı bilinmektedir.

Sembolik anlatım ile birlikte oluşan, kayaların üzerine işlenmiş ve günümüzden yaklaşık 15.000 yıl kadar öncesine dayanmakta olan resimlere petroglif adı verilmektedir. Petrogliflere kısaca, yazı elemanları içermekte olan resimler de denilebilmektedir. Bu bağlamda insanların ortaya çıkarmış oldukları ilk resimlerin sembolik ifadeler taşıdığı söylenebilmektedir (Uludağ Eraslan, 2020).

Uludağ Eraslan'ın (2020) da ifadesinden yola çıkarak petroglifler için insan eliyle oyulmuş geçmiş dönem resim yazıları ya da resimler şeklinde tanımlama yapılabilmektedir. Taş üzerine ya da mağara duvarlarına oyma işlemi ile yapılmış olan bu resimler, tarih öncesi dönemlerden günümüze kadar varlıklarını sürdürmüşlerdir. Bu bağlamda petrogliflere bakıldığında toplumun inançlarını, tarihini, sosyal yapısını, özelliklerini ve diğer önemli bilgilerini aktardığı görülmektedir. Bu nedenle petrogliflerin kültürel değer taşıdığı da söylenilebilmektedir.

Tarih öncesi toplumlardan günümüze kadar taşınmakta olan antropolojik unsurların, petroglifler gibi geçmişin diğer kültürel yapı taşlarının ve değerlerinin günümüz sanatçıları tarafından benimsendiği görülmektedir. Günümüz sanatçıların, sanat anlayışlarında bahsi geçen kültürel imgelere sıkça yer vererek kendi üsluplarını oluşturduğu gerçeği ile karşılaşmaktadır (Çevik, 2022). Bu bağlamda sanatçı Meliha Yılmaz'ın da tarih öncesinde neolitik ve paleolitik dönemler içerisinde yaşamış olan toplumlardan, bu toplumların oluşturduğu değerlerden ve kültürel unsurlardan eserlerinde yer verdiği düşünülmektedir. Araştırmada "Sanatçı Meliha Yılmaz'ın eserlerinde petrogrifler ve ritüeller nasıl yer almaktadır?" sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yönteminden durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışması araştırmacının gerçek yaşam, güncel bir durum ya da belirli bir zaman içerisindeki durumlar hakkında detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durumun betimlenmesi ya da temalarının oluşturulduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Bu araştırmada petrogliflerin ve ritüellerin çağdaş Türk resmine yansımaları, sanatçı Meliha Yılmaz'ın eserleri üzerinden incelendiği için bu desen tercih edilmiştir.

Araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede araştırmacı tarafından oluşturulan ya da önceden belirlenen ölçütlere göre çalışma grubu oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada sanatçı Meliha Yılmaz'ın çalışmaları incelediği için araştırmada kullanılan ölçütler bu eserlerle sınırlandırılmış olup, sanatçının eserleri içerisinde petrogliflere ve ritüel sahnelerine ilişkin görselleri bulunduran resimler kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmacının veri toplama aracı olarak doküman kullanılmıştır. Dokümanlar ayrıntılı bilgi içermek, çok miktarda veriye ulaşmak, gözlemlenemeyen

durumlarla ilgili bilgi sağlamak, düşük maliyetli olmak gibi avantajlar sağladığından araştırmacıların sıklıkla başvurduğu veri toplama araçları arasında yer almaktadır (Çelebi & Orman, 2021). Araştırmanın dokümanlarını Meliha Yılmaz'ın eserleri oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada, Meliha Yılmaz'ın beş eseri ele alınmaktadır. Resim 1, Resim 2, Resim 3, Resim 4 ve Resim 5 içerisinde bulunan yapı ve formlar, orijinal formları ve esinlenilmekte olan görselleri ile gösterilerek incelenmekte ve anlamlandırılmaya çalışılmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada incelenen eserlerden elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analize göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler önce sistematik ve açık olarak yorumlanır, neden-sonuç ilişkisine bakılır ve bazı sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

BULGULAR VE YORUM

Bulgular bölümünde sırasıyla Meliha Yılmaz'ın eserlerin biçimsel ve anlamsal olarak incelenmiştir. Sıralama; eserlerin betimsel analizi, eserlerde yer alan petroglifler ve anlamları, sembolik ifadeler, sembolik ifadelerdeki Şamanizm etkisi şeklinde ilerlemektedir.

Resim 1 incelendiğinde dikey kompozisyon düzleminde soyut geometrik bir formla ve tarih öncesi dönemlere ait sembolik ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Arka planda bulunan soyut geometrik form kare olarak ele alınmış ve çalışmanın orta noktasına yerleştirilmiştir. Soyut geometrik formun sağ üst kenarına doğru yerleştirilmiş olan dairesel yapı dikkat çekmektedir. Resmin alt tarafında yoğunlukla bulunmakta olan soyut imgeler resmin hareketinin ana unsurları olarak ele alınabilmektedir. Bu hareket ve imge yoğunluğu resmin üst noktasına doğru sadeleşmekte ve azalarak devam etmektedir. Arka planda bulunan geometrik form ile dairesel ve hareketli yapıların bir aradaki varlığı geometrik biçim karşıtlığını oluşturmaktadır. Aynı zamanda kullanılan mavi ve turuncu renkler olmak üzere sıcak-soğuk karşıtlığı ile tamamlayıcılık ve hareket unsuru pekiştirilmektedir. Alt kısımda bulunan sarı, turuncu tonlar, sol üst köşede bulunan sarı ve turuncu tonlar ile kompozisyon açısından bir tamamlama sağlamaktadır. İmgelerin koyu bir leke şeklinde varlık göstermesinin yanı sıra

üzerlerinde aydınlığı sağlamakta olan ve kompozisyon açısından tamamlayıcı renkler olarak ifade edilebilecek tuşların varlığı da dikkat çeken bir unsur olarak ele alınabilmektedir.

Eserlerin Betimsel Analizi



Resim 1. Meliha Yılmaz, İsimli

Resim 2’de arka planda dikdörtgen olarak işlenmiş geometrik bir formun olduğu görülmektedir. Bu geometrik form üzerine, odak noktası olarak ele alınabilecek, dinamik ve hareketli bir soyut sembolün bulunduğu görülmektedir. Resmin alt kısmında lekesele olarak işlenmiş sembolik formların yer aldığı görülmektedir. Lekesele soyut formların yoğunluğu ile birlikte orta kısımdaki figürün dinamizmi, kompozisyon açısından bir tamamlama sağlamaktadır. Resmin altında bulunan sembolik formlar, arka planı oluşturan geometrik formun sol üst köşesine yerleştirilmiş lekesele sembol ile resimsel açıdan bütünleme oluşturmaktadır. Arka planda kullanılmış olan sarı, turuncu, mavi gibi renk tonlarının resmi aydınlattığı, ana noktada bulunan soyut sembolün ise açık tonlarından dolayı öne çıkmakta olduğu görülmektedir. Renkler ve lekesele soyut sembollerin yerleşimleri nedeniyle bir derinlik oluşmaktadır. Resmin alt kısmında yer alan lekesele semboller işlenirken koyu renkler tercih edilmiştir. Bu koyu renkler üzerine arka plan renkleri ile tamamlayıcı olması açısından renkli tuşların kullanıldığı dikkat çekmekte aynı zamanda da resmin alt noktasındaki dinamizmi artırmaktadır.



Resim 2. Meliha Yılmaz, İşimsiz



Resim 3. Meliha Yılmaz, İşimsiz

[3915]

Resim 3'e bakıldığında yatay dikdörtgen tuval düzleminde oluşturulan soyut geometrik formlar ve yine neolitik döneme ait soyutlanmış sembolik formların kullanıldığı görülmektedir. Resmin alt kısmında çeşitli soyut sembollerin yer aldığı görülmektedir. Bu soyut semboller aşağıdan yukarı olacak şekilde toplanmışlardır. Resmin alt kısmında bulunan soyut formların kalabalıklığına karşın, üst kısmında boşlukların bulunduğu görülmektedir. Aynı şekilde arka plandaki soyut geometrik formların keskinliğine karşıt olarak resmin orta noktasında ve ön planda bulunan soyut sembolün eğriler ve yaylar ile organik ve yumuşak bir hareket oluşturulduğu düşünülmektedir. Alt kısımdaki soyut sembollerden orta noktada bulunan sembole doğru üçgen bir kompozisyon hareketinin olduğu görülmektedir. Renk açısından bakıldığında resimde açık, orta ve koyu tonların kullanıldığı görülmektedir. Pembe, gri, yeşil, mavi, mor renkler ve tonları kullanılmıştır. Resmin üst kısmında yer alan açık ve orta tonların yer yer koyu tonlarla parçalandığı görülürken, alt kısmında yer alan sembollerin koyuluğunun da açık tonlarla parçalandığı görülmektedir. Koyu ve açık tonların kullanımı, resme soyut espas etkisi yaratmıştır. Aynı şekilde biçimlerin önde ve arkada olması nedeniyle de derinlik işlenmiştir.



Resim 4. Meliha Yılmaz, İsimsiz

Resim 4 incelendiğinde tuval üzerinde arka planın dikdörtgen şeklinde soyut geometrik bir formla oluşturulduğu görülmektedir. Eserde neolitik döneme ait olan soyut sembolik formlar kullanılmıştır. Bu formların resmin sol tarafında üst

üste görünecek şekilde işlenmiştir. Sol tarafta bulunan formların yoğunluğuna zıt olarak sağ tarafta stilize soyut figürler azınlık olarak bulunmaktadır. Arka planda bulunan geometrik formun hareketi ile birlikte stilize sembolik ifadeler kompozisyon açısından bir tamamlanma sağlamaktadır. Resmin sağ alt kısmında bulunan lekese yaklaşım, orta noktada ve sol kenarda bulunan koyuluklarla kendini tamamlamaktadır. Resmin alt noktasından yukarı doğru aydınlık tuşlarla soyut sembolik lekese figürlerin koyuluklarının birleşme sağladığı görülmektedir. Sembolik ifadelerin lekese koyulukları, üzerlerinde kullanılan açık tuşlar ile birlikte karşıtlik etkisi oluşturmaktadır. Açık tonlu tuşlarla birlikte arka planda kullanılan renkler paralellik sağlamakta ve birbirlerini tamamlamaktadırlar. Resimde mavi, turuncu, sarı, yeşil tonlarının kullanıldığı görülmektedir. Resmin üst noktasında bulunan koyu tonlarla açık tonlar arasında bir parçalanma yaşanmakta ve resme derinlik etkisi kazandırılmaktadır.



Resim 5. Meliha Yılmaz, İsimli

Resim 5'e bakıldığında diğer eserlerde olduğu gibi arka planda dikdörtgen şeklinde bir soyut geometrik formun kullanılmış olduğu görülmektedir. Resmin alt kısmında soyut sembolik formlardan oluşmakta olan bir hareketlilik bulunmaktadır. Bu hareketliliğe bağlı olarak resimde aşağıdan yukarıya doğru sembolik hareketlilik azalmaktadır. Azalan hareketliliğin yanı sıra, resmin sağ üst noktasında, aşağıda bulunan formlarla plastik bir tamamlama sağlamakta olan soyut sembolik bir form daha yer almaktadır. Resmin sağ üst tarafından bulunan

sembolik yapının, organik ve yumuşak formu itibariyle arka planda bulunan soyut geometrik yapıyla karşıtlık oluşturmakta olduğu düşünülmektedir. Resimdeki renk etkileri açısından bakıldığında açık, orta ve koyu tonlar dikkat çekmektedir. Alt kısımda bulunan soyut sembolik yapılar lekesel koyu bir etki kullanılarak işlenmiştir. Resmin üst kısmına doğru sarı, kırmızı, mavi ve tonlarının kullanılmış olduğu görülmektedir. Aynı zamanda üst kısımda bulunan renklerin koyu tonlarla parçalanmakta olduğu da görülmektedir. Meliha Yılmaz'ın diğer eserlerinde olduğu gibi koyu ve açık tonların kullanımı, resme soyut espas etkisi yaratmıştır. Alt kısımda bulunan koyu lekesel formların üzerinde açık tuşların bulunmasıyla birlikte bir zıtlık ve derinlik etkisi yakalanmıştır.

Tablo 1.
Resimlerde yer alan figürler

Figürler	Eserler
Akbaba	R2, R3
Boğa	R3, R5
Geyik	R1, R2, R4, R5
Keçi	R3, R4
Tarıya	R3, R4, R5
Şaman	R1, R4, R5
Sembolik İfadeler	R1, R2, R3, R4, R5

Tablo 1'de de görülmekte olduğu üzere Meliha Yılmaz'ın eserlerinde sıklıkla geyik, boğa, at, akbaba, şaman gibi tarih öncesindeki bazı dönemlerde, kayalar, duvarlar, ahitler ya da kitabelerde görülmekte olan çeşitli hayvan figürleri, mitolojik ve destansı varlıklar gibi yapı formlarına rastlanmaktadır. Eserlerde aynı zamanda geçmiş çağlarda yapılmış olan heykelcikler ve çeşitli heykel yapılarının da soyut sembolik olarak işlenmiş olduğu görülebilmektedir.

Eserlerde Yer Alan Petroglifler ve Anlamları **Akbaba**

Resim 2 ve Resim 3'te resmin orta noktasında bulunan soyut sembol, incelenen petrogliflerden de anlaşılacağı üzere akbaba figürü olarak ifade edilmektedir. Akbaba figürü, Çatalhöyük'te Tapınak VII'nin kuzey duvarında görülmektedir. Çatalhöyük'te bulunan bu akbaba örneklerine bakıldığında kafası kopmuş olan figürlerle birlikte işlendiği görülmektedir. Uzmanlar tarafından kaya ve duvarlara resmedilmiş olan akbaba figürlerinin, kafası kopmuş insan cesetlerinin etlerini ayıklamakta olduğu şeklinde resmedildiği ifade edilmektedir (<https://www.rehbername.com/kesfet/catalhoyuk-neolitik-kenti>).



Resim 6. Çatalhöyük Akbaba
(<https://arkeofili.com/>)



Resim 7. Akbaba duvar resmi
orijinali
(<https://arkeofili.com/>)



Resim 8. Meliha Yılmaz Örneği



Resim 9. Meliha Yılmaz Örneği

Mellaart (2003) ise Çatalhöyüklülerin, ölülerini açık havada akbabalara yem olarak bıraktığından bahsetmektedir. Akbabaların, ölen ve açık alanda bulunan insanların yumuşak dokularını kemiklerinden ayırması nedeniyle, Çatalhöyüklülerin bu işlemi yaptıkları düşünülmektedir (Mellaart, 2003:66).

Geyik



Resim 10. Geyik figürü, (Sayın Alsan & Akın, 2020).

Geyik figürünün Resim 1, Resim 2, Resim 4 ve Resim 5'te bulunması, Meliha Yılmaz'ın eserlerinde bu figüre sıklıkla yer verdiğini göstermektedir.



Resim 11. Meliha Yılmaz Örneği



Resim 12. Meliha Yılmaz Örneği

Türk mitolojisindeki köklerinin mezolitik döneme kadar dayanmakta olduğu bilinen geyik, maddi ve manevi anlamları bulunan bir sembol olarak ifade edilmektedir (Sayın Alsan & Akın, 2020). Ön Türkler de dahil olmak üzere birçok uygarlıkta geyiğin çeşitli sembolik anlamları bulunmaktadır. Geyik, maddi ve manevi olarak insanlara yol gösterdiğine inanılan bir hayvan olarak ele alınmaktadır (Durmuş, 2018).



Resim 13. Geyik figürü



Resim 14. Geyik figürü

Durmuş çalışmasında “Jean Paul Roux’a göre ak renkli geyik gök tanrısına, boz renkli geyik ise yer tanrısına hizmet eden kutsal ruhlardır.” (Akt. Durmuş, 2018) şeklinde geyiklerin renklerinin ve ırklarının da çeşitli anlamlarının olduğunu ifade etmektedir. Alageyik’in ise yeryüzünün ruhu olduğuna ilişkin inanışlarla karşılaşılabilir (Kahraman Çınar, 2016). Bu bağlamda araştırmalara bakıldığında özellikle dişi geyiğin göksel bir varlık olarak ele alındığı ile karşılaşılabilir. Kahraman Çınar, çalışmasında geyiğin dişi ruh ve tanrıça anlamlarına geldiğini de ifade etmektedir (Kahraman Çınar, 2016).

Boğa

Meliha Yılmaz’ın çalışmalarına bakıldığında boğa figürünün de kullanılmakta olduğu görülmektedir. Resim 3 ve Resim 5’te boğa figürü, kompozisyon içerisinde net olarak seçilebilmektedir.



Resim 15. Meliha Yılmaz Örneği



Resim 16. Meliha Yılmaz Örneği

Boğa ya da boğa boynuzu, özellikle Paleolitik dönem mağaraları ve petrogliflerinde sıklıkla karşılaşılan önemli sembollerinden birisi olarak ifade edilmektedir (Barn, 2019). Anadolu toprakları ve çevrelerinde, üretimde etkin rolde olması ve tarımsal alanda oldukça önem ifade etmesi sebebiyle boğa, dönemin yaşamında etkili bir unsur olarak ele alınabilmektedir. Bu bağlamda Anadolu uygarlıklarında, boğa figürünün oldukça önemli bir figür olduğu gerçeği ile karşılaşılmaktadır. Özellikle geçimini tarımla sağlamakta olan uygarlıklarda boğa figürüne güç ve üreme gibi çeşitli anlamların atfedildiği görülmektedir (Köken, 2014). Buna bağlı olarak Anadolu Uygarlıklarından Hitit Uygarlığına bakıldığında, boğa figürünün dini bir sembol olarak işlenmekte olduğu ile karşılaşılmaktadır (Köken, 2014). Hitit sanatında oldukça sık ele alındığı görülen boğa figürünün, bir temsil olarak Gök Tanrıyı ifade ettiği, boğanın boynuzlarının ise dinsel sembolün başlıca öğelerinden birisi olduğu bilgisine ulaşılabilmektedir. Yeniden yaşamayı simgelemekte olan figür, yaratıcı gücün de bir sembolü olarak ele alınmaktadır (Köken, 2014).

Eserlerde bulunan boğa figürüne ilişkin olarak ise; Köken (2014) 'in ifadesine göre; gücün, kuvvetin, kudrete sahip olmanın, ölüm ve yeniden doğum eksenini içerisindeki insanlığın, bütünlerin birliğinin, bitişler yerine başlangıçların, sonlar yerine sonsuzluğun bir ifadesidir. Boğa için; “*O bir erkek varlık olarak dölleyici yeteneği yansıtıyor ve gök tanrısını simgeliyordu. Catalhöyük'ten 5000 yıl sonra Minatouros efsanesine göre büyük tanrıçadan birçok tanrının doğması gibi erkek tanrı dünyası da boğa sembolünden oluştu*” şeklinde ifadeler de bulunmaktadır (Akt. Köken, 2014).

Dağ Keçisi

Meliha Yılmaz'ın eserlerinde yer aldığı görülen ve Türklerin kullanmış olduğu simgelerden bir diğeri ise keçi/dağ keçisi figürüdür. Aynı zamanda Türk Dil Kurumu tarafından elik olarak da isimlendirilmektedir (TDK). Dağ keçisinin uygarlık tarihi içerisinde kutsal bir anlama sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle mezarlarda ve farklı dönemler içerisinde medreseler ile birlikte konut mimarisinde de kullanıldığı görülmektedir.



Resim 17. Saymalı Taş Dağ Keçisi Figürü



Resim 18. Dağ keçisi ve geyik figürleri

Kutsallık anlamını ise yükseklere çıkabiliyor olmasından aldığı bilinmektedir. Erişilmez yerlere erişebilmekte oluşu, yücelik, bağımsızlık, cesaret ve özgürlük kavramlarını temsil etmesinden dolayı tanrının yeryüzündeki bir temsilcisi anlamını aldığı çeşitli kaynaklarca ifade edilmektedir.



Resim 19. Kül Tigin Yazıtının Doğu Yüzündeki Dağ Keçisi (Koca, 2012)

Orhun abideleri içerisinde, Kültigin anıtının üst kısmında stilize edilmiş bir dağ keçisi figürünün bulunması, anıt mimarisinde de kullanılmakta olduğunu göstermektedir. Koca'nın ifadesine göre de bakıldığında dağ keçisi kültürünün Türklerde "ölüm ve sonsuzluk"u temsil etmekte olduğu bilgisine erişilebilmektedir (Koca, 2012).

Ana tanrıça



Resim 20. Meliha Yılmaz Örneği



Resim 21. Meliha Yılmaz Örneği

Eserlerde bulunan soyut sembollerden bir diğeri ise ana tanrıça olduğu düşünülmektedir. Ana tanrıça sürekli olarak devinim halinde olan yaşam içerisinde yeniden doğumun, ölümün ve yaşamın simgesi olarak ele alınabilmektedir (Barn, 2019). Tarih öncesi dönemlere bakıldığında tanrı ve tanrıça figürleri üretkenlikle bağlantısı olduğu görülmektedir (Güler, 2020). Ana tanrıça figürü de bu bağlamda bereketin ve doğurganlığın sembolü olarak ele alınmakta, tarım ürünlerini ve kentleri koruduğuna inanılmaktadır (Güler, 2020). Güler'in ifadesine göre *"Figürlerin şişman olan betimlenmesi, başka bir ifadeyle üreme ve besleme organlarının abartılı biçimi büyük ihtimalle kadının doğurma ve gücüne dikkat çekmek için işlenmiştir."* (Güler, 2020).



Resim 22. Kadın heykelciği, Burdur, Neolitik Çağ MÖ 6200 (<https://aktuelarkeoloji.com.tr>)



Resim 23. Ana Tanrıça (<https://www.rehbername.com>)

Sembolik İfadeler



Resim 24. Şiveet Ulaan (İlteriş Kağan) mezar külliyesinden çıkarılan damgalı anıt (Duran, 2019)



Resim 25. Sembolik Petroglifler

Meliha Yılmaz'ın araştırma kapsamında incelenmekte olan bütün eserlerinde sembolik ifadeler olarak isimlendirilebilen yapıların bulunduğu görülmektedir. Genel olarak resimlerin hareket noktasından dışarı doğru yayılmakta olan ve “yazı” olarak ifade edilebilecek olan semboller, petrogliflerde bulunan sembolik anlatımlara benzerliği açısından ele alınmaktadır. Aynı zamanda eski Türk anıtlarındaki yazımsal ifadeler ile de benzerlik göstermekte olduğu görülebilmektedir.



Resim 26. Meliha Yılmaz Örneği

Eski Türkler'in anıtlarda ve kitabelerde kullanmış olduğu sembolleri Duran (2019), “10. asır sonrasında Türklerin yerleştiği coğrafyada ortaya çıkan büyük şehir yerleşmelerinde yükselen mimari eserlerde bu durum daha çok izlenebilmektedir. Yer yer eski usul damga vurma geleneği sürdürülse de bunun yerini yapıların genellikle giriş kapıları üzerine yerleştirilen kitabeler almıştır. Bununla beraber, adeta bir iman ve ibadet aşkı gibi geçmişten kopmak istemeyen veya geçmişe olan bağlılıktan kopmayı günah gibi görenlerin ait oldukları boy-soy damgalarını, insanların görebileceği yerlere düzensiz bir şekilde de olsa kazıdıklarını görmek mümkündür.” şeklinde ifade etmektedir (Duran, 2019).

Sembolik İfadelerde Şamanizm Etkisi

Sembolik ifadelerin, resimlerin genellikle alt kısmından başladığı ve belirli bir yol izleyerek yukarıya doğru işlenmesi Yılmaz'ın göksel ya da göğe doğru yapılmakta olan bir yolculuğu ifade etmekte olduğunu düşündürtebilmektedir.



Resim 27. Şaman Resmi (Özmk Mercan, 2019)



Resim 28. Meliha Yılmaz Örneği

Bu noktada Özmk Mercan'ın (Özmk Mercan, 2019) çalışmasında ifade etmiş olduğu anlatım ile paralellik sağlamakta olduğu görülebilmektedir. Özmk Mercan (2019), çalışmasında bir şaman resmi olarak “Gökyüzüne Ülgen’e Seyahat” isimli bir görseli paylaşmakta ve üst, orta, alt olmak üzere dünyanın üç katından bahsetmektedir. Orta dünyanın, insan ile doğanın birleştiği, hızlı geçmekte olan dünyevi dünya olarak ifade edildiği görülmektedir (Özmk Mercan, 2019). Yılmaz'ın eserlerinde de sembollerin, lekesele figürlerin yoğunlukta olduğu bölgelerden yukarı doğru yükselmekte olduğu ile karşılaşılacaktır. Bu bağlamda Şaman resmi ile bağdaşıklık kurduğu görülmekte ve bir temsil olarak göğe yükselmeyi ifade ettiği düşünülmektedir.



Resim 29. Şaman Elbisesi (Gürcan Yardımcı, 2017)

Yılmaz'ın kullandığı akışa ve sembollere bakıldığında bazı şaman elbiselerinde kullanılan semboller ile de benzerlik gösterdiği görülmektedir. Şaman elbiseleri, şamanın yapmakta olduğu ritüeller esnasında giyinmiş olduğu, sembolik anlamlar taşımakta olan özel kıyafetler olarak bilinmektedir. Düzenlediği bu ritüeller ile şamanın yer ve gök, üst ve alt dünyalar, alemler arasında seyahat

etmekte olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda eserlerde bulunan ve göğe yükselmeyi tasvir etmekte olduğu düşünülen sembolik ifadeler ile de bağdaşıklık kurulabilmektedir. Şaman ritüelleri ise Alaskan ve Şarman (2015) tarafından “Şamanlık doğayı ve tüm dünyayı gösteri, ayin ve ibadet yeri olarak kabul eder. Orman, dağlar, nehirler, göller, kayalar bu gösterilere sahne olabilir. Bu törenlerde şaman dans eder, ses ve çalgı aletleri ile müzik yapar.” şeklinde aktarılmaktadır (Alaskan & Şarman, 2015).

Şaman giysisinin yanı sıra ritüeller esnasında şaman için önemli birçok nesnenin bulunduğu bilinmektedir. Bunlar çeşitli kemikler ve özel taşlar, asalar, oklar, yaylar, davul ve benzeri olarak sıralanabilmektedir (Bozdemir & Özçelik, 2019). Sürekli hareket halinde olan şaman, ritüel esnasında bu nesnelere yararlanmakta aynı zamanda da müziğini yapmaktadır. Özellikle ritüelin önemli parçalarından birisi ritmik ses ve müzik olarak ele alınabilmektedir. Bu bağlamda davulun, şaman için oldukça önemli bir ritüel objesi olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Alaskan ve Şarman’ın (2015) ifadesine göre şamanın evren algısı davuluna yansımakta, şamanlık simgelerinin birçoğu davulların üzerlerinde görülebilmektedir (Alaskan & Şarman, 2015). Bu duruma ilişkin “Şamanlık simgelerinin büyük çoğunluğu davulda görülebilir. Şamanın davulu aracılığı ile diğer dünyalara seyahat edebildiğine, öte dünya ile iletişim kurabildiğine, bu seyahatten bilgi ve güç alabildiğine inanılır.” şeklinde ifadelerinin olduğu da görülmektedir (Alaskan & Şarman, 2015). Yılmaz’ın resimlerine bakıldığında da dans etmekte olan figürlere sıkça rastlandığı görülmektedir. Özellikle Resim 1 ve Resim 2’de bulunan figürler buna örnek olarak gösterilebilmektedir.



Resim 30. Meliha Yılmaz



Resim 31. Meliha Yılmaz Örneği

Türkan (2015), ritüeli “Ritüel parçalanma; onun ruhlarla ilişkiye girerek tabiatın gizlerini öğrendiği, kozmik kuşaklar arası seyahat gücünü kazandığı ve Şamanlık yetisini yepyeni bir insan olarak doğmak suretiyle, elde ettiği zor bir süreçtir.” şeklinde ifade etmektedir (Türkan, 2015). Şamanın nesnelere birlikte oluşturduğu aktiviteler ve ritüeller esnasında fiziksel dünyadan uzaklaşmaları, dünyeviliğin üzerinde, insan ya da hayvanlarla değil ruhlar, öteki dünya varlıkları ile irtibatla oldukları düşünülmektedir (Gürcan Yardımcı, 2017). Meliha

Yılmaz'ın resimlerinde bulunan bazı figürlerin de bu bağlamda fiziksel bir değişikliğe uğramış olduğu düşünülmektedir. Resim 5 ve Resim 4'te bulunan sembolik figürler, ritüel esnasında olan şamanlar olarak ifade edilebilmektedir. Ritüel esnasında transa geçerek dönüşmeye başladığı düşünülmekte olan figürler, bu nedenle stilize olarak izleyiciye sunulmaktadır. Özellikle Resim 5 üzerinden bakıldığında figürün sembolik ifadeler doğrultusunda bir hareketinin olduğu ve şeklinin değiştiği görülmektedir.



Resim 32. Meliha Yılmaz

Bu bağlamda figürün bir şaman olduğu ve ritüel esnasında semboller, büyüler ile üst dünyaya, ruhani seviyeye yükselmekte olduğu ifade edilebilmektedir. Şamanların çeşitli görsellerde resmedilme şekline bakıldığında simgeleştirme kullanıldığı sıkça görülmektedir. Geyik gibi yardımcı ruh olduğu varsayılan hayvanlarla sıkça resmedilen şaman figürü, görsel kaynaklarda hayvan-insan formunda biçimleştirilebilmektedir. Bunun nedeninin ise şamanın ölen hayvan ruhlarını tekrar canlandırabilme özelliğine sahip olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Hayvanın dirilen ruhu şamanın bedenine girebilmekte ve böylece şaman, hayvan-insan olarak mitolojik bir varlık kazanabilmektedir.

Her şamanın ritüel ve trans esnasında farklı deneyimlerinin olduğu bilinmektedir. Şaman yaşamış olduğu deneyimleri aracılığıyla davulunu şekillendirmektedir (Bozdemir & Özçelik, 2019). Yaşanmışlıklarla birlikte oluşturulan sembolik anlatımlar şaman davulları üzerinde görülebilmektedir. Bu bağlamda Meliha Yılmaz'ın Resim 1'de resmin sağ üst noktasında kullanmış olduğu dairesel formun bir şaman davulu olduğu bilgisine ulaşılmaktadır.



Resim 33. Altay Şaman Davulu
(Bozdemir & Özçelik, 2019)



Resim 34. Resim 1'den kesit, Meliha Yılmaz

Türk kozmolojisine bakıldığında özellikle güneşin büyük öneme sahip olduğu görülmektedir. Güneş gibi ay, ateş, yıldızlar, dağ, ağaç, su, toprak gibi yeryüzü varlıklarının genel olarak sembolik anlamlarda kullanıldığına rastlanabilmektedir (Enveroğlu, 2010). Resim 1'de yer alan şaman davulu sembolünde de güneş, ay ve gökyüzü temalarının yer aldığı görülebilmektedir. Ay ve güneşin iki farklı tarafta bulunduğu sembolik anlatımlara bakıldığında dairenin bir tarafının güneşin battığı, diğer tarafının ise tan vaktini ifade ettiği düşünülmektedir (Bozdemir & Özçelik, 2019). Resim 1 üzerinde de dairenin formunun üst kısımlarında bahsi geçen güneş formunun işlendiği görülebilmektedir.



Resim 35. Güneş sembolü maskeler
(Alp & Mutlu, 2021)



Resim 36. Resim 1'den kesit, Meliha Yılmaz

Resim içerisinde kullanılan sembolik ifadeler ayrıntılı olarak incelendiğinde güneş sembolüne de yer verildiği görülmektedir. Alp ve Mutlu'nun (2021) ifadesine göre “Çoğu kültürde evrensel bir sembol olarak yer alan güneş ve ay; doğum ve ölüm gibi, gece ve gündüz gibi sürekli bir döngüyü yani yaşamı anlatan unsurlardır.” (Alp & Mutlu, 2021).

Resim 27'de kün sembolü ile birlikte renklerin de dikkat çekmekte olduğu gözlemlenmektedir. Eserde belirli bir bölgede özellikle sıcak renklerle hareketin sağlanmış olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda Türk kültür ve inanışında bir saygı unsuru olan yaşamın özü olarak da ifade edilebilen güneşin rengine dikkat çekildiği düşünülebilmektedir (Alp & Mutlu, 2021). Aynı zamanda eserde

kullanılmış olan bu renklerin, şamanların yaptığı ritüellerde mutlaka ateşin de kullanılıyor olduğu ile paralellik sağladığı düşünülmektedir (Alp & Mutlu, 2021).

SONUÇ

Meliha Yılmaz'ın eserlerine bakıldığında petroglif etkilerinin ve çeşitli kültürel imgelerin bulunduğu, Şamanizm'e ait sembolleri içerdiği görülmektedir. Eserlerde akbaba, geyik, boğa, dağ keçisi ve ana tanrıça gibi petroglif öğelerine rastlanmaktadır. Eski Türk tarihinde, dönemde yaşayan insanlar tarafından görsel olarak anlatılmakta olan gündelik yaşam konuları, savaş anları, inançlar, ritüeller, büyü sahneleri Meliha Yılmaz'ın eserlerinde kendilerine yeni ve çağdaş bir ifade bulmaktadırlar. Bulgular ışığında eserlere tekrardan bakıldığında geçmişin etkilerinin, Yılmaz'ın çağdaş ve dışavurumcu yorumu ile birlikte bir anlama kavuştuğu görülmektedir.

Yılmaz'ın eserlerinde kullanmış olduğu petroglif öğelerinden birisi olan akbaba figürünün tarih öncesi dönemlerde Çatalhöyük'te işlenmiş olduğu görülmektedir. Genel olarak kafası bedeninden ayrılmış insan figürüyle birlikte işlenmektedir. Bunun nedeni ise o dönemde yaşamakta olan insanların ölüleri rahat gömebilmeleri için akbabaları kullandığı olarak ifade edilmektedir (Meellart, 2003). Ölülerin daha rahat gömülebilmesi için insan cesetleri açık havaya bırakılmakta ve akbabaların, ölülerin etlerini ayıklaması beklenmektedir. Sadece kemiklerin kalması sonucunda da ölüler mezarlara rahatça yerleştirilebilmektedir. Meliha Yılmaz'ın eserlerinde de akbaba figürünün, Çatalhöyük'te olduğu gibi, kafası kopmuş insan figürüyle işlenmiş olduğu görülmektedir. Akbaba, Meliha Yılmaz'ın eserlerinde, plastik değerler göz önünde bulundurularak çağdaş bir şekilde yorumlanmıştır.

Meliha Yılmaz'ın eserlerinde yer alan ve sıkça kullanıldığı görülen bir diğer figür geyiktir. Geyik figürünün petroglifler üzerindeki anlamlarına bakıldığında genellikle yol gösterici ve koruyucu ruh olarak ifade edilmekte olduğu görülmektedir. Geyik figürünün kötülük yapan bireylere de uğursuzluk getirmekte olduğuna inanıldığı bilinmektedir. Bir yere gitmeyi, yolu temsil etmekle birlikte, sevgiyle gidilen yolu göstermek şeklinde de anlamlandırıldığına rastlanabilmektedir. Hikâye ve destanlarda kahramanlara, çeşitli tanrı figürlerine ve şamanlara yardım eden bir varlık olarak işlendiği bilinmektedir. Bu bağlamda geyik figürünün genellikle insanlarla manevi boyutta iletişimi olan ve onlara yardım eden iyi huylu bir varlık olarak işlendiği görülmektedir (Durmuş, 2018). Ögel (2003), geçmiş dönemlerde geyiğe atfedilen özellikleri aktarabilmek için "*Geyik dağların, vadilerin ve sarp kayalıkların görünüp kaybolan, sihirli ve en*

güzel hayvanıdır. Büyüleyen, insanı hayale kapturan ve ulaşılmayan bir hayvandır” ifadesini kullanmıştır (Akt. Kahraman Çmar, 2016). Meliha Yılmaz’ın da eserlerinde geyiği kutsal yol gösterici özelliğini vurgulamak için kullanıldığı görülmektedir. Aynı zamanda sembolik ifadeler ve Şamanizm başlığı altında görüldüğü üzere geyik figürünün, Şaman’ın yolculuğunda yardımcı bir figür olmasından kaynaklı olarak Şaman olarak da işlenmiş olduğu düşünülmektedir. Şamanın nesnelere ile birlikte oluşturduğu aktiviteler ve ritüeller esnasında fiziksel dünyadan uzaklaştıkları, dünyeviliğin üzerinde, insan ya da hayvanlarla değil ruhlar, öteki dünya varlıkları ile irtibatlı oldukları düşünülmektedir. Buna bağlı olarak da eserlerde görülmekte olan figürlerin Şaman karakteri ile bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Eserlerde bulunan bir başka unsur da petrogliflerde bulunan sembolik anlatımı ile benzerlik göstermekte ve öncelikle bir yazıyı andırmakta olan sembolik ifadelerdir. Eserlerin genel olarak orta noktadan dışarıya doğru bir hareket unsuru olarak ele alınabilmekte olan ve koyu renkte kullanılan sembollerin kompozisyonda bütünlüğün sağlanması açısından önemli olduğu düşünülmekte aynı zamanda da genel olarak eser içerisindeki konuyu yeniden özetlemekte olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Aynı zamanda bu sembolik ifadelerle birlikte bir ritüelin sürecinin de ifade edilmek istendiği düşünülmektedir. Bu noktada da şaman davullarına işlenmekte olan sembollerle bağdaşmakta olduğu düşünülmekte ve bir sembol olarak Şaman ritüelini ifade ettiği sonucuna ulaşılabilmektedir.

Sonuç olarak Meliha Yılmaz’ın eserlerinde sıklıkla petrogliflerin ve Şaman ritüelleri etkilerinin yer aldığı görülmektedir. Petrogliflerde bulunan geyik, boğa, at, akbaba gibi varlıklar, Meliha Yılmaz’ın eserlerinde figüratif soyutlamacı bir yorumlamayla çağdaş bir kurgu unsurlarına dönüşerek kullanılmaktadır. Aynı zamanda geçmiş çağlarda yapılmış olan heykel ve heykelciklerin, dini ritüellerin, Şamanist etkilerin ve ayınların Meliha Yılmaz için bir esin kaynağı olduğu fikri sunulabilmektedir.

Meliha Yılmaz’ın eserlerine bakıldığında kaya resimlerinde bulunan figüratif unsurların çağdaş bir şekilde yorumlamakta olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bahsedilen petroglifler tuval yüzeyinde sanatsal unsurlar ile birlikte kullanılarak yeni ifadesel anlamlar kazanmaktadır. Geçmiş ile çağdaşın bir araya gelmesiyle dönüşmekte ve yeni bir varlık kazanmaktadır. Şamanik ifadelerin kullanılmasıyla birlikte kadim Türk kültürüne ilişkin bir anmanın gerçekleştirildiği de ifade edilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Alaskan, A., & Şarman, Ç. (2015). Şaman davulu dinlemenin ruhsal duruma etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 137-150.
- Alp, K., & Mutlu, S. (2021). Şaman sembollerinin işlev ve anlam kodları. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 14(35), 1008-1028.
- Aydemir, H., & Şen, M. (2022). 21. Yüzyılda sanatçı olarak öğretmen. H. Aydemir, M. F. Cığerci, & Y. Karalı içinde, *21. Yüzyılda Öğretmen Becerileri* (s. 215-242). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Barın, T. G. (2019). *Ana Tanrıça Kültürünün Sembolik İfadelerle Günümüz Heykel Sanatına Yansımaları*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Bozdemir, O., & Özçelik, H. (2019). Şamanist ritüeller kapsamında şaman davulunda bulunan sembollerin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Akademik Sanat*, 4(8), 102-117.
- Çevik, N. (2022). Hitit uygarlığı kültürel unsurlarının plastik bir dil olarak yeniden yorumlanması. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 12(4), 1079-1091.
- Duran, R. (2019). Motiflere Dönüşmüş Türk Damgaları-Geometrik Motiflere Farklı Bir Bakış. *Akdeniz Sanat*, 13, 679-698.
- Durmuş, İ. (2018). Sumerlilerin kökeni ve kültürü. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 5, 177-200.
- Elmas, H. (2023). Meliha Yılmaz'ın resimlerinde varlık bulan petroglifler. *Uluslararası Sanat ve Estetik Dergisi*, 6(20), 101-113.
- Enveroğlu, İ. (2010). Çağdaş Bozkır sanatı çağdaş Kırgız resim sanatında eski Türk sembolleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 17(42), 191-207.
- Güler, H. (2020). Anadolu kaya resimleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 6(11), 33-42.
- Gürcan Yardımcı, K. (2017). Türk töresinin hazineleri kutsal şaman elbiseleri ikonografisi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Özel Sayı (2), 461-475.
- Gombrich, E. H. (2019). *Sanatın Öyküsü*. Remzi Kitabevi.

- Kök, E. (2013). *Türk sanatı tarihinde 'erken devir' sorunsalı*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Köken, M. (2014). *Hitit Uygarlığının Çağdaş Türk Resmine Etkisi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kahraman Çınar, A. (2016). Bozkır kültür çevresinde geyik inancı ve geyik kurbanı. *Tarih ve Gelecek Dergisi* (2), 178-189.
- Koca, S. (2012). *Türk Kültüründe Sembollerin Dili*. Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mehtap, D. (2010). *Orta Asya Hayvan Üslubu'nun Modern Resim Eğitimi'nde Değerlendirilmesi*. Doktora tezi.
- Özkan, M., & Yağcı, U. (2021). Estetik ve kültürel bir iletişim nesnesi olarak Ergani çayönü mağara kabartmaları ve sembolik motifler. *STAR Sanat ve Tasarım Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 18-30.
- Öztrak Mercan, A. (2019). Türk kaya resimlerinin sanatsal kabulü. *Ulakbilge* (41), 755-765.
- Sarı, E. (2018). Sanat olgusunun tarihsel süreçte değişen tanımı, işlevi ve değeri üzerine. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(45), 131-151.
- Sayın Alsan, Ş. & Akın, S. (2020). Türk kültür ve sanatında geyik sembolizmi. *Ulakbilge* (45), 215-226.
- Türkan, K. (2015). Türk dünyası masallarından yansıyan şaman. *Bilig* (74), 219-238.
- Uludağ Eraslan, R. (2020). Sanat tarihindeki eserler ile piktogramlar arasındaki etkileşim ve benzerlikler. *The Journal of Social Science*, 4(7), 121-133.
- Yalım, A. (2021). Naturalist ve anti naturalist sanatın oluşum süreci içinde resim sanatı: İlkel sanattan rönesansa. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 7(1), 268-276.

İnternet Kaynakları

<https://arkeofili.com/catalhoyuk-ve-ana-tanrica-elestirisi/>, Erişim tarihi: 20.11.2022

<https://aktuelarkeoloji.com.tr/kategori/bir-mitos/pergamon-da-ana-tanrica-inanci/>, Erişim tarihi: 20.11.2022

Petrogliflerin ve Ritüellerin Çağdaş Türk Resmine Yansıması: Meliha Yılmaz Örneği

<https://www.rehbername.com/kesfet/catalhoyuk-neolitik-kenti>, Erişim tarihi: 20.11.2022

<https://www.istanbulsanatevi.com/eski-anadolu-uygarliklarinda-resim-sanati>, Erişim tarihi: 20.11.2022

<https://aktuelarkeoloji.com.tr/kategori/arkeoloji/hititlerde-kadin>, Erişim tarihi: 20.11.2022

<https://www.rehbername.com/kesfet/catalhoyuk-neolitik-kenti>, Erişim tarihi: 20.11.2022

EXTENDED ABSTRACT

Throughout history, humanity has tried to make sense of its feelings and thoughts. When we look at the events that change in each period, it is seen that the phenomenon of art also varies depending on these situations. Different understandings, different forms of expression, different meanings and different functions enable changes in art from past to present (Sarı, 2018). In this context, when we look at the ways art was used in ancient societies, it is seen that communicative examples are encountered. Some of these communicative examples can be considered as paintings engraved on cave walls, tombs expressing the structure of the periods, monuments, written languages used, and religious rituals. Especially the expressive elements used contain important messages and information about civilizations and their understanding. The phenomenon of art, as one of the areas of self-expression, has also developed in this context in the past periods. Thus, the concept of art has existed as one of the indispensable phenomena in individual and social life from ancient times to the present day, which we can encounter at any time and in any field. Goat, horse, bull, deer, ox and similar expressions that survive on the cave walls are considered as important clues to understand the traces and information about geography, the structures of societies and artistic elements. It is known that the difficulty of painting on rocks and the expressive necessity of conveying an idea or an event allow the development of symbolic expression in the process. These images, which are created with symbolic expression, are engraved on rocks and date back approximately 15,000 years, are called petroglyphs. It is seen that the elements that have been carried from prehistoric societies to the present day, and other cultural building blocks and values of the past such as petroglyphs, have been adopted by today's artists. Today, contemporary artists can benefit from their own cultural roots and make reinterpretations. In this context, artist Meliha Yılmaz attracts attention with her works. It is seen that Meliha Yılmaz's artistic

productions were influenced by the societies that lived in the neolithic and paleolithic periods in prehistory, the values and cultural elements created by these societies. In this research, we tried to examine how Meliha Yılmaz was influenced by rituals and petroglyphs in her works created with a contemporary understanding and how she expressed this influence. For this purpose, qualitative method and situation pattern were preferred because the reflection of petroglyphs and rituals on contemporary Turkish painting was tried to be examined through the works of Meliha Yılmaz. Paintings containing images of petroglyphs and ritual scenes were used in the artist's works. When these paintings are examined, it is seen that the effects of petroglyphs and Shaman rituals are frequently included in Meliha Yılmaz's works. Beings such as deer, bull, horse and vulture found in petroglyphs are used in Meliha Yılmaz's works by transforming them into elements of contemporary fiction with a figurative abstractionist interpretation. At the same time, it can be presented that the statues and figurines, religious rituals, Shamanist influences and rituals made in the past ages are a source of inspiration for Meliha Yılmaz.

When we look at Meliha Yılmaz's works within these contexts, it is concluded that she interprets the figurative elements in the rock paintings in a contemporary way. The petroglyphs mentioned gain new expressive meanings by using them with artistic elements on the canvas surface. It transforms and gains a new existence by the combination of the past and the contemporary. It can also be stated that with the use of shamanic expressions, a commemoration of the ancient Turkish culture takes place.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	24.10.2023	Submitted date
Kabul tarihi	25.12.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Uğraş, H. (2023). Erken Çocukluk Dönemi Öğretmenlerinin Deprem Sonrasında Çocuklarda Gözlemledikleri Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Journal of History School*, 67, 3935-3962.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ ÖĞRETMENLERİNİN DEPREM SONRASINDA ÇOCUKLARDA GÖZLEMLEDİKLERİ SORUNLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ¹

Hilal UĞRAŞ²

Öz

Bu araştırma öğretmenlerin deprem sonrasında erken çocukluk dönemi çocuklarında görülen sorunlarla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu deprem bölgesinde görev yapan sınıf ve okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma amaçlı örnekleme teknikleri kapsamında olan uygun örnekleme tekniği ile toplamda 42 öğretmen ile yürütülmüştür. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile araştırmacı tarafından yüz yüze toplanmıştır. Verilerin analizi içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen verilerin analizleri sonucunda fiziksel ve ruhsal sağlık sorunları adı altında iki ana kategori oluşturulmuştur. Fiziksel sağlık sorunları kategorisinde, öğrencilerde yaralanmalar, enfeksiyon hastalıkları ve psikomatik hastalıklar şeklinde kodlar tanımlanmıştır. Ruhsal sağlık sorunları kategorisinde ise öğrencilerde travma sonrası stres ve kaygı, kayıp ve yas ve öğrenme sorunları kodları belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, deprem sonrasında bu oluşan sorunların çözümü için çocuklara destek programlarının koordineli bir şekilde uygulanması gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk Dönemi, Deprem, Deprem Sonrası Çocuklar, Sınıf Öğretmeni, Okul Öncesi Öğretmeni.

¹ Bu makalenin etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde, 19.10.2023 tarih, 2023/19 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

² Öğr. Gör. Dr., Fırat Üniversitesi Karakoçan M.Y.O., Çocuk Gelişimi Bölümü, hugras@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9409-7709

Early Childhood Teachers' Views on the Problems They Experienced in Children After the Earthquake

Abstract

This study was conducted to determine the opinions of teachers about the questions seen in early childhood children after the earthquake. The study group of the research consists of classroom and preschool teachers working in the earthquake region. The research was conducted with 42 teachers in total with the appropriate sampling technique within the scope of purposeful sampling techniques. The data were collected face-to-face by the researcher using a semi-structured interview form. The data were analyzed by content analysis method. As a result of the analysis of the data obtained in line with the opinions of the teachers, two main categories were formed under the name of physical and mental health problems. In the physical health problems category, codes were defined as injuries, infectious diseases and psychomatic diseases in students. In the mental health problems category, the codes of post-traumatic stress and anxiety, loss and grief, and learning problems were identified. According to the findings, it was suggested that support programs for children should be implemented in a coordinated manner to solve these problems after the earthquake.

Keywords: Early Childhood, Earthquake, Children After Earthquake, Primary School Teacher, Preschool Teacher.

GİRİŞ

Türkiye' de merkez üssü Kahramanmaraş olan asrın felaketi olarak belirtilen 6 Şubat 2023 tarihinde 7.7 ve 7.5 büyüklüğünde iki deprem meydana gelmiştir (Utkucu vd., 2023). En büyük fiziksel hasarın merkez üssüne yakın bölgelerde görülmüş olmasıyla birlikte toplam on bir il etkilenmiştir. Bu depremlerde binlerce bina yıkılmış ve sonucunda yaklaşık 50 bin kişi hayatını kaybetmiş, binlerce insan yaralanmıştır (Diñer vd., 2023). İlk depremi takip eden, 6.7 büyüklüğünü bulan 1000'in üstünde artçı deprem meydana gelmiştir (Utkucu vd., 2023). Depremin merkezi ve çevresinde yaşayan insanların büyük bir bölümü bu bölgeleri terk etmiş, geri kalan insanlar ise zorlu koşullarda yaşamlarına devam etmek durumunda kalmış ve sosyo-ekonomik hayatları ciddi şekilde etkilenmiştir.

Topluluklar, yüzyıllar boyunca hem insan kaynaklı hem de doğal afetler sonucunda oluşan, birçok zorluk ve tehditle karşı karşıya kalmıştır. Doğal afetler, bir toplumu etkilediğinde, afetin olumsuz etkilerini en aza indirmeye ve toplumun önemli zorluklarla karşılaştığı durumlarda dahi sağlık ve refahını yeniden inşa

etmeye odaklanmak kritik bir öneme sahiptir (Norris vd., 2008, s. 128). Toplamda on bir il üzerinde etkili olan ve yüzölçümü bakımından birçok ülkenin toplam yüzölçümünü aşan depremlerin ardından, Türkiye'deki eğitim-öğretim faaliyetleri doğal olarak başlangıçta sekteye uğramıştır. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı, hem afet bölgesinde hem de bölgeden göç edenlerin gittikleri yerde eğitim faaliyetlerini sürdürebilmek için tüm imkânları harekete geçirmiştir (Sağıröglü vd., 2023).

Bu süreçte bölgede 377.047'si okul öncesi eğitim kurumunda öğrenim gören öğrenci olmak üzere 4 milyon öğrenci depremden ve sonucunda oluşan hasardan etkilenmiş ve 20.02.2023 tarihine kadar eğitime ara verilmiştir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023). Deprem bölgesindeki on bir ilde okulların sağlık raporlarına göre merkez ve tüm ilçelerde; 01.03.2023 tarihinde Kilis, Diyarbakır ve Şanlıurfa'da; 13.03.2023'te Gaziantep, Adana ve Osmaniye ve 27.03.2023 tarihinde Adıyaman, Malatya, Kahramanmaraş ve Hatay'da olmak üzere farklı zamanlarda eğitim öğretime yeniden başlanmıştır. Deprem etkisi altındaki illerdeki 166.238 öğrencinin nakil işlemi istedikleri illerde gerçekleştirilmiştir. OHAL ilan edilen illerdeki ortaokul ve lise öğrencileri, istedikleri illerdeki pansiyonlu okullara doğrudan parasız yatılı olarak yerleştirilerek eğitimlerine kesintisiz devam etmeleri sağlanmıştır. Depremden etkilenen bölgelerde, 418 sosyal etkinlik ve oyun alanı olarak kurulan çadırda 4.000 uzman ile her yaşta çocuğa psikososyal destek verilmiştir. Bölgede bulunan hastanelerde çalışan sağlık personelinin çocukları ve tedavi gören öğrenciler için, hastane sınıfları oluşturulmuş, ayrıca Milli Savunma Bakanlığı (MSB) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) işbirliğinde çadır kent ve konteyner alanlarında "Mehmetçik Okulları" açılmıştır. Bu süreçte, çadır kentler, yurtlar ve konteyner merkezleri gibi konaklama alanlarına öğrencilerin ulaşımı ücretsiz taşınmalı eğitim şeklinde sağlanmıştır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023). Gerçekleştirilen bu önlemler, depremin olumsuz etkilerini en aza indirmeye ve çocukların eğitim-öğretim faaliyetlerinin kesintiye uğramasını engellemeye yönelik bir çaba olarak yürütülmüştür.

Afetler toplumun birçok bireyini aynı anda etkilese de farklı yaş gruplarında ve bireylerde farklı etkilere sebep olmaktadır (Cankardaş ve Sofuoğlu, 2019). Bu bağlamda, toplum içerisinde çocuklar, dikkat çekilmesi gereken önemli bir grubu oluşturmaktadır. Çünkü çocuklarda söz konusu olan duygusal tepkiler zihinlerinde uzun süre etkilerini sürdürebilir ve sonraki davranışlarını da etkileyebilir (Lazarus, 1991). Afet araştırmaları alanındaki ilk çalışmalar, küçük çocukların (0-8 yaş) deprem deneyimini anlamak için çok küçük olduklarını ve olaydan etkilenme olasılıklarının düşük olduğunu öne sürmüştür (Kar, 2009). Bununla birlikte, son yıllarda yapılan çalışmalar, küçük çocukların doğal ve insan

kaynaklı afetleri yaşadığı, bu tür olaylara tepki verdiğini ve sonuç olarak duygusal ve psikolojik zorluklar yaşama potansiyeline sahip olduğunu açıkça ortaya koymuştur (Buchanan vd., 2009; Chemtob vd., 2008; Fujiwara vd., 2014; Masten ve Osofsky, 2010; Mc Laughlin vd., 2009; Norris vd., 2002; Osofsky ve Reuther, 2013; Thienkrua vd., 2006). Bu bağlamda yapılan incelemeler, Büyük Doğu Japonya Depremi ve Dünya Ticaret Merkezi saldırısı sonrasında çocukların % 15-30'unun davranış sorunları yaşadığını (Chemtob vd., 2008; Fujiwara vd., 2014); Katrina Kasırgası'ndan 2 yıl sonra, 4 ila 17 yaş arası çocukların % 15'inin ciddi duygusal rahatsızlıklar ortaya çıktığını (Mc Laughlin vd., 2009) ve benzer şekilde Hint Okyanusu depremi ve tsunamisinden sonra 7-14 yaş arası çocukların % 12'sinde içselleştirme sorunu olarak kabul edilebilecek depresyon belirtilerinin ortaya çıktığı tespit edilmiştir (Thienkrua vd., 2006).

Afet deneyimini doğrudan veya dolaylı olarak deneyimleyen kişiler, afeti deneyimlemeyenlere kıyasla farklı yoğunlukta ve zarar seviyelerinde etkilenme eğilimindedirler. Çocuklar söz konusu olduğunda, afet deneyimlerine karşı duygusal tepkilerini araştırmak daha önemlidir, çünkü bu tür duygusal reaksiyonlar zihinlerinde uzun süre kalır ve sonraki davranışlarını etkileyebilir (Lazarus, 1991). Her yaş grubunun yaşanan afet gibi travmatik bir duruma karşı farklı bir tepkisi vardır ve tepkileri tipik olmadığı için her yaş grubundaki çocukları ayrı ayrı incelemek gerekmektedir (Labadee ve Bennett, 2012). Bu gruplardan biri olan erken çocukluk dönemindeki çocukların, afet sonrası genellikle kendilerini çaresiz hissettiği, kendilerini koruyamadıkları için yoğun bir korku ve güvensizlik yaşadıkları (Pataki, 2001; Erkal ve Değerliyurt, 2009) ve afetin neden olduğu kayıplarla ve günlük hayatlarında meydana gelen değişikliklerle mücadele etmekte zorlandıkları belirlenmiştir (Ronan ve Johnston, 2001). Birçok çocuk, aniden ortaya çıkan stresle başa çıkmak için gerekli sözel ve kavramsal becerilere sahip olmayabilirler. Ailelerinin ve bakıcılarının tepkileri genellikle onları güçlü bir şekilde etkilemektedir (Erkal ve Değerliyurt, 2009). Terk edilme çocuklar için büyük endişe kaynağıdır ve bir oyuncakını, evcil hayvanını veya bir aile üyesini kaybeden çocuklar ekstra teselliye ihtiyaç duymaktadır. Bu süreci yaşayan erken çocukluk dönemi çocuklarında yatak ıslatma, karanlıktan veya hayvanlardan korkma, ebeveynlere bağlılık, gece terörü, mesane veya bağırsak kontrolünün kaybı, kabızlık, konuşma güçlükleri (örn. kekemelik), iştah kaybı veya iştah artışı, yardım için ağlamak veya çığlık atmak, hareketsizlik, titreme ve korkutucu ifadeler, bir yetişkine doğru ya da amaçsızca koşma, yalnız bırakılma korkusu ve yabancıardan korkma gibi tipik tepkiler gösterebilmektedir (Pataki, 2001; Erkan, 2010).

Depremler, çocuklar üzerinde ciddi fiziksel ve psikolojik hasara neden olabilen doğal afetlerdir. Erken çocukluk dönemi, 0-8 yaş arasını kapsayan ve çoğunun

nörolojik, biyolojik, psikososyal gelişiminin en hızlı olduğu evredir (Boz, 2011). Bu dönemde çocuklar, çevrelerindeki uyarıcılara duyarlıdırlar ve anne-baba, arkadaşlar, öğretmenler gibi yakın kişileri taklit ederek birçok beceri öğrenirler (Deveci, 2011). Ayrıca duygularını tanımaya ve yönetmeye başlarlar. Deprem gibi büyük bir travma yaşayan çocuklar ise bu gelişim sürecinde çeşitli aksaklıklar yaşayabilirler (Miral vd., 1998; Şener vd., 1997). Deprem sonrası erken çocukluk dönemi çocuklarında görülebilecek sorunları genel olarak ele alındığında fiziksel, ruhsal ve öğrenme sorunlarının olduğu görülmektedir.

Fiziksel sağlık sorunları yaşayanlar çocuklar, yaralanmalar, enfeksiyonlar, dehidrasyon, yetersiz beslenme veya evlerin ve altyapının yıkılması nedeniyle çevresel tehlikelere maruz kalabilirler. Ayrıca deprem veya sonrasında kronik hastalıklar veya sakatlıklar da yaşayabilirler (Bennett & Friel, 2014; Hanna & Oliva, 2016; Pronczuk & Surdu, 2008). Çocuklar, deprem gibi travmatik bir olaya tanık olduktan veya yaşadktan sonra travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), depresyon, anksiyete veya davranış problemleri gibi ruh sağlığı sorunları yaşayabilmektedir (Giannopoulou vd., 2006; Piccardi vd., 2017). Kabuslar, geriye dönüşler, korkular, üzüntü, öfke, suçluluk veya aktivitelere karşı ilgi kaybı yaşayabilirler (Bennett & Friel, 2014; Giannopoulou vd., 2006; Hanna & Oliva, 2016; Piccardi vd., 2017). Ayrıca uyumakta, konsantre olmakta veya duygularını düzenlemekte zorluk çekebilirler. Bu durumlarla birlikte okulların kapanması, yerlerinden edilmeleri veya kaynak yetersizliği nedeniyle eğitimlerinde aksaklıklarla karşılaşabilirler. Deprem yarattığı stres ve travma nedeniyle akademik başarıları, devamlılıkları veya motivasyonları düşebilir (Giannopoulou vd., 2006; Piccardi vd., 2017). Ayrıca beyin yaralanmaları veya yetersiz beslenme nedeniyle bilişsel bozukluklar veya öğrenme güçlükleri yaşayabilirler (Olness, 2003). Bu sorunlar çocukların gelişimi, refahı ve gelecek beklentileri üzerinde kalıcı etkilere neden olabilir. Bu nedenle, deprem sonrasında çocuklara başa çıkmalarına ve iyileşmelerine yardımcı olmak için yeterli destek ve müdahalelerin sağlanması önemlidir.

İnsanların afet durumlarında tepkileri hem karşılaştıkları hasarın büyüklüğüne hem de kişisel özelliklerine bağlı olarak değişir (Labadee ve Bennett, 2012). Bu nedenle, çocukların afet deneyimlerine karşı tepkilerini kapsamlı bir şekilde incelemek gerekir. Hem afet öncesi hem de afet sonrası yapılan çalışmaların büyük bir kısmının yetişkinlerle yürütüldüğü ve çocuklarla gerçekleştirilen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir (Bulut, 2010; Yıldız vd., 2023; Sarman, 2018). Ayrıca afete karşı toplum dayanıklılığını artırmanın önemini vurgulayan (Chandra vd., 2011; Lindberg ve Swearingen, 2020; Padgett, 2002; Southwick vd., 2014) bir bakış açısıyla, afet sonrası ortaya çıkabilecek sorunları belirlemek önem arz etmektedir. Afete karşı gelişimsel ve bilişsel

yeteneklerindeki farklılıklar nedeniyle erken çocukluk dönemindeki öğrenciler, daha büyük yaş gruplarındaki öğrencilere göre daha savunmasız olabilmektedir (Donnelly ve Patrinos, 2021; Rahayu ve Asanti, 2021). Bu durumun erken çocukluk dönemindeki çocuklarda daha fazla öğrenme kaybı yaşanmasına neden olabilmektedir (Maldonado ve De Witte, 2022; Kuhfeld vd., 2020, Tomasik vd., 2021; Uğraş vd., 2023). Erken çocukluk döneminde beyinlerinin hızla geliştiği ve çok hassas olduğu göz önüne alındığında, birçok çocuk özellikle savunmasızdır ve bu durumun hem kısa hem de uzun vadeli olarak olumsuz sonuçlara neden olacağı açıktır (Shonkoff ve Garner, 2012). Depremi yaşayan erken çocukluk dönemindeki çocuklarda daha önceden belirlenmiş olan sorunların hala devam edip etmediği ve varsa yeni ortaya çıkan sorunları belirlemek, gelişimimizi değerlendirebilmek açısından önem arz etmektedir. Çocukların davranışlarında olan gelişim ve değişimleri okul ortamında uzun süreli ve detaylı olarak gözlemleyebilmeleri ve anne-babanın gözlemleyemediği veya objektif olamayacağı konuları görme imkanına sahip olmaları açısından (Akkök vd., 1988), bu sorunları belirlerken çocuklarla ilgili bilgilere ulaşmak için öğretmenler nitelikli bilgi alabileceğimiz kaynaklardan bir tanesidir. Bu bağlamda öğretmenlerle nitel olarak gerçekleştirilen araştırmada “Erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin deprem sonrası çocuklarda gözlemledikleri sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin deprem sonrası erken çocukluk dönemi çocuklarında görülen sorunlarla ilgili görüşlerini belirlemektir. Araştırma da nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgu bilim deseni araştırmacının, günlük hayatımız içinde olan fakat ayrıntılı bilgi sahibi olmadığımız olguları insan deneyimlerini açığa çıkarmak için uygulanan sorgulama stratejisidir (Creswell, 2009; Merriam, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Katılımcıların bir olgu ile ilgili deneyim, algı ve bu deneyimlerine yükledikleri anlamları keşfetmeyi amaçlayan olgu bilim, olgu ile ilgili deneyimi olan bireylerden verilerin toplanıp bütüncül bir şekilde betimlenmesi şeklinde yürütülür (Creswell, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, deprem bölgesinde görev yapan sınıf ve okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir. Araştırmanın yapılabilmesi için etik kurul izinleri alınmıştır. Araştırma amaçlı örnekleme teknikleri kapsamında olan uygun

örnekleme tekniği ile toplamda 42 öğretmen ile yürütülmüştür. Amaçlı örneklem, geniş bilgi içeriğine sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılarak anlaşılmasına olanak veren bir tekniktir (Patton, 1990). Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1’ de belirtilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Özellikler	f
Cinsiyet	
Kadın	30
Erken	12
Deneyim	
1-5 Yıl	10
6-10 Yıl	18
11-15 Yıl	14
Branş	
Okul Öncesi Öğretmeni	15
Sınıf Öğretmeni	27

Tablo 1’e göre çalışma grubunun 30’ u kadın ve 12’si ise erkek öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubu mesleki tecrübesi 1-5 yıl olan 10 öğretmen, 6-10 yıl olan 18 öğretmen ve 11-15 yıl olan 14 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 15’i okul öncesi öğretmeni, 27’si ise sınıf öğretmenidir.

Veri Toplama

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu geliştirilmeden önce afetlerin çocuklar üzerine etkilerini inceleyen literatürdeki araştırmalar incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından araştırmanın amacına uygun olarak uzman incelemesinden geçmiş bir açık uçlu sorudan oluşan veri toplama aracı geliştirilmiştir. Daha sonra ölçme aracının ölçmesi gereken yapıyı ölçüp ölçmediğini belirlemek için ölçme aracının kapsam geçerliğine bakılmıştır (Gay vd., 2012). Bu amaca ulaşmak için geliştirilen veri toplama aracı, alan uzmanı üç kişiye, araçta kullanılan sorularla ilgili dönüt verebilmeleri için sunulmuştur. Daha sonra bu uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda imla ve anlam bakımından bazı düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Veri toplama aracında ayrıca demografik bilgilerin yer aldığı bölüm bulunmaktadır.

Veri toplama formunda yer alan soru “Deprem sonrasındaki eğitim öğretim sürecinde öğrencilerde gözlemediğiniz sorunlar nelerdir?” şeklindedir.

Veri toplama sürecinde gerekli izinlerin alınması, veri toplama ilkelerinin belirlenmesi, bu ilkelere göre veri toplama kılavuzu hazırlanması ve verilerin toplanması şeklinde adımlar izlenmiştir. Araştırmacı gerekli izinleri aldıktan sonra katılımcı öğretmenlerle yapacağı görüşmelerin programını planlamıştır. Bu çalışmada kullanılan veri toplama ilkeleri aşağıdaki gibidir:

- (a) katılımcılardan yazılı izin alınması,
- (b) gizlilik sözleşmesinin açıklanması,
- (c) Katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğunun katılımcılara bildirilmesi,
- (d) herhangi bir sorunun tatmin edici bir şekilde cevaplanmaması durumunda daha fazla açıklama ve bilgi istemek ve
- (e) gerektiğinde katılımcıların sorularını yanıtlamak.

Daha sonra verilerin toplanacağı öğretmenler ile yüz yüze görüşülmüş ve araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlere ayrıca araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olacağı, elde edilecek verilerin çalışma kapsamında sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı ifade edilmiş ve katılımcı bilgilerinin gizli tutulacağı ifade edilmiştir.

Veriler, 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde her bir katılımcı ile önceden belirlenen yerlerde yüz yüze toplanmıştır. Verilerin toplanmasından önce görüşmeye katılan öğretmenlere görüşmenin amacı hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Daha sonra kendilerine gizlilik beyanı ve katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu hatırlatılarak gönüllü katılımlarının bu aşamada tekrar doğrulanabilmesi sağlanmıştır. Tüm öğretmenler yazılı bilgilendirilmiş onam formunu imzalamıştır. Veriler ses kayıt cihazıyla kaydedilerek toplanmıştır. Görüşme bittikten sonra kayıtlar tekrar dinletilerek onayı alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Katılımcıların her birine gerçek isimleri yerine veri analizlerinde kullanılan “Ö1, Ö2, Ö3, ...Ö42” şeklinde kodlar verilmiştir. Veri toplama prosedürü her katılımcı için aynı şekilde yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışma çerçevesinde toplanan nitel veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde literatürde önerilen temel basamaklar izelenerek içerik analizi yapılmıştır (Creswell, 2009; Yıldırım ve Şimsek, 2018). Veriler analiz edilirken ilk olarak araştırmacının yaptığı görüşmelerden elde edilen ses kayıtları hiçbir değişiklik yapılmadan görüşme formlarına yazılı olarak

geçirilmiştir. Yazılı veriler araştırma sorusu göz önünde bulundurularak detaylı bir şekilde gözden geçirilmiştir. Sonrasında nitel verilerin benzerleri bir araya getirilerek ortak kod ve kategori şeklinde düzenlenmiştir. Kodlama sürecinde ruhsal sorunlarında yer alması nedeniyle, kodlama belirlenmesi aşamasında araştırmacı dışında rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında uzman görüşüne de başvurulmuştur. Kodlayıcılararası güvenilirlik çalışmasında; Güvenirlik = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu formüle göre, tüm soruların kodlayıcılararası güvenilirlik oranlarının ortalaması % 91'dir. Bu kapsamda deprem sonrası erken çocukluk dönemi çocuklarında görülen sorunlar fiziksel sağlık sorunları ve ruhsal sağlık sorunları olarak kategorilendirilmiş ve kategoriler altında yer alabilecek daha ayrıntılı kodlar belirlenmiştir. Bu kategori ve kodlar ve öğretmenlerin birbir görüşlerine bulgular bölümünde ayrıntılı şekilde yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırma gerçekleştirilirken, geçerlik ve güvenilirliği üst seviyede sağlayabilmek için araştırmacı tarafından bir takım önlemler alınmıştır. Araştırma da iç geçerliği sağlayabilmek araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formunda uzman görüşlerine başvurulmuştur. ölçme aracının ölçmesi gereken yapıyı ölçüp ölçmediğini belirlemek için ölçme aracının kapsam geçerliğine bakılmıştır (Gay vd., 2012). Araştırmanın amacına ulaşmak için geliştirilen veri toplama aracı, alan uzmanı üç kişiye, araçta kullanılan sorularla ilgili dönüt verebilmeleri için sunulmuştur. Daha sonra bu uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda imla ve anlam bakımından bazı düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Ayrıca kodlama sürecinde ruhsal sorunlarında yer alması nedeniyle, kodlama belirlenmesi aşamasında araştırmacı dışında rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında uzman görüşüne alınmıştır.

Veriler öğretmenler ile yüz yüze toplanmıştır. Verilerin toplanmasından önce görüşmeye katılan öğretmenlere görüşmenin amacı hakkında kısaca bilgi verilmiş, daha sonra kendilerine gizlilik beyanı ve katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu hatırlatılarak gönüllü katılımlarının bu aşamada tekrar doğrulanabilmesi sağlanmıştır. Tüm öğretmenler yazılı bilgilendirilmiş onam formunu imzalamıştır. Veriler ses kayıt cihazıyla kaydedilerek toplanarak veri kaybı önlenmiş, görüşme bittikten sonra kayıtlar tekrar dinletilerek onayı alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar bulgulara alıntılar şeklinde yer verilmiştir. Yapılan mülakatlar sonucunda elde edilen verilerin analizleri aşamasında, iki araştırmacının içerik analiz verileri ayrı ayrı kodlanmış ve aralarındaki tutarlılık, Güvenirlik = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman,

1994). Bu formüle göre, tüm soruların kodlayıcılararası güvenilirlik oranlarının ortalaması % 91'dir. Veri çeşitlenmesi yapılamaması, çalışmanın iç geçerliğini sınırlayacak faktörler arasında gösterilebilir. Çalışmanın dış geçerliği için araştırma yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ve daha sonra bulgular açıkça betimlenmiştir. Ayrıca araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak için elde edilen veriler sonuç ve tartışma kısmında farklı çalışmalar ile tartışılmıştır. sonuçların tutarlı olduğu hususunda araştırmacılar arasında görüş birliğine varılmıştır.

Etik

Bu araştırma hazırlanırken "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerin hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmaya başlamadan önce Fırat Üniversitesi'nden gerekli olan izinler alınmıştır (Toplantı Tarihi:19.10.2023, Toplantı No:2023/19).

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde deprem sonrası erken çocukluk dönemindeki çocuklarda görülebilecek sorunlarla ilgili öğretmen görüşlerine ait bulgular yer almaktadır. Araştırma çerçevesinde yapılan görüşmelerde öğretmenler, depremlerin çocuklar üzerinde fiziksel ve psikolojik hasara neden olduğuna yönelik görüşler belirtmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıda iki kategori şeklinde belirtilmiştir.

Öğretmenlerin deprem sonrası erken çocukluk dönemindeki çocuklarda gördükleri fiziksel sağlık sorunları, üç kategoride toplanmış ve tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Deprem Sonrası Çocuklarda Görülen Fiziksel Sağlık Sorunları

Kategori	Kodlar	n
Fiziksel Sağlık Sorunları	Yaralanmalar	25
	Enfeksiyon hastalıkları	18
	Psikosomatik rahatsızlıklar	35

Fiziksel sağlık sorunları kategorisinde toplanan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

... enkaz altında kalmış çocuklarda fiziksel hasarlar vardı ama daha çok psikolojik hasara yol açmıştı. Sürekli korku hali ve buna bağlı ağlama nöbetleri çok fazlaydı... (Ö10)

...hasarın çok olduğu bir bölgede çalışırken öğrencilerin bir çoğunda fiziksel yaralanmalar olduğunu gördüm. Bir kısmı ağır hasarlı binalarda deprem anında yaralanmış, bir kısmı da deprem sonrası panik ile binalardan çıkmaya çalışırken meydana gelmişti...(Ö13)

... etkinliklerde bazı çocukların çok durgun olduğunu görüyordum. Aileleri ile yaptığım görüşmede, depremden sonra yemek yemediklerini ve uyku sorunu yaşadıklarını ifade ettiler...(Ö12)

“... etkinliklere bir çok öğrencim katılım göstermiyor, katılmaları için dikkatlerini çekmek için uğraşınca başlarının ya da karınlarının ağrıdığını söylüyorlar çok zorlamakta istemiyorum. Ama onları sürekli düşünceli görmek, gözlerine sinmiş korkuyu görmek küçük bedenlerine sinmiş hüznü görmek karşısında kendimi çok çaresiz hissediyorum... (Ö23)

... etkinlik esnasında bir çok çocuk midelerinin ağrıdıklarını söylüyorlardı. Bu çocukların durumlarını soruşturduğumda aile bireyleri arasında hayatını kaybeden veya evleri yıkılan çocuklar olduklarını gördüm... (Ö23)

... deprem sonrasında yıkımın fazla olduğu bir bölgede bulundum. Oradaki çocuklarda veya yakınlarında fiziksel yaralanmalar gördüm. Fakat ciddi anlamda gözlerinde korku gördüm, kaygı gördüm. Çocuklar kendi aralarında sürekli bir tartışma halindeydi, gerilimin yüksek olduğunu gördüm. Çocukların sürekli yorgun hallerini gördüm, yemek yemelerinde ki isteksizliklerini de gördüm. Ancak korku halleri diğer hallerine çok baskındı...(Ö40)

Öğretmenlerin deprem sonrası erken çocukluk dönemindeki çocuklarda gördükleri ruh sağlığı sorunları, üç kategoride toplanmış ve tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Deprem Sonrası Çocuklarda Görülen Ruh Sağlığı Sorunları

Kategori	Kodlar	n
Ruh sağlığı sorunları	Travma sonrası stres ve kaygı	38
	Kayıp ve yas	35
	Bilişsel ve davranışsal sorunlar (öğrenme sorunları)	25

Ruh sağlığı sorunları kategorisinde toplanan öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıda yer almaktadır.

“... etkinliklere dahil olmalarındaki isteksizlik, sürekli dalıp gitmeler, ani ağlamalar, ani seslere veriler abartılı gibi görünen tepkiler, sürekli deprem mi oldu sorularının yöneltildiği gibi durumlara çok şahitlik ettim. Bu durumlar genelde ailelerinden yakınlarını kaybeden veya evleri yıkılan çocuklarda daha da çok gördüm...(Ö14)”

“... etkinliği gerçekleştirirken bir öğrencim masaya çarptı, masa başında olanlar deprem oldu diyerek sağa sola kaçıştılar hatta içlerinde ağlayanlar, sağa sola bakıp annesini babasını arayanlar oldu...(Ö34)”

“... bir öğrencimin sınıfta sürekli uyumak üzere olduğunu gözlemledim. Kendisiyle etkinlik esnasında gün içinde neler yaptığını konuşalım dedim, sonra anlatmaya başladı. Eve girmeye korktuğunu söyledi. Annesi ile yaptığım görüşmede de öğrencimin uyuduğu zaman tekrar deprem olacağını düşündüğünü bundan dolayı da uyumaktan korktuğunu söyledi... (Ö19)”

.... Depremi evde yaşamış birçok çocuk da korku gördüm. Çocuklar ile birlikte oyun oynarken her hangi bir ses duyduklarında hemen oyunu bırakıp sese doğru bakmaya ve savunmaya geçtiklerine şahitlik ettim...(Ö18)

... bazı çocuklar etkinliklerde aileleri ile sürekli göz teması kurmak istediklerini gördüm. Mesela anne veya babaları görüş alanları dışına çıktıklarında tedirgin olup, ağlayarak etkinliği bırakıp hemen anne ve babalarını arıyorlardı...(Ö9)

“... hem sınıf ortamında hem de sınıf dışında gördüğüm kadarıyla çocuklarda ciddi anlamda kaygı, korku ve öfke var. Sürekli ailelerinin yanlarında olma istekleri, oyunlara dahil olmadaki isteksizlikleri, çok yorgun halleri bir çok çocukta gözlemledim. Ve bu çocukların ortak özellikleri depremde kayıplarının olması. Bir çocuğunun evlerinin yıkılması. Her ne kadar günlük hayatlarını idare etmeleri için bütün imkânlar karşılanmış olsa da kayıplar o küçücük çocukları fazlasıyla etkilemiş...(Ö16)

“...çocuklarla birlikte olduğumuz zamanlarda sürekli depremi konuşuyorlar. Deprem anını tekrar tekrar anlatıyorlar. Her ne kadar konuyu değiştirmeye çalışsam da onlar yine depremi konuşmaya anlatmaya başlıyorlar. Öğrencileri uzaktan izlediğim zamanlarda da kendi aralarında sürekli bir birlerine depremi anlattıklarını görüyorum...(Ö27)”

“... depremden önce bildiğim, arkadaşları ile çok güzel iletişim kuran bir öğrencim vardı. Depremden sonra o çocuk sanki gitmiş yerine bambaşka bir çocuk gelmişti. Çok gergin, kimseyle iletişim kurmuyor, sürekli dalgın. Sonra çevresinden öğrencim hakkında bilgi almaya çalıştım. Depremde evleri ağır hasar almış. Deprem esnasında çok korkmuş. Ailesi de sürekli korku halindeymiş. Ayrıca aile büyüklerinden de kayıpları olmuş. Genel anlamda çocukların durumları böyle ümit ediyorum el birliğiyle yaşananları unutturacağız...(Ö39)”

“... bazı öğrencilerim ile kapalı mekanda etkinlikler yapamıyorum. Korktuklarını hissediyorum o nedenle çok üstlerine gitmiyorum. Kapalı mekan girdiklerinde onları terlediklerini, kızardıklarını, sürekli sağa sola baktıklarını gözlemliyorum. Hemen dışarı çıkma eğilimindedeler... (Ö32)”

“... sınıf içinde dersler ile ilgili herhangi bir etkinlik gerçekleştiremiyorum. Çocukların dikkati bir türlü toparlayamıyorum...”

“... okuma yazma sürecine başlamıştık, ancak deprem sonrası ciddi anlamda gerilemeler olduğunu görüyorum...”

“... öğretime yönelik yaptığımız etkinliklerde bir çok öğrencim ile ilk defa ders işliyormuşum gibi hissediyorum. Öğrendiğimiz birçok şeyi hatırlamadıklarını görüyorum...”

“... öğrencilerimin sosyal ilişkileri deprem öncesinde çok iyiydi. Deprem sonrasında ise ilişkilerde bozulmalar gördüm. Genel anlamda kaygılılar. Derslere çok dikkatlerini veremiyorlar.”

“... deprem öncesinde derslerimizde ritmik olarak sınıfta çok güzel bir uyumla sayılar sayıyorduk. Ancak deprem sonrasında o uyum bozuldu. Buna benzer olarak okumada da gerilikler çok net olarak görülmekte...”

“... sınıfımda çok başarılı bir öğrencim vardı. Gelişimi çok hızlı ve çok iyiydi. Fakat sonra o öğrencimde ciddi anlamda öz güven problemi oluştu. İçine kapandı, derslere gelmeyi bıraktı. Geldiğinde zaten sessiz sakin bir şekilde oturuyordu. Derslere katılım göstermiyordu.”

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma deprem bölgesinde görev yapmış öğretmenlerin, bölgedeki erken çocukluk dönemindeki öğrencilerde gözlemledikleri sorunları belirlemek

amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma çerçevesinde belirlenen öğretmen görüşlerine göre deprem sonrasında öğrenciler de fiziksel ve ruhsal sağlık sorunlarının ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, çocuklarda fiziksel sağlık sorunlarına dair yaralanma, enfeksiyon hastalıkları ve psikosomatik rahatsızlıkların ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışma ile benzer şekilde doğal afete maruz kalan çocukların fiziksel şikâyetlere sahip oldukları belirlenmiştir (Rubonis ve Bickman, 1991). Araştırma ile aynı şekilde deprem sonrası sık görülen şikâyetlerden biri de enfeksiyon hastalıklarıdır (Schneider vd., 1997; Matsuoka vd., 2007; Jonaidi vd., 2007; Karmakar vd., 2008; Daito vd., 2013; Kawano vd., 2016; Akbıyık ve Tekindal, 2023). Deprem sonrasında, hayatta kalanlar sadece evlerini kaybetmekle kalmamakta, daha da önemlisi, felaketin kendisinin getirdiği gerilim, sevdiklerini kaybetme korkusu gibi durumlar ve felaket sonrası bir umutsuzluk duygusu ve fiziksel problemlerle yüzleşmek zorunda kalmaktadır (Sheng, 1987; Liu, vd., 1976). Öğretmen görüşlerine göre, bu tür deneyimlerle başa çıkmakta zorlanan çocuklarda baş ve karın ağrısı şeklindeki yakınmalar olarak ortaya çıkan psikosomatik sorunlar da görülmüştür. Benzer şekilde özellikle okul çağı çocuklarında afet yaşantısından kaynaklanan kaygı ile yaşanan kayıplar ile ilişkilendirilen psikosomatik sorunların ortaya çıktığı belirlenmiştir (Coffman, 1998; Pynoos ve Nader, 1993; Danışman ve Okay, 2017).

Yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrencilerde yaşanan sorunlardan biri de ruhsal sağlık sorunlarıdır. Deprem sonrasında, ruhsal sağlık sorunları kapsamında öğrencilerde stres ve kaygı, kayıplardan dolayı yas ve bilişsel ve davranışsal kaynaklı öğrenme sorunlarının ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu araştırma gibi, literatürde afet sonrasında çocukların tepkilerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalar yapılan çalışmayı destekler nitelikte olup deprem sonrasında çocuklarda psikolojik problemlerin ortaya çıkabileceğini ve kaygı ve depresyon gibi problemlerin gelişebileceğini göstermektedir (Farish, 1991; Boztaş vd. 2019; Ertem vd., 2003; Goenjian vd., 1995; Pynoos vd., 1993; Sarman, 2012; Parker vd., 2001). 1999 Marmara Depremi'nden sonra yapılan bir çalışma sonucunda da depremin yıkıcı etkilerini gören ve yaşayan çocukların risk altında olduğu belirlenmiştir (Laor vd., 2002). Los Angeles Northridge depreminden bir yıl sonra depreme çocukların %28.6'sında yüksek oranda TSSB belirtileri ile yüksek oranda genel anksiyete belirtileri, depresif belirtiler ve arkadaş ilişkilerindeki problemlerin eş zamanlı olarak görüldüğü tespit edilmiştir (Asarnow vd., 1999).

Araştırmalar, doğal afet sonrası hayatta kalanların önemli bir alt grubunda, travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), diğer anksiyete bozuklukları ve

depresyon dahil olmak üzere duygusal bozuklukların ortaya çıkabileceğini göstermektedir (Norris vd., 2002, Neria vd., 2008; Thienkrua vd., 2006; Rubonis ve Bickman, 1991; Laor vd., 1999; Berkay vd., 2003; Berument vd., 1999; Milne ve Lancaster, 2001; Lonigan vd., 1994)). Bu çalışmalara ek olarak TSSB tahmini yaygınlık oranları, çocuklar arasında çeşitli çalışmalarda farklılık göstermektedir. Örneğin; bazı çalışmalarda yaygınlık oranının %94 olduğu belirtilirken (Pynoos vd., 1987), bazı çalışmalarda çocuklarda görülen TSSB' nin yaygınlığı %62.5 olarak belirlenmiştir (Earls vd., 1988). Saigh, Green ve Korol (1996) ise yaptıkları kapsamlı literatür taramasında bu oranın felaketzedelerde %5.6 ile 32.0 arasında değişebildiğini belirtmiştir. Bu araştırmaların sonuçlarında dikkat çeken noktalardan biri, yapılan araştırmanın çalışma grubuyla aynı olan erken çocukluk dönemindeki çocukların özellikle doğal afetler sonrasında gençlerden daha fazla tepki verdiği yönündedir (Farish, 1991). Ayrıca kişinin yaşı küçüldükçe TSSB sıklığının arttığı (Bramsen vd., 2000) ve yaşadığı sorunların daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Van Ommeren vd., 2005; Kar, 2009; Furr vd., 2010; Wang vd., 2013 Bulut, 2009; Cenat ve Derivois, 2014; Feo et al., 2014).

Erken çocukluk döneminde afet deneyimi yaşayanlar, yaş, cinsiyet, gelir, eğitim ve diğer etkilerden bağımsız olarak kısa vadede (1 ila 4 yıl) artan depresyon riski altındadır (Van Griensven vd., 2006; Bland vd., 1996). Bazı araştırmalar, hayatta kalanların afet travmasının hemen ardından psikolojik sorunların ortaya çıkabileceğini belirtirken; bu reaksiyonların çoğunun zamanla azaldığını, uzun süre devam eden ruhsal bozuklukların sadece azınlığını etkilediğini göstermektedir (Bryant vd., 2017; Arnberg vd., 2011). Öte yandan bazı çalışmalar ise çocuklarda uzun vadede ruhsal sorunların devam ettiğini göstermektedir. Genel olarak afetlerden on yıl veya daha fazla süre sonunda, bir afete maruz kalan bireylerde maruz kalmayan bireylere göre daha fazla psikolojik sorun olduğu belirlenmiştir (Bland vd., 1996; Boe vd., 2011; Hull vd., 2002). Ayrıca, bulgular hayatta kalanların yas geçirmesi durumunda bu tür etkilerin arttığını göstermektedir (Bland vd., 1996); Arnberg vd., 2011). Bu nedenle, felaketin çocuklar üzerindeki etkilerini değerlendirmek için hem kısa hem de uzun vadeli çalışmalar yapmak önemlidir.

Ayrıca yürütülen çalışma, erken çocukluk dönemindeki öğrencilerde bilişsel ve davranışsal öğrenme sorunlarının, afet sonrasında ortaya çıkabileceğini ortaya koymuştur. Literatürdeki araştırma sonuçları da benzer şekilde afetlerin erken çocukluk dönemindeki çocuklarda öğrenme kaybına neden olduğu (Maldonado ve De Witte, 2022; Kuhfeld vd., 2020, Tomasik vd., 2021); deprem sonrasında dikkat sorunlarının ortaya çıktığı (Berthelon vd., 2021; Pataki, 2000; Morales Larrazabal vd., 2023) ve çocukların fiziksel ve psiko-sosyal yönden

yetişkinlerden daha fazla etkilediğini göstermektedir (Becker-Blease vd., 2010; Çal, 2019; Limoncu ve Atmaca, 2018).

Travma yaratan deprem gibi yaşantıları geçiren çocukların stres, depresyon ve anksiyete düzeylerinin oldukça yüksek, umut düzeylerinin düşük olduğu ve çocukların saldırgan davranış sergiledikleri belirlenmiştir (Jordan vd., 2010; Morales vd., 2023). Hem deprem bölgesinde hem de depremden etkilenmemiş alanda bir aile üyesinin kaybı veya bir yakından ayrılık gibi yaşantıların çocuklarda çeşitli davranış problemlerine neden olduğu görülmektedir (Fujiwara, vd., 2014). Bu nokta da çocuk ve ergenlerin duyu ve davranış düzenlemesinin, içinde oldukları duruma bağlı olarak değiştiğinin farkına varılması gerekmektedir. Travma sonrasındaki dönemde yalnız kalmamak, temel ihtiyaçların karşılanmış olması, kayıpların minimize edilmesi, yas ve travmatik stresin ruhsal bozukluğa dönüşme riskini azaltabilir (Wolmer vd., 2003). Bu sebeple en öncelikli gündelik rutin olan okulların ve çocukların diğer doğal yaşam alanlarının hizmete açılması önemlidir. Ayrıca çocukların hayatında birincil rol oynayan öğretmen ve anne- babaların psikolojik ilk yardım becerileriyle güçlendirilmesi önleyici bir ruh sağlığı müdahalesi olarak görülmelidir (Wolmer vd., 2003).

ÖNERİLER

Yapılan çalışmanın önlem ve müdahalelere ışık tutması için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Çocuklarda afetbilinci geliştirilmelidir. Bu bilincin çocuklara sembolik çalışmalarla değil, gerçeğe yakın uygulamalarla benimsetilmesi gerekmektedir.
- Çocuklar için her bölgede “Çocuk Dostu Alanlar” oluşturularak, olası bir afet durumunda, afetin izlerinin silinmesine çalışılmalıdır.
- Afet sonrası süreçlerde uzun dönemli psikososyal destek programları ile çocukların rehabilitesi sağlanmalıdır.
- Okul, kreş gibi eğitim kurumları ile sağlık ocağı, hastane gibi sağlık kuruluşlarının olası afetlere karşı dayanıklı şekilde inşa edilmesi gerekmektedir. Belirtilen kurumların çocukların yapısına uygun şekilde, tasarım aşamasından kullanım aşamasına kadar ergonomik şekilde kurgulanması, uygulanması gerekmektedir.
- Biyolojik ve fizyolojik az gelişmişlikleri nedeniyle afet öncesi çocuklara sunulan sağlık olanakları, afet anı ve sonrası da kısa sürede sunulacak, çocukların oluşabilecek mikrobik ortamdan en az şekilde etkilenmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akbryk, A. & Tekindal, M. A. (2023). Deprem sonrası salgın oluşturma potansiyeline sahip enfeksiyon hastalıklarının belirlenmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 8(2), 489-499.
- Arnberg, F. K., Eriksson, N. G., Hultman, C. M., & Lundin, T. (2011). Traumatic bereavement, acute dissociation, and posttraumatic stress: 14 years after the MS Estonia disaster. *Journal of traumatic stress*, 24(2), 183-190.
- Akkok, F. (1994). An overview of parent training and counselling with the parents of children with mental disabilities and autism in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 17(2), 129-138.
- Asarnow, J., Glynn, S., Pynoos, R. S., Nahum, J., Guthrie, D., Cantwell, D. P., & Franklin, B. (1999). When the earth stops shaking: Earthquake sequelae among children diagnosed for pre-earthquake psychopathology. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(8), 1016-1023.
- Beaglehole, B., Boden, J. M., Bell, C., Mulder, R. T., Dhakal, B., & Horwood, L. J. (2023). The long-term impacts of the Canterbury earthquakes on the mental health of the Christchurch Health and Development Study cohort. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 57(7), 966-974.
- Becker-Blease, K. A., Turner, H. A., & Finkelhor, D. (2010). Disasters, victimization, and children's mental health. *Child development*, 81(4), 1040-1052.
- Berkay, F., Çelen, N., & Kuşdil, M. E. (2003). 1999 Marmara depreminin mudanya halkı üzerindeki psiko-sosyal etkileri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(4), 1-24.
- Berthelon M, Kruger D, Sanchez R (2021) Maternal stress during pregnancy and early childhood development. *Econ Hum Biol* 43:101047. <https://doi.org/10.1016/j.ehb.2021.101047>
- Berument S.K., Sayıl M., & Uçanok Z. (1999). Depremden etkilenen çocuklara nasıl yardımcı olabiliriz?. Ana baba el kitabı. *Türk Psikoloji Bülteni, Deprem Özel Sayısı*, 5(14), 79.
- Bland, S. H., O'Leary, E. S., Farinero, E., Jossa, F., & Trevisan, M. (1996). Long-term psychological effects of natural disasters. *Psychosomatic Medicine*, 58(1), 18-24.

- Boe H.J., Holgersen K.H., & Holen A. (2011). Mental health outcomes and predictors of chronic disorders after the North Sea oil rig disaster: 27-year longitudinal follow-up study. *J Nerv Ment Dis*; 199,49–54. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e31820446a8>
- Boz, M. (2011). *5-6 Yaş Grubu Çocuklara Uygulanan Temel Hareket Eğitim Programının Hareket Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı.
- Bramsen I, Dirkzvvager A.J.E. & Van der Ploeg H.M. (2000). Predeployment personality traits and exposure to trauma as predictors of posttraumatic stress symptoms: a prospective study of former peacekeepers. *A J Psychiatry*, 157, 1115-1119.
- Bryant, R. A., Creamer, M., O'Donnell, M., Forbes, D., McFarlane, A. C., Silove, D., & Hadzi-Pavlovic, D. (2017). Acute and chronic posttraumatic stress symptoms in the emergence of posttraumatic stress disorder: A network analysis. *JAMA Psychiatry*, 74(2), 135-142.
- Bulut S. (2009). Depremden sonra çocuklarda görülen travma sonrası stres tepkilerinin yaş ve cinsiyetler açısından karşılaştırılması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 43-51.
- Bulut, S. (2010). Depremi direk olarak yaşayan ve okulları yıkılan çocuklarda görülen travma sonrası stres tepkilerinin ve alt boyutlarının üç yıllık boylamsal incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25 (66), 87-98
- Buchanan, T. K., Casbergue, R. M., & Baumgartner, J. J. (2009). Young children's demonstrated understanding of hurricanes. *Lifespan Perspectives on Natural Disasters: Coping with Katrina, Rita, and Other Storms*, 3-26.
- Carr V.J., Lewin T.J., Kenardy J.A., V Vebster R.A., Ha zell P.L., Carter G.L., & V Vİlliamson M. (1997). Psychosocial sequelae of the 1989 Newcastle earthquake: III. Role of vulnerability factors in post-disaster morbidity. *Psychol Med*, 27, 179-90.
- Cankardaş S. & Sofuoğlu Z. (2019). Depremya da yangın deneyimlemiş kişilerde travma sonrası stres bozukluğu belirtileri ve belirtilerin yordayıcıları. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 30(3), 151 - 156. <https://doi.org/10.5080/u23613>

- Cénat J.M., & Derivois, D. (2014), Assessment of prevalence and determinants of posttraumatic stress disorder and depression symptoms in adults survivors of earthquake in Haiti after 30 months. *Journal of Affective Disorders, 159, 111-117.*
- Chandra, A., Acosta, J., Stern, S., Uscher-Pines, L., Williams, M. V., Yeung, D., Garnett, J., & Meredith, L. S. (2011). *Building Community Resilience to Disasters: A Way Forward to Enhance National Health Security*. Rand. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2011/RAND_TR915.pdf
- Chemtob C.M., Nomura Y., Abramovitz R.A. (2008). Impact of conjoined exposure to the World Trade Center attacks and to other traumatic events on the behavioral problems of preschool children. *Arch Pediatr Adolesc Med, 162, 126– 133.*
- Creswell, J. (2009). *Educational Research : Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and*. Pearson Education Inc.
- Creswell, J. W. (2013). *Steps in Conducting a Scholarly Mixed Methods Study*.
- Coffman, S. (1998). Children's reactions to disaster. *J Pediatr Nurs, 13(6), 376-82*
- Çal, R. (2019). Savaş veya doğal afet sonrasında çocuk veya ergenlere uygulanan okul bazlı müdahalelerin ruh sağlığı semptomlarına etkililiği üzerine bir sistematik derleme. *Talim, 3(1), 71-102.*
- Daito H., Suzuki M., Shiihara J., Kilgore P.E., Ohtomo H., Morimoto K., Ishida M., Kamigaki T., Oshitani H., Hashizume M., Endo W., Hagiwara K., Ariyoshi K. & Okinaga, S. (2013). Impact of the Tohoku earthquake and tsunami on pneumonia hospitalisations and mortality among adults in northern Miyagi, Japan: A multicentre observational study. *Thorax, 68(6), 544-550.*
- Danışman, I. G. & Okay, D. (2017). Afetlerin çocuk ve ergenler üzerindeki etkileri ve müdahale yaklaşımları. *Türkiye Klinikleri Psychology-Special Topics, 2(3), 189-197.*
- Deveci, F. (2011). *Ergenlerde Karar Verme Stilleri ile Algılanan Sosyal Destek Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dinçer, İ., Akın, M. K., Akın, M., Orhan, A., Ozan, O., Varol, M. B., & Benlioğlu, T. B. (2023). 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş Depremleri.

- Donnelly, R. & Patrinos, H.A. (2021). Learning loss during Covid-19: An early systematic review. *Prospects*, 51, 601–609.
- Earls, F., Smith, E., Reich, W., & Jung, K. G. (1988). Investigating psychopathological consequences of a disaster in children: A pilot study incorporating a structured diagnostic interview. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 27(1), 90-95.
- Ehlers, A. & Clark, D. M. (2000). A cognitive model of posttraumatic stress disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 38(4), 319-345.
- Ehring, T., Razik, S., & Emmelkamp, P. M. (2011). Prevalence and predictors of posttraumatic stress disorder, anxiety, depression, and burnout in Pakistani earthquake recovery workers. *Psychiatry Research*, 185(1-2), 161-166.
- Ercan, A. (2009). *Korkma ve Depremden Korunma Kılavuzu*. Akut Yayınevi.
- Erkal T. & Değerliyurt M. (2009). Türkiye’de afet yönetimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 14(22), 149-160.
- Erkan, S. (2010). Deprem yaşayan ve yaşamayan okul öncesi çocukların davranışsal/duygusal sorunlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 56-62.
- Ertem V.H., Peykerli G., Toparlak D., & Alyanak B.(2003). Related to anxiety seen among students in the marmara earthquake. *Cerrahpaşa J Med*, 34, 86-89.
- Farish, J. M. (1991). *Exploring the Cognitive Structures Underlying Young Children's Interpretation and Handling of the Loma Prieta Earthquake*. San Jose State University. Order No. 1344260
- Fujiwara, T., Yagi, J., Homma, H., Mashiko, H., Nagao, K., & Okuyama, M., (2014). For the great east Japan earthquake follow-up for children, study team. Clinically significant behavior problems among young children 2 years after the great east japan earthquake. *PLoS One*, 9(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0109342>
- Furr J.M., Comer J.S., Edmunds J.M., & Kendall P.C. (2010). Disasters and youth: A meta-analytic examination of posttraumatic stress. *J Consult Clin Psychol*, 78(6), 765–780.
- Gay, L.R., Mills, G.E. & Airasian, P. (2012). *Educational Research: Competencies for Analysis*. Florida International University.

- Goenjian, A. K., Pynoos, R. S., Steinberg, A. M., Najarian, L. M., Asarnow, J. R., Karayan, I. & Fairbanks, L. A. (1995). Psychiatric comorbidity in children after the 1988: Earthquake in Armenia. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(9), 1174-1184.
- Green, B. L., Grace, M. C., Vary, M. G., Kramer, T. L., Gleser, G. C., & Leonard, A. C. (1994). Children of disaster in the second decade: A 17-year follow-up of Buffalo Creek survivors. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 33(1), 71-79. <https://doi.org/10.1097/00004583-199401000-00011>
- Hull A.M., Alexander D.A., & Klein S. (2002). Survivors of the Piper alpha oil platform disaster: Long-term follow-up study. *British Journal of Psychiatry*; 181(433), 8. <https://doi.org/10.1192/bjp.181.5.433>
- Jafari, N. J., Radfar, M. H., & Ghofrani, H. (2007). Incidence of infectious diseases one month after the bam earthquake (2004). *J Med Sci*, 7(4), 597-602.
- Jordans M.J.D., Komproe I.H., Tol W.A., Kohrt B.A., Luitel N.P., Mac Y.R.D., De Jong J.T.V.M., (2010). Evaluation of a classroom-based psychosocial intervention in conflict-affected Nepal: A cluster randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 51(7), 818–826.
- Kar, N. (2009). Psychological impact of disasters on children: Review of assessment and interventions. *World J Pediatr*, 5(1), 5–11.
- Karmakar S., Rathore A.S., Kadri S.M., Dutt S., Khare S., Lal S. (2008). Postearthquake outbreak of rotavirus gastroenteritis in Kashmir (India): An epidemiological analysis. *Public Health*, 122(10), 981-989.
- Kawano T., Tsugawa Y., Nishiyama K., Morita H., Yamamura O. & Hasegawa K. (2016). Shelter crowding and increased incidence of acute respiratory infection in evacuees following the Great Eastern Japan Earthquake and tsunami. *Epidemiol Infect.*, 144(4), 787-795.
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of Covid-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549-565.
- Labadee B. & Bennett E. (2012). Recognizing normal psychological reactions to disasters. In: *Pan American Health Organization. Mental Health and Psychosocial Support in Disaster Situations in the Caribbean*, 57–62. Pan American Health Organization.

- Morales Larrazabal, M. F., Girard, L-C., Sawrikar, V. & MacBeth, A. (2023). An examination of behavioural and emotional problems in children exposed prenatally to the 27F Chilean earthquake: Findings from the ELPI cohort. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. <https://doi.org/10.1007/s00127-023-02433-z>
- Laor, N., Wolmer, L., Kora, M., Yücel, D., Spirman, S., & Yazgan, Y. (2002). Posttraumatic, dissociative and grief symptoms in Turkish children exposed to the 1999 earthquakes. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 190(2), 824- 832
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press.
- Leppold C., Gibbs L., Block K., Reifels L., & Quinn P. (2022) Public health implications of multiple disaster exposures. *Lancet Public Health* 7(3), 274–286. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(21\) 00255-3](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(21) 00255-3)
- Limoncu S. & Atmaca, A.B. (2018). Çocuk merkezli afet yönetimi. *Megaron*, 13(1), 132-144.
- Lindberg, K. & Swearingen, T. (2020). A reflective thrive-oriented community resilience scale. *American Journal of Community Psychology*, 65(3–4), 467–478. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12416>
- Huixian, L., Housner, G. W., Lili, X., & Duxin, H. (2002). The Great Tangshan Earthquake of 1976.
- Lonigan, C. J., Shannon, M. P., Taylor, C. M., Finch Jr, A. J., & Sallee, F. R. (1994). Children exposed to disaster: II. Risk factors for the development of post-traumatic symptomatology. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 33(1), 94-105.
- Lowe, S. R., Godoy, L., Rhodes, J. E., & Carter, A. S. (2013). Predicting mothers' reports of children's mental health three years after Hurricane Katrina. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(1), 17-27.
- Maldonado, J. E., & De Witte, K. (2022). The effect of school closures on standardised student test outcomes. *British Educational Research Journal*, 48(1), 49-94.
- Masten, A. S., & Osofsky, J. D. (2010). Disasters and their impact on child development: Introduction to the special section. *Child development* 81(4), 1029-1039.

- Matsuoka, T., Yoshioka, T., Oda, J., Tanaka, H., Kuwagata, Y., Sugimoto, H., & Sugimoto, T. (2000). The impact of a catastrophic earthquake on morbidity rates for various illnesses. *Public health*, 114(4), 249-253.
- McFarlane A.C. & Van Hooff M. (2009). Impact of childhood exposure to a natural disaster on adult mental health: 20-year longitudinal follow-up study. *British Journal of Psychiatry*, 195, 142–8. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.108.054270>
- McLaughlin, K. A., Fairbank, J. A., Gruber, M. J., Jones, R. T., Lakoma, M. D., Pfefferbaum, B., ... & Kessler, R. C. (2009). Serious emotional disturbance among youths exposed to Hurricane Katrina 2 years postdisaster. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(11), 1069-1078.
- Merriam, S.B. (2018). *Nitel Araştırma- Desen ve Uygulama için bir Rehber*. (Çev. S. Turan). Nobel Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. sage.
- Milne L.C. & Lancaster S. (2001). Predictors of depression in female adolescents. *Adolescence*, 36, 207-223.
- Miral, S., Özcan, Ö., Baykara, A., Yemez, B. & Tayyar, C. (1998). Dinar depremi sonrası çocuklarda kaygı ve depresyon. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 5(1), 16-22.
- Neria, Y., Nandi, A., & Galea, S. (2008). Post-traumatic stress disorder following disasters: a systematic review. *Psychological Medicine*, 38(4), 467-480.
- Norris, F.H., Stevens, S.P., Pfefferbaum, B., Wyche, K.F., & Pfefferbaum, R.L. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41(1-2), 127-150. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9156-6>
- Osofsky, J. D. & Reuther, E. T. (2013). Young children and disasters: Lessons learned about resilience and recovery. *Zero to Three*, 34(2), 46-54.
- Padgett, D. K. (2002). Social work research on disasters in the aftermath of the September 11 tragedy: Reflections from New York City. *Social Work Research*, 26(3), 185–192. <https://doi.org/10.1093/swr/26.3.185>
- Parker, G., Gladstone, G., & Chee, K. T. (2001). Depression in the planet's largest ethnic group: The Chinese. *American Journal of Psychiatry*, 158(6), 857-864.

- Pataki, G. E., Stone, J. L., & LeViness, J. (2001). Crisis counseling guide to children and families in disasters. In *Crisis Counseling Guide to Children and Families in Disasters*, 104-104.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage Publications.
- Pynoos, R, Nader, K. (1993). Issues in the treatment of posttraumatic stress disorder in children and adolescents. In Wilson JP, Raphael B, eds. *International Handbook of Traumatic Stress Syndromes*, p.535-550. Plenum Press.
- Rahayu, F.E.S. & Asanti, C. (2021). Emotional geographies of teaching online classes during Covid-19 pandemic: A case study of Indonesian first-grade elementary school teachers. *Education* 3(13), 1–13
- Ronan, K.R. & Johnston, D.M. (2001). Correlates of hazard education programs for youth. *Risk Anal.*, 21, 1055–1064.
- Rubonis, A.V. & Bickman, L. (1991). Psychological impairment in the wake of disaster: The disaster–psychopathology relationship. *Psychological Bulletin*, 109(3), 384.
- Sağıroğlu, A. Z., Ünsal, R., & Özenci, F. (2023). *Deprem Sonrası Göç ve İnsan Hareketlilikleri: Durum Değerlendirme Raporu*.
- Saigh, P. A., Green, B. L., & Korol, M. (1996). The history and prevalence of posttraumatic stress disorder with special reference to children and adolescents. *Journal of School Psychology*, 34(2), 107-131.
- Sarman, A., Açık, Y., & Sarman, E. (2018). Depremi yaşayan ilköğretim çağı çocuklarda kaygı düzeyi, depresyon belirtileri ve etkileyen faktörler. 02-05 May 2018/Burdur-Turkey. 1. *Sağlık Bilimleri ve Yaşam Kongresi (IHSLC 2018)*.
- Schneider, E., Hajjeh, R. A., Spiegel, R. A., Jibson, R. W., Harp, E. L., Marshall, G. A., ... & Werner, S. B. (1997). A coccidioidomycosis outbreak following the Northridge, Calif, earthquake. *Jama*, 277(11), 904-908.
- Sheng Z.Y.(1987). Medical support in the Tangshan earthquake: A review of the management of mass casualties and certain major injuries. *The Journal of Trauma*, 27, 1130–5.

- Shonkoff, J.P., & Garner, A.S. (2012). Committee on psychosocial aspects of child and family health; committee on early childhood, adoption, and dependent care; section on developmental and behavioral pediatrics. The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129, 232–246.
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1). <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı, (2023). *Kahramanmaraş ve Hatay Depremleri Raporu*.
- Şener, Ş., Özdemir, D., Şenol, Y., Karacan, E., & Kargın, Ş. E. (1997). Dinar depreminden sonra Ankara’da yatılı okula yerleştirilen ergenlerde travmanın psikolojik etkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 4(3), 135-144.
- Telli, S. G. & Altun, D. (2023). Türkiye’de deprem sonrası çevrimiçi öğrenmenin vazgeçilmezliği. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 125-136. <https://doi.org/10.32329/uad.1268747>
- Thienkrua, W., Cardozo, B. L., Chakkraband, M. S., Guadamuz, T. E., Pengjuntr, W., Tantipiwatanaskul, P., & Thailand Post-Tsunami Mental Health Study Group. (2006). Symptoms of posttraumatic stress disorder and depression among children in tsunami-affected areas in southern Thailand. *Jama*, 296(5), 549-559.
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (2021). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the Covid-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of psychology*, 56(4), 566-576.
- UNİSDR, (2015). Afet riskinin azaltılması için Sendai çerçevesi 2015-2030. 3. *Birleşmiş Milletler DRR Dünya Konferansı Bildiriler Kitabı*, Sendai, Japonya, 18 Mart; s. 14-18.
- Uğraş, M., Zengin, E., Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2023). Early Childhood Learning Losses during Covid-19: Systematic Review. *Sustainability*, 15(7), 6199.
- Utkucu, M., Durmuş, H., Uzunca, F., & Nalbant, S. (2023). 6 Şubat 2023 Gaziantep (Mw=7.7) ve Elbistan (Mw=7.5) Depremleri Üzerine Bir Değerlendirme. Sakarya Üniversitesi.

- Van Griensven, F., Chakkraband, M. S., Thienkrua, W., Pengjuntr, W., Cardozo, B. L., Tantipiwatanaskul, P., ... & Thailand Post-Tsunami Mental Health Study Group. (2006). Mental health problems among adults in tsunami-affected areas in southern Thailand. *Jama*, 296(5), 537-548.
- Van Ommeren, M., & Saxena, S. (2005). Aid after disasters. *British Medical Journal Publishing Group*. 330(7501), 1160–1161. <https://doi.org/10.1136/bmj.330.7501.1160>
- Wang, C. W., Chan, C. L., & Ho, R. T. (2013). Prevalence and trajectory of psychopathology among child and adolescent survivors of disasters: A systematic review of epidemiological studies across 1987–2011. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48, 1697-1720.
- Wolmer, L., Laor, N., & Yazgan, Y. (2003). School reactivation programs after disaster: could teachers serve as clinical mediators? *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 12(2), 363-381.
- World Health Organization. (2011). *Psychological First Aid: Guide for Field Workers*. World Health Organization.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin yayımları.
- Yıldırım, M. (2023). Deprem sonrası erken dönemde koruyucu ve tedavi edici ruh sağlığı hizmeti-Türkiye psikiyatri derneği uzman görüşü. *Turkish Journal of Psychiatry*, 34(1).
- Yıldız, M. İ., Başterzi, A. D., Yıldırım, E. A., Yüksel, Ş., Aker, A. T., Semerci, B., Çakıroğlu, S., Yazgan, Y., Sercan, M., Erim, B. R., Küçükparlak, İ., & Yıldırım, M. H. (2023). Preventive and therapeutic mental health care after the earthquake-expert opinion from the psychiatric association of Turkey 2 [Report].

EXTENDED ABSTRACT

Two earthquakes of magnitudes 7.7 and 7.5 occurred in Turkey on February 6, 2023, with the epicenter in Kahramanmaraş. The earthquake affected a total of eleven provinces, with areas close to the epicenter experiencing the greatest physical damage. Most of the people living in and around the epicenter of the earthquake evacuated, while the rest had to endure difficult conditions and suffered severe damage to their socio-economic lives. People's reactions in disaster situations vary depending on both the magnitude of the damage they

experience and their personal characteristics. Therefore, it is necessary to comprehensively analyze children's reactions to disaster experiences. Due to differences in their developmental and cognitive abilities, students in early childhood may be more vulnerable to disasters than students in older age groups. It is clear that the problems experienced by children in early childhood during the earthquake will have negative consequences both in the short and long term. It is important to identify the problems experienced by children in early childhood experiencing the earthquake in order to produce solutions.

Purpose: Teachers' opinions about the questions observed in young children after the earthquake were determined through this study. In this context, the qualitative research with teachers focuses on the following question:

What are the views of early childhood teachers about the problems they observed in children after the earthquake?

Method: For the research, we utilized phenomenology design (phenomenology), which is one of the qualitative research methods. The study group for the research consists of primary and preschool teachers working in the earthquake zone. We used purposeful sampling techniques, which are appropriate for our research. The study group for the research consists of 42 teachers (15 preschool teachers and 27 primary school teachers) in total. The researcher prepared a semi-structured interview form to collect the research data. The researcher collected the research data through face-to-face interviews. The data were analyzed by the content analysis method.

Findings: Based on the teachers' opinions, the analysis of the data resulted in the formation of two main categories: physical and mental health problems. In the category of physical health problems, codes such as injuries, infectious diseases, and psychotic diseases were defined. The mental health problems category identified codes for post-traumatic stress and anxiety, loss and grief, and learning problems.

Results and Discussion: This study was conducted to determine the problems observed by teachers who worked in the earthquake region among early childhood students in the region. Teachers reported that students experienced physical and mental health problems after the earthquake.

According to the results of the research, one of the problems experienced by the students is mental health. In the aftermath of the earthquake, it was determined that stress and anxiety, grief due to losses, and cognitive and behavioral learning problems emerged in students within the scope of mental health problems.

Hilal UĞRAŞ

According to the findings, it was suggested that support programs for children should be implemented in a coordinated manner to solve these problems after the earthquake. Children should develop disaster awareness. Children should adopt this awareness through realistic practices rather than symbolic studies.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	19.05.2023	Submitted date
Kabul tarihi	22.09.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Aybey, S. (2023). Şiddet ve Din Eğitimi: Şiddetin Önlenmesinde Ailede Dini ve Ahlaki Değerler. *Journal of History School*, 67, 3963-3988.

ŞİDDET VE DİN EĞİTİMİ: ŞİDDETİN ÖNLENMESİNDE AİLEDE DİNİ VE AHLAKİ DEĞERLER

Salih AYBEY¹

Öz

İnsanlık tarihi kadar eski olan şiddet, birey ve toplum üzerinde önemli bir korku ve tedirginlik oluşturmaktadır. Zaman zaman çok farklı türlerde meydana gelen şiddet olaylarına maruz kalan toplumlar ve şiddet eylemlerine maruz kalan insanlar ciddi şekilde sarsılmaktadırlar. Bu nedenle şiddet olgusu, toplumların en önemli sorunları arasında yer almaktadır. Tüm dünyada giderek artması nedeniyle şiddet, önemli bir toplumsal duyarlılığa yol açmış, hemen hemen bütün dünyada konuyla ilgili araştırma ve önleme çalışmaları yürütülmeye başlanmıştır. Şiddeti uygulayan sosyal bir varlık olan insandır. İnsan, yaşadığı toplum içerisinde potansiyel olarak aynı anda hem barış hem de şiddet ortamı oluşturma eğilimine sahip bir varlıktır. İnsanın sahip olduğu bu potansiyeli barış ve huzur dolu bir dünyanın oluşmasına katkı sağlayabilecek şekilde geliştirmesi için ailede verilecek dini ve ahlaki değerlerin etkisi büyüktür. Ailede verilecek dini ve ahlaki değerleri benimseyen ve özümseyen, kısaca içselleştiren bireyler, yaratılana karşı sevgi, saygı, merhamet gibi dinin temel değerlerini bilirler. Böylece hem kendilerine hem de topluma karşı görev ve sorumluluklarının bilinciyle barış ve huzur ortamının oluşmasında aktif rol oynarlar. Buradan hareketle bu çalışmada ailede verilen dini ve ahlaki değerlerin toplumsal bir sorun olan şiddetin önlenmesindeki rolüne dikkat çekilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aile, Şiddet, Dini ve Ahlaki Değerler, Şiddet ve Din, Din Eğitimi.

¹ Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı, salihaybey@beun.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8361-5793.

Violence and Religious Education: Religious and Moral Values in the Family in the Prevention of Violence

Abstract

Violence, which is as old as the history of humanity, creates an important fear and uneasiness on the individual and society. Societies and people who are exposed to violent acts of various kinds from time to time are severely shaken. For this reason, the phenomenon of violence is among the most important problems of societies. Due to its increasing frequency all over the world, violence has caused an important social sensitivity, and research and prevention studies on the subject have begun to be carried out almost all over the world. It is a human being who is a social being who perpetrates violence. Man is an entity that has the tendency to potentially create an environment of peace and violence at the same time in the society he lives in. In order for people to develop this potential in a way that can contribute to the formation of a peaceful and peaceful world, the religious and moral values that will be given in the family have a great effect. Individuals who adopt and internalize the religious and moral values to be given in the family know the basic values of religion such as love, respect and mercy towards the created. Thus, they play an active role in the creation of an environment of peace and tranquility with the awareness of their duties and responsibilities towards both themselves and the society. From this point of view, in this study, attention was drawn to the role of religious and moral values in the family in preventing violence, which is a social problem.

Keywords: Family, Violence, Religious and Moral Values, Violence and Religion, Religious Education.

GİRİŞ

Son yüzyılda ortaya çıkan ve hayatın bütün yönlerini derinden etkileyen sosyal, kültürel ve ekonomik anlamdaki hızlı değişim ve dönüşümler toplumsal hayatta pek çok problemin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Toplumsal hayatta meydana gelen bu olgular toplumun en küçük birimi ve yapı taşı olan aileyi de etkilemiş, yaşanan bu değişime bağlı olarak aile içi problemler çoğalmış ve bunların beraberinde getirdiği aile değerlerindeki zayıflama geçmişe nazaran daha belirgin bir hale gelmiştir. Dini ve ahlaki değerlerin zayıflamasıyla da aile içi şiddet, aile içi iletişimsizlik, huzursuzluk, genç ve ebeveyn ilişkilerinde uçurum ve tüm bunların beraberinde getirdiği ruhsal problemler de artış göstermiştir. Bu problemlerin çözüme kavuşturulması dini ve ahlaki değerlerimizin iyi bilinip, sonraki kuşaklara aktarılmasına ve aile kurumuna sahip çıkılmasına bağlıdır.

Genel olarak toplumun en küçük birimi olarak kabul edilen aile, insanın gelişimi ve psiko-sosyal yaşantısı için temel kurum niteliğini taşımaktadır. Aile, ilk insan toplumlarından beri var olan, en kadim ve en temek kurumlardan olması

nedeniyle insanlık tarihinin ilk müessesesi olarak da bilinir. Bu özelliği nedeniyle de pek çok insanın dikkatini çekmiş ve çeşitli incelemelere konu olmuştur (Canatan, 2011, s.21). Temel amacı, insanlık değerlerini yaşayan ve yaşatan bireyler olmak ve gelecek kuşaklara aktarmak olan aile, tarihin ilk dönemlerinden beri yapısı ve kapsamı zamana göre değişse de, üyelerine sevgi, saygı, dayanışma, paylaşma, birlik ve beraberlik gibi temel insani değerlerin yanında, dini ve ahlaki değerlerin de öğretildiği en önemli yapı taşıdır. Aile hayatının başlangıcını evlilik, aile kurumunun temel öğelerini de eşler oluşturur. Aile, bireyin ihtiyaç duyduğu sevmeye, sevilme, güvenlik, ait olma gibi ihtiyaçların karşılanmasına olanak sağlar (Arvas, 2020, s.201).

Çocuk üzerinde en önemli etkiyi anne-baba davranışlarının yaptığı, olumlu ya da olumsuz davranışlarının doğrudan çocuğa yansıdığı ve onun kişilik gelişimine yansıdığı bilinen bir gerçektir. Bu nedenle çocukların kişiliklerinin oluşmasında, hayatı ve değerleri öğrenmesinde en önemli faktör elverişli bir aile çevresi ve kendisine rol-model olacak anne-babadır. Zira çocuk aile bireylerinin değer yargılarını örnek alır, onları benimser ve onların hareketlerini, konuşma ve davranışlarını taklit eder. Bir başka ifadeyle çocuk, dış dünyayı anne-babasının gözüyle görür (Aydın, 1996, s.211-220). Ne var ki bu denli öneme sahip olan çocukların bedenlen ve ruhen sağlıklı bireyler olarak yetişmesinde önemli görevler üstlenen ve içinde yaşayan bireylerin huzur ve sükün bulunduğu ailenin son zamanlarda şiddet ve huzursuzluklarla adından sıkça söz edilir hale geldiği görülmektedir.

Toplumsal hayatın içinde -evde, okulda, sokakta, görsel ve yazılı basında- karşılaşılan şiddet, günlük hayatımızı derinden etkileyen ve her geçen gün etkisini daha da hissettiren biyo-psiko-sosyal bir sorun haline gelmiştir. Elbette şiddetin sosyolojik, psikolojik, ekonomik, geleneksel ve kültürel boyutlarından bahsedilebilir. Ancak sebebi ne olursa olsun bilinen en önemli gerçek, şiddetin geçmişte olduğu gibi günümüzde de bireysel ve toplumsal anlamda büyük yıkımlara neden olmasıdır.

Aile içi şiddet, dünyada ve ülkemizde üzerinde en çok durulan toplumsal sorunlardan biridir. Toplumu oluşturan bütün bireyleri etkilemekle birlikte, aile üyeleri üzerinde etkileri daha fazla hissedilen aile içi şiddet, çok yaygın ve çok boyutlu bir sosyal problem olarak karşımızda durmaktadır. Yapılan araştırmalar aile içi şiddetin eş, çocuk ve yaşlılara yönelik olduğunu fiziksel, psikolojik/sözlü, ekonomik, cinsel vb. gibi pek çok şiddet türünün olduğunu ortaya koymaktadır.

Dinin önemli fonksiyonlarından biri de geniş değerler sistemi sunmaktır. Zira dinin bireysel ve toplumsal ilişkilere referans kaynağı olduğu aşikardır. Bu bağlamda toplumun temel taşı ve en küçük birimi olan aile ve aileyi oluşturan

bireyler üzerinde dinin rolü önem arz etmektedir. İslam dini, aile kurmak için evliliği teşvik etmenin yanında, evliliğin başlangıcından sonlandırılmasına ve eşlerin birbirleri üzerindeki yükümlülüklerinden çocukların yetiştirilmesine kadar, aile hayatının tüm kurallarını belirlemiştir. Tüm bunları yaparken ahlaki değerlerin korunmasını ve ailede değerlerin merkezi rolü üzerinde durmuştur. Din, aile bireyleri arasında sevgi, saygı, güven, şefkat, merhamet, hoşgörü, affedicilik, sorumluluk, yardımlaşma, dayanışma, diğergamlık, paylaşma, sabır, şükür vb. gibi önemli değerleri ortaya koymaktadır. Dolayısıyla din, olumlu aile yaşamını destekleyen bir inanç sisteminin yanında faydalı aile davranışlarını sağlar (Ahmadi, vd., 2008, s.104). Dinlerin, aile içi geçimsizlikleri önlemede ve huzurlu bir aile ortamı oluşturmada bu değerleri besleyerek ailede şiddetin ve huzursuzluğun önlenmesine yardımcı olduğu söylenebilir (Lambert&Dollahite, 2006, s.443).

Din-değer-aile ilişkisi bağlamında önemli bir husus da, dinin aileye zarar verici nitelikte yasadışı aktiviteler ve maddeleri yasaklayarak bireyleri bunlardan uzaklaştırmasıdır. Uyuşturucu, kumar, alkol, evlilik öncesi cinsel hayat, evlilik sonrası sadakatsizlik gibi hususlardaki dinin emri ve tavsiyesi aile içi huzursuzluklara karşı bir bariyer niteliğindedir. Öte yandan konuya çocuklar açısından yaklaştığımızda, aile-din ilişkisinin en köklü değer aktarımından bahsetmek gerekir. Nitekim aile, iyiyi de kötüyü de kabul edebilecek kabiliyette yaratılan çocuğun davranış kazanmasında, dini ve ahlaki değerleri öğrenmesinde ve içselleştirmesinde eşsiz bir eğitim merkezidir. Bütün değerler gibi, dini ve ahlaki değerlerin de çocukta yerleşmesinde ailenin ve aile ortamının çok büyük etkisi vardır. Sevgi, saygı, itaat, fedakarlık, paylaşma, yardımlaşma gibi değerleri çocuk ailede kazanır. Dolayısıyla aile ortamı çocuğun psikolojik ve sosyal gelişiminde olduğu kadar, onun dini ve ahlaki gelişiminde de olumlu ya da olumsuz olarak etki yapmaktadır.

Bu çalışmada ailede verilen dini ve ahlaki değerlerin şiddeti önlemedeki önemine vurgu yapılarak, toplumda her geçen gün artan bir problem haline gelen şiddet olgusuna dikkat çekmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın önemi ve temelini teşkil etmesi nedeniyle öncelikle aile ve şiddet konusu ele alınacaktır. Daha sonra çocuğun dini ve ahlaki gelişim özellikleri bağlamında ailenin yeri ve rolü incelenecektir. Son olarak da ailede çocuğa verilecek dini ve ahlaki değerlerin öğretiminde dikkat edilmesi ve uyulması gereken temel ilkeler ele alınacaktır.

1. AİLE VE ŞİDDET

Baskı, eziyet, sertlik, onur kırma, korkutma, hırpalama, kaba ve sert davranma gibi anlamlara gelen şiddet (TDK, 2011, s.1866), birey ya da grubun başka birey ya da gruba yönelik, mağdurun bedensel bütünlüğüne, mallarına veya simgesel ve kültürel değerlerine zarar verecek şekilde her türlü davranıştır (Aile İçi Şiddetin Sebep ve Sonuçları, 1995, s.111-112; WHO, 2013, s.2). Şiddet, zamana ve topluma göre değişen bir olgu olması nedeniyle farklı disiplinler tarafından ele alınmış ve bu özelliğiyle de farklı anlamsal çerçevelere sahip olan bir kavramdır. İnsan yaşamının her alanında görülebilen ve dünyada giderek artan önemli bir toplum sağlığı sorunu olan şiddetin hiçbir alanda yer alması kabul edilemez. Özellikle içindeki bireylerin kendilerini huzurlu ve mutlu hissettiği, karşılıksız sevginin ve bireylerin birbirlerinden emin olduğu “aile” yuvasının şiddet kavramıyla birlikte zikredilmesi son derece üzücüdür. Çünkü birbirine zıt bu iki kavramın bir arada bulunması asla düşünülemez. Ne var ki, gerek araştırmalar gerek basın-yayın ve çevremizde şahit olduğumuz hadiseler, içinde yaşayan bireylerin huzur ve sükûn bulduğu/bulması gerektiği aile kurumunun, huzursuzluğun ve şiddetin merkezi haline geldiğini göstermektedir.

Devamlılık eğiliminin son derece yüksek olması sebebiyle diğer şiddetlerden ayrılan aile içi şiddet ise, aile bireylerinden birinin ya da bir kaçının diğer aile bireylerine zarar vermesi, temel hak ve özgürlüklerini kısıtlayıp fiziksel ve psikolojik sıkıntılara maruz bırakılmasıdır (Yılmaz, 2010, s.95; Hökelekli, 2007, s.63-64). Genelde şiddet özelde ise aile içi şiddet, güçlü olan taraftan güçsüz olan tarafa doğru bir hareket olduğu için en yaygın biçimde kadına, çocuğa ve yaşlıya karşı uygulanan (WHO, 2013, s.4) en ciddi toplumsal problemlerden biridir. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü'nün 2009 yılında Türkiye genelinde yaptığı *Aile İçi Şiddetin Sebep ve Sonuçları* araştırmasına göre de, bütün utangaçlığa ve gizliliğe rağmen, aile içi şiddetin yaygın bir olay olduğu görülmektedir. Buna göre ailelerin %34'ünde fiziksel şiddete, %53'ünde sözlü şiddete rastlanmaktadır. Ailelerde çocuklara yönelik fiziksel şiddete rastlanma oranı ise %46'dır (Aile İçi Şiddetin Sebep ve Sonuçları Araştırması, 1995, s.48). Ayrıca hamilelik döneminde bile fiziksel ve sözlü şiddetin sürdüğü, sıklığının da azalmadığı yine verilerden anlaşılmaktadır (Ayrancı vd. 2002, s. 78).

Aile içi şiddet denilince ilk akla gelen fiziksel şiddettir. Oysaki şiddetin duygusal, cinsel, ekonomik, sözel ve psikolojik olmak üzere pek çok türü vardır. Sözlü ve duygusal şiddet, küfür vb. ya da baskı içeren sözlerle uygulanan zorlama, jest ve mimiklerle aşağılama vb. şekillerde kendini gösterebilmektedir (Türkiye'de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması, 2009, s. 46-55; Fidan, 2008, s.40; Kızmaz, 2022, s.113-170). Şiddet türleri birbirinden bağımsız durumlara işaret

ediyor gibi görünse de aslında birbiriyle ilintili olduğu ve çoğu zaman farklı şiddet türlerinin bir arada kullanıldığı da görülmektedir. Örneğin, eşine şiddet uygulayan bir bireyin aynı zamanda eşini boşamakla da tehdit etmesi hem fiziksel hem de psikolojik şiddetin bir arada olduğunu göstermektedir. Oysaki üyelerinin kendilerini rahat, huzur ve güvende hissettikleri bir ortam olan aile toplumun çekirdeği, sorumlulukların ve yükümlülüklerin paylaşıldığı, değerlerin birlikte yaşandığı ve gelecek kuşaklara aktarıldığı bir alandır.

Ailede huzuru bozan sebepler, çeşitlilik arz etmekle birlikte en önemlisi şiddettir. Zira şiddet, uygulanan kişi üzerinde çok kalıcı izler bırakmaktadır. Yapılan araştırmalar, şiddete maruz kalan bireylerin özgüven ve ösuygısını yitirip sağlıklı düşünme yetisini kaybetme, yeme-içme ve uyku problemlerinin yanında, intihar fikrine daha yatkınlık gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Yine şiddete uğrayan bireylerin sürekli bir kaygı ve korku içinde yaşadığı; depresyon, bitkinlik, aşığılanma, dikkat dağınıklığı, içe çekilme, konuşma güçlüğü gibi birçok problemin oluşmasına sebep olduğu anlaşılmaktadır (Düzgüner ve Martı, 2020, s.461-462; İbilioğlu, 2012, s.204-205; From, 1984, s.24-31).

Aile ortamında yaşanan şiddetten en çok etkilenen bireylerden birisi de çocuklardır. Zira aile, çocukların maddi ihtiyaçlarını karşılamının yanında, sevgi, güven, bağlanma, inanma gibi manevi ihtiyaçlarını da karşılamakla yükümlüdür. Ancak ailede şiddete maruz kalan veya şiddete tanık olan çocuklarda şiddetin birçok olumsuz etkisi söz konusudur ve bu etkiler şiddetli ve uzun sürelidir (Osofsky, 1995, s.1-16; Kahraman ve Çokamay, 2016, s.321-336). Sosyal öğrenme kuramına göre, birey öğrenmelerini daha çok görerek/izleyerek ve duyarak gerçekleştirmektedir. Dolayısıyla çocukta öğrenmenin gerçekleşmesi çocuğun sadece yaşadıklarından değil, aynı zamanda etrafında olup bitenleri gözleyerek ve duyarak da gerçekleşmektedir. Bu bağlamda ailenin huzur ve mutluluğunu bozan kavga ve şiddetten en çok etkilenenlerin birisinin de çocuklar olduğu, çocukların da modelleyerek ya da etrafında olup bitenleri gözleyerek daha hızlı ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır (Senemoğlu, 2020, s.226-228). Bu durum çocukların da içinde yaşadığı aile ortamının huzur ve mutluluk yuvası olmasının önemini bir kez daha ortaya koymakta ve çocuğun ilk öğretmeni olan anne-babanın çocuklara iyi rol-model olmalarını zorunlu kılmaktadır.

“Kuş gördüğü yuvayı yapar” atasözüyle dile getirilen bu gerçekten hareketle, aile ortamında yaşanan olumlu veya olumsuz tutum ve davranışlar, ilerleyen yaşlarında çocukların aynı tutum ve davranışı sergilemelerine neden olabilir. Bu bağlamda uyumsuz anne-babanın yarattığı olumsuz bir aile çevresinde büyüyen

Tek satırda makalenin başlığı 10 punto, ilk harfler büyük, ortala ...

çocukta uyumsuzluğun olması kalıtımın etkisinden değil, aile içindeki yaşanan durumdan ve eğitimden kaynaklandığı söylenebilir.

Yapılan araştırmalar çocukların bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyo-kültürel gelişimlerinin temellerinin ailede atıldığını, çocukluk yıllarında kazanılan birçok davranışın yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, alışkanlıklarını, dini ve ahlaki değerlerini biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır (Senemoğlu, 2020, s.233-234). Bu sonuçlar bireyde sağlıklı bir kişiliğin, dini ve ahlaki değerlerin temellerinin çocukluk yıllarında ailede atılabileceğini göstermiştir. Bu bağlamda çocuğun dini ve ahlaki gelişim özelliklerinden kısaca bahsetmek faydalı olacaktır.

2. ÇOCUĞUN DİNİ VE AHLAKİ GELİŞİM ÖZELLİKLERİ

İnsan gelişiminin en önemli unsurlarından biri olan dini ve ahlaki gelişim büyük oranda çocukluk döneminde şekillenir. Bunların kişilere kazandırılması eğitim yoluyla olur ve gerçekleştirileceği yer ise aile, okul ve çevredir. Ancak çocuğun eğitiminde ailenin yeri ve önemi diğerlerine nazaran daha etkilidir. Zira insan dini ve ahlaki kuralları, çeşitli davranışları, alışkanlık ve becerilerini temel olarak aile çevresinde öğrenir. Yine bu bağlamda sevmeyi, saymayı, almayı, vermeyi, cesareti, korkmayı, yemeyi, içmeyi, konuşmayı da aile çevresinde altı yaşlarına kadar kazanır (Köylü, 2003, s.69-70). Bu durum, bireyin ömür boyu etkisi altında kalacağı tavır ve davranışları büyük ölçüde ailesinden kazandığını göstermektedir. Dolayısıyla çocukların önünde sürekli kavga yapan, tartışan, hatta şiddet uygulayan ve gereği gibi sevme ihtiyaçlarını gideremeyen ailelerde çocuklar elbette bu olumsuz ve uygunsuz tutum ve davranışlardan etkilenecekler ve bunun etkilerini de ömür boyu sürdüreceklidir.

Çocuk, sosyal hayata uyum sağlayacak davranışları küçük yaşlarda aile vasıtasıyla öğrenir. Öğrenilen bu davranışlar kişilik olarak bireyde yer ettiği için kolay kolay sökülüp atılamayacak kadar derin şekilde yerleşir. Bu nedenle değerlerin oluşmasında çocuğun anne-baba başta olmak üzere, aile üyeleriyle sıkı ve sürekli teması önemli rol oynamaktadır (Aydm, 2007, s.8-9). İnsanlar, gelecek kuşaklara değerlerini aile yoluyla aktarır. Zaten aileyi önemli kılan unsurlardan biri de çocukların hayatının ve eğitiminin dayandığı temel kurum olmasından ileri gelmektedir. Ne var ki toplumumuzda görülen birçok problem doğrudan çocukları etkilemektedir. Örneğin, boşanma sayılarına bağlı olarak tek ebeveynli çocukların sayısının artması, ailede yozlaşma ve huzursuzluklar, dini, ahlaki ve sosyal değerler konusundaki problemler çocukların hayatlarında strese neden olmakta ve bu durum dini ve ahlaki gelişim açısından çocukları olumsuz yönde etkilemektedir.

Gelişim türleri arasında dini ve ahlaki gelişim, çocuğun hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Zira iyi-kötü, doğru-yanlış gibi standartlar sistemi olan din ve ahlak, insan hayatı için son derece gereklidir. Bireysel ve toplumsal hayatı şiddetten uzak bir şekilde devam ettirebilecek sevgi, saygı, hoşgörü, merhamet gibi dini ve ahlaki değerlerin kazanıldığı, kabul edildiği ve yaşanıldığı yer ailedir ve aile tarafından bunlar gelecek nesillere aktarılır. Ailede kazanılan bu değerler, aynı zamanda diğer olumlu duyguların ortaya çıkmasına ve güçlenmesine de öncülük eder (Yılmaz, 2010, s.114). Nitekim Hz. Peygamber'in, anne-babanın çocuğuna bırakacağı en büyük mirasın güzel ahlak olduğunu (Tirmizi, "Birr", 33) belirtmesi de bu açıdan önemlidir. Bu nedenle her aile, çocuklarının dini ve ahlaki değerleri öğrenmesiyle ilgili doğru bilgi, ilke ve yöntemlere sahip olması gerekir. Zira çocuğa dini ve ahlaki değerleri sağlıklı bir şekilde öğretebilmenin yolu onun dini ve ahlaki gelişim özelliklerinin bilinmesine ve bu özelliklere göre eğitim yapılmasına bağlıdır.

2.1. Çocuğun Dini Gelişim Özellikleri

Gelişme, beden ve ruh yönünden organizmanın kendisinden beklenen faaliyetleri yapabilmesi için geçirmiş olduğu merhaledir. Buna göre dini gelişme de, kişinin çocukluktan itibaren dini hayatının basitten mükemmelere doğru geçirmiş olduğu değişim süreci veya süreçleridir (Şentürk, 1997, s.42; Onur, 2017, s.14-16). Din duygusu, yüce ve aşkın duygular arasında yer alan fitri bir duygudur. İnsan, doğuştan Allah'a inanmaya yetenekli ve dini inancı kabullenmeye elverişli yaratılmıştır. Psikolojik ve pedagojik araştırmaların verilerinden de bu sonuca ulaşılmıştır (Vergote, 1978, s.312-326; Bovet, 1958, s.18-19; Yavuz, 2012, s.39-43). Nitekim din duygusunun doğuştan var olduğuna dair Kur'an (er-Rum, 30/30) ve Sünnette (Buhârî, "Cenâ'iz", 79) yer alan bilgiler, inanma duygusunun insanın ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir.

Çocukta doğuştan potansiyel olarak var olduğu kabul edilen din duygusunun teşekkülünde, şekillenmesinde ve gelişmesinde çevresel etkenlerin önemi oldukça büyüktür. Nitekim çocuğun içinde bulunduğu çevrenin özellikleri, çocukta din duygusunun erken ya da geç uyanmasına sebep olabileceği gibi, sağlıklı ve sağlıksız bir şekilde gelişmesine de neden olabilir (Dam, 2017, s.65). Gazzâli bu konuda "insan bulunduğu kabın şeklini alan sıvı gibidir" (Gazzâli, 1974, s.56) benzetmesiyle de çocuğun dini ve ahlaki gelişiminde çevre faktörünün önemine vurgu yapmıştır. Buradan hareketle, çocuğun dini gelişimini olumlu veya olumsuz etkileyen en önemli unsurun çevre olduğu, genellikle dindar bir çevrede/ailede yetişen çocuklarda din duygusunun daha erken yaşlarda uyandığı araştırmaların ortaya koyduğu bir sonuçtur (Bilecik, 2017, s.7-38). Nitekim anne-babanın çocuğa karşı beslediği şefkat ve merhamet hisleri, uyumlu

bir aile birlikteliğine bağlı ailede oluşan mutluluk atmosferi çocuğun dini gelişiminin de olumlu bir ortamda şekillenmesine ve sürdürülmesine zemin hazırlar.

Bebeklik evresinde (0-2 yaş) dini bakımdan gözle görülecek dini tezahürlere pek rastlanmaz. Ancak bebeklik evresini izleyen ilk çocukluk evresinde ise, dini tezahürler daha belirgin bir hal almaya başlar (Peker, 2011, s.164). İlk çocukluk evresinde (3-6 yaş) ise çocuk, çevresindekilerin her türlü hareketlerini bilinçli veya bilinçsiz olarak taklit ve tekrar eder. Zihinsel bakımdan henüz tenkit çağına ulaşmadığı için kendisine sunulanları aynen kabul eder. Çocuk bu evrede duygusaldır, akılcı değildir. Çocuk içten gelen duygularla, aile çevresindeki kişilerde gördüğü ibadetlere, dini motifli davranışlara yönelerek onları taklit eder (Peker, 2011, s. 42-43). Bu bağlamda çocukta öğrenmenin ilk şekli ve yolunun çevresinde gördüğü davranışları taklit etmek ve çocuk üzerinde kalıcı etki bırakmanın en iyi yolunun da ona davranış modeli sunmak olduğunu belirtmek gerekir.

Okul çağı olarak isimlendirilen (6-11 yaşlar) dönemde ise, çocuk belli bir olgunlaşma seviyesine gelmiş, bedenen ve ruhen okuma ve yazma için gerekli güce kavuşmuştur. Çocuk bu dönemde, dinin birtakım sorularını daha rahat anlamaya ve öğrenmeye, ahlaki konuları da kendine göre değerlendirmeye başlar. İlk çocukluk evresinde, Allah'ı insana ait modeller, çizgiler içinde düşünen çocukta bu antropomorfik düşünce yerini git gide sembolik ve soyut anlayışa bırakır (Bovet, 1958, s.18-19; Şentürk, 1997, s.21; Armaner, 1980, s.86).

Görüldüğü üzere, çocukta din duygusunun gelişimi, belirli basamaklara göre şekillenmekte ve bazı temel özellikler göstermektedir. Bu özelliklerinden ilki ve en temeli, doğduğu andan itibaren başlayan ve yaşamı boyunca da belli düzeyde devam eden "himaye altında bulunma" duygusudur. Bu duygunun, çocukta dini duygunun esas çekirdeğini teşkil eden, "Allah'ın yardımına sığınma" duygusuna çok benzediği ve çocuktaki dini inancın gelişmesinde bir başlangıç olduğu kabul edilmektedir (Vergote, 1978, s.315-316; Bovet, 1958, s. 19; Yavuz, 2012, s.39-43). Nitekim çocuk, yetişkinlerin bakım ve himayesine muhtaçtır. Bu ihtiyaçlar hem maddi hem de manevi ihtiyaçlardır. Başkaları tarafından korunduğunu, sevgi ve şefkat gördüğünü hisseden çocukta büyük bir güven duygusu oluşur. Kendisini seven, koruyan ve bakan varlıklar olarak anne-babaya bağlılık gösterir (Dam, 2017, s.66). Bu nedenle anne-babanın çocuklar için güvenilir bir liman olması, çocuklarda güven duygusunun pekişmesinde önemli rol oynar. Yapılan araştırmalarda, bebeklik döneminde oluşan güven duygusunun daha sonraki gelişim dönemlerinde Allah'a güven duygusuna dönüşeceği belirtilir. Bir anlamda inancın temelleri olarak görülen çocuktaki güven duygusu, anne-

babanın sorumluluğunda gelişen temel bir duygudur. Bu temel duygunun, ilgisizlik, aile içi kavgalar, şiddet, niteliksiz iletişim, temel ihtiyaçların giderilmemesi gibi insani olmayan nedenlerle örselemesi, çocukta ömür boyu sürecek bir dengesizlik ve güvensizlik atmosferi oluşturabilir (Yavuz, 1992, s.23-24). Bu nedenle olumlu bir dini gelişim süreci yaşaması istenen çocukların, olumlu bir aile ortamına sahip olması oldukça önemlidir.

Çocuğun dini gelişim açısından üzerinde durulması gereken temel özelliklerinden birisi de çocuklardaki meraklılık duygusu/soru sormaya düşkünlüktür. Özellikle 4-6 yaşlarında çocuklar “ne, neden, nasıl” gibi sorularla her şeyin aslını öğrenmeye çalışır. Çocuk bu yaşlarda belli seviyeye gelmiş, dünyayı tanımaya, olayların sebep ve sonuç ilişkilerini görmeye ve anlamaya, eşyanın özelliklerini kavramaya başlamıştır. Dolayısıyla çocuk bir yandan gelişimini sürdürürken bir yandan da bir takım şeyleri öğrenmek amacıyla o kadar bilmeye ve öğrenmeye heveslidir ki, bu nedenle bu döneme “soru çağı” da denilmiştir (Şentürk, 1997, s.47; Yavuz, 2012, s.48). Elbette çocuk her konuda olduğu gibi dini ve ahlaki konularda da sorular soracaktır. Bu nedenle çocuğun bu yöndeki merakını iyi değerlendirmek, dini ve ahlaki esaslara göre açıklama yapmak hem değerlerin yerleşmesi hem de hayata intibaklarının sağlanması açısından gerekeni yapmak anne-baba ve eğitimcilere düşen görevdir. Bu noktada çocukların sorularına yetişkinlerin uygun tarzda ve sabırla verecekleri cevaplar önem arz etmektedir.

Dini gelişim açısından çocukluk döneminin diğer temel özellikleri ise, kolay inanırlık ve taklittir. Çocuk kolay inanırlık özelliğinin etkisiyle başlangıçta kendisine anlatılanlara ve duyduklarına itiraz etmeden, sorgulamadan, şüphe etmeden dini değerlere içtenlikle inanır, düşünmeden hepsini kabul eder ve bütün ruhu ile ona bağlanır. Bu pasif inanış, zamanla ruhsal ve zihinsel gelişimin ardından yerini daha bilinçli ve aktif bir şuura bırakır (Köylü ve Oruç, 2017, s.37-56; Dam,2017, s.66-96). Ancak aile ve çevrenin çocuğun kolay inanırlık özelliğini kullanarak bilinçli ya da bilinçsiz olarak verdiği yanlış dini bilgiler çocuğun dini gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceğini de unutmamak gerekir. Çocukların büyüklerini taklit ederek ibadetlere katılmaya istekli olması da, onların ruhundaki “kolay inanırlık” özelliğine bağlanmıştır (Starbuck, 1998, s.189). İslam düşünürü Gazzâli’de “çocuğun kalbi, pırlanta gibi temiz, saf ve bomboştur. Gördüğü ve duyduğu her şeyi almaya kabiliyetli, yöneltilen her şeyi yapmaya meyyaldır (eğimlidir)...” (Gazzâli, 1974, s.58) diyerek çocuğun çabuk inanma ve kolay etkilenme özelliğine dikkat çekmiştir.

Ailede anne-babanın tutum ve davranışlarının çocuğun dini gelişimine olumlu ya da olumsuz etki yapacağı da bir gerçektir. Olumlu aile yapısının en belirgin özelliği, şefkat ve merhamet hisleri ile dolu bir sevgi atmosferine sahip olmasıdır.

Tek satırda makalenin başlığı 10 punto, ilk harfler büyük, ortala ...

Çocuğun en fazla ihtiyaç duyduğu bir gıda olan sevgi ilahi kaynaklıdır. Zira maddi olarak gıdasını alamayan bir çocuğun zihinsel ve bedensel gelişiminde pek çok problem oluşabileceği gibi, manevi olarak sevgi ihtiyacı karşılanamamış bir çocuğun da aynı süreçleri yaşaması kaçınılmazdır. Öte yandan anne-babanın dini hassasiyet ve temsil keyfiyeti de, çocuğun üzerinde en fazla etki eden hususlardandır. Bu nedenle anne-babanın çocuğa bol bol nasihat etme yerine, kendi yaşantılarıyla örnek olmaları daha uygun olacaktır. Nitekim çocuğa tesir eden en önemli etkenin anne-babanın yaşam tarzı olduğu Hz. Peygamber'in fitrat hadisinden anlaşılmaktadır.²

Aile çocuğun dini gelişim sürecini olumlu etkilediği gibi olumsuz da etkileyebilir. Nitekim ailede anne-babanın ilgisizliği, kendi aralarındaki ilişki düzeyinin zayıflığı, çocuk psikolojisi ve eğitimi konusunda yetersizliği, boşanmaya bağlı ailenin parçalanması, şiddet, ailenin zorlayıcı ve baskı oluşturuvcu bir özellik taşıması gibi birçok etken çocuğun dini gelişimini olumsuz yönde etkileyen unsurların başında gelir. Bunların yanında özellikle bebeklik ve ilk çocukluk döneminde çocukta oluşan güven eksikliği, ilk yaşanan olumsuz dini tecrübeler, çocuğu kontrol edebilme vasıtası olarak korkuya dayalı bir eğitime başvurulması ve ailenin çocuğa yeteri kadar sevgi aktaramaması gibi unsurlar da çocuğun dini gelişim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir (Selçuk, 2011, s.89-90; Şentürk, 1997, s.32).

Yukarıdaki verilen ifadelerde de görüldüğü üzere, çocuğun dini gelişimine etki eden en önemli faktörün aile olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle aile bireylerinin dini tutum ve davranışları çocuk üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler bırakmaktadır. Okul çağından sonra çocukta, artık mesuliyet duygusunun geliştiği, bunun yanında dini konulara da ilgisinin arttığı, dini bilgileri nispetinde birtakım dini uygulamalara giriştiği, okul öncesi peşin ve itirazsız kabullerle yapılan taklitlerin yerini daha şuurlu, benimseyici, işin mahiyetini de kavramaya çalışarak yapılan taklitlerin aldığı görülmektedir (Şentürk, 1997, s.39-40). Bu noktada yetişkinlerin rehberlikleri, teşvikleri, olumlu veya olumsuz tutum ve davranışlarının yine çocuklar üzerinde oldukça önemli etkiler yaptığını da unutmamak gerekir (Mehmedoğlu, 2003; s.119-123; Yavuz, 2012, s.103).

2.2. Çocuğun Ahlaki Gelişim Özellikleri

Yaratılanların en üstünü olarak dünyaya gönderilen insanı değerli kılan en önemli yönlerinden birisi güzel ahlakıdır. Ahlak, öğrenme yoluyla edinilen, insanlar arası

² “Dünyaya gelen her çocuk fitrat üzere doğar; sonra anne ve babası onu yahudi, hıristiyan, Mecûsî (farklı bir rivayete göre hatta müşrik) yapar” (Buhârî, “Cenâ'iz”, 79, 80; Müslim, “Kader”, 22-25)

münasebetleri ilgilendiren, hayatımızın şekil almasında etkili faktörlerden biridir. Ahlak, bireyin doğru ile yanlış ayırt edebilmesini sağlayan ilkeler ve değerler bütünü olup, günlük hayatımızın önemli bir parçasıdır. Bu bağlamda ahlaki gelişim bireyin, toplumun değer yargılarını kazanarak içinde bulunduğu çevreye uyumunu, kendi ilke ve değer yargılarını oluşturmasını amaçlar. Dolayısıyla birlikte yaşadığımız insanlara karşı görevlerimizi, sorumluluklarımızı öğrenmek ahlaki gelişimin bir parçasıdır (Karaman, 2000, s.23).

Ahlaki gelişim, kişilik gelişiminin önemli parçalarından biri olup çocuğun toplumsallaşma süreci içinde neyin iyi neyin kötü olduğu konusunda bir bilinç geliştirmesi ile ilgilidir. Ahlaki gelişimin önemli unsurları, bireyin sorumluluk sahibi olduğu çevresine, topluma, diğer bir ifadeyle iletişim içerisinde olduğu dünyaya karşı kendisini ne kadar sorgulayabildiği ve denetleyebildiğidir. Bu nedenle ahlaki gelişiminin birincil hedefi, bireyin evrensel ilkeler, doğru-yanlış, hak ve adalet kavramları doğrultusunda kendi doğrularını ve ilkelerini geliştirmesidir (Hökekleli, 1998, s.180-192; Onur, 2017, s.172-175; Selçuk, 2011, s.95). Bireyin ahlaki gelişim özelliklerini bilmek, ahlak eğitimi açısından oldukça önemlidir. Çünkü başta anne-baba olmak üzere çocuğun eğitimiyle meşgul olanlar, bu özellikleri bilirlerse daha etkili ve kalıcı bir eğitim yapabilirler.

Çocuk doğuştan hazır bir ahlaki yapıya sahip olarak dünyaya gelmez. Bu nedenle ahlak gelişimi, erken yaşlardan itibaren çocuğun etrafındakilerle ilişkileri sonucunda başlar, ilerleyen yaşlarda pekişir. Dolayısıyla çocuğun içinde yetiştiği aile çevresi, onun ahlak anlayışının gelişmesinde önemli rol oynar. Nitekim cömertlik, cimrilik, savurganlık, tutumluluk, düzenlilik, temizlik gibi pek çok ahlaki değerlerin yanında, doğru-yanlış, iyi-kötü, yapılması hoş karşılanmayan-karşılanmayan davranışların neler olduğuna dair yargılar da aile vasıtasıyla öğrenilir. Bu yargılar ise, kişinin kendi davranış ve eylemlerini de belirleyen, neleri yapıp-yapmama konusundaki kendine has inançlar ve değerler sisteminden kaynaklanmaktadır.³ Çünkü ahlak bir hayat tarzıdır ve bu hayat tarzını şekillendiren, kişinin inanç ve değerler sistemidir.

Dini gelişimde olduğu gibi, ahlaki gelişimin de şekillendiği yer ailedir. Çünkü aile hayatın temellerinin atıldığı ilk sosyal kurumdur. Bu kurumda insana huzur ve mutluluk getirecek olan eğitim, bireyi tanımakla yani bireyin ilgi ve

³ İslam dininde Allah'ın emirlerine saygı, bireysel davranışlarımızın düzenleyici ilkesi ve ahlakımızın ölçüsüdür. Kur'an, ahlaki değerler konusunda oldukça fazla ve geniş bilgi vermektedir. Çünkü Kur'an'ın en önemli özelliği, insan ruhunu eğitmek ve ahlaki değerleri kazandırmak için yönlendirmede bulunmaktır. bk. Abdullah Akın, *Din Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri* (Bursa: Emin Yayınları, 2019), 186.

yeteneklerini, zayıf ve güçlü yönlerini tanımayı gerektirir. Zira şiddetin temelinde eğitimsizlik ya da çarpık eğitim anlayışının yattığı unutulmamalıdır (Yılmaz, 2010, s.113). Bu nedenle ahlaki eğitimde de çocuğun gelişim dönemi özelliklerinin bilinmesi oldukça önemlidir. Bu konu birçok psikoloğun ilgisini çekmiş ve konu üzerinde teoriler üretmişlerdir.⁴ Ancak burada konumuzun sınırlarını aşmamak adına bu teorileri ilgili eserlere bırakarak, kısaca ahlaki gelişim dönemi özelliklerinden bahsedilerek, ahlaki gelişimde ailenin rolüne değinilecektir.

Okul öncesi dönem olarak bilinen (0-6 yaş) dönemde çocuk, doğru veya yanlış kavramları önceleri kavrayamaz. Ancak üç yaşlarından itibaren başkasının oyuncağını ondan habersiz almanın hırsızlık olduğunu sezebilmektedir. Bu dönem çocuğun karakterin büyük kısmın oluştuğu dönem (Hökelekli, 2016, s.175) olması nedeniyle, anne-babaların çocuğa karşı tutum ve davranışlarının tutarlı olması son derece önemlidir. Nitekim kararlı ve tutarlı davranışlar karşısında onlarda iyi-kötü, doğru-yanlış kavramları oluşmaya başlar. Ancak, çocuklara uygulanan cezaların gerektiğinden fazla olması onları huysuz, inatçı, somurtkan yapabilir ve olumsuz davranışlara itebilir (Şentürk, 2017, 40-41; Başaran, 2005, s.154; Yavuzer vd. 2008, s.266).

Temel eğitim çağında (7-11 yaş) ise, çocuğun ahlaki gelişiminde ailenin yanında, okul ve arkadaşların da önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bu nedenle ailede öğrenilen ahlak kuralları ile okulda öğrenilenler birbirine uyumlu olmalı, ters düşmemelidir. Bu dönemde yavaş yavaş vicdan gelişmeye başlar. Ancak baskıcı bir disiplin anlayışı ve başıboş bir serbestlik çocukta vicdan gelişimini engeller. Çocukta ahlaki değerlerin gelişmesi için çocuğun yaptığı davranışların niçin iyi ve niçin kötü olduğu belirtilmelidir. Bu noktada çocuklara uzun uzun öğüt vermek yerine, somut örneklerle kısa açıklamaların yapılması daha uygundur. Yine bu dönemde ahlaki değerlerin yerleşmesi için takdir ve teşvik önemlidir. Bu yaş döneminden sonra kişi, ergenlik dönemine girmiş, zihinsel açıdan soyut işlemler dönemine ayak basmış ve vicdan gelişmesi belli bir düzeye gelmiştir. Artık körü körüne değil, bilerek iyi-kötü değerlendirmesi yapar. İlk dönemlerden beri öğrendikleri bilgilerle ideal bir ahlak anlayışı geliştirebilir (Şentürk, 1997, s.41; Başaran, 2005, s.155).

⁴ Örneğin, Jean Piaget, ahlaki gelişimi a) dışa bağımlı dönem-10 yaşına kadar-, b) özerk dönem-10 yaşından sonra- olmak üzere iki dönem halinde ele alır ve çocuğun ahlaki gelişiminin onun zihinsel gelişimine paralel olarak meydana geldiğini ifade eder. Lawrence Kohlberg ise, Piaget'in iki basamak olarak ele aldığı gelişim dönemlerini üç dönem halinde ele almıştır. Bunlar, a) gelenek öncesi dönem (3-9 yaş), b) geleneksel dönem (9-14 yaş), c) gelenek sonrası dönem (14 yaş ve sonrası). Geniş bilgi için bk. Güngör, 2010, s.30-39; Yavuzer vd. 2008, 267-275.

Görüldüğü üzere ilk yaşlardan itibaren çocuğun ahlak gelişiminde en önemli kurum ailedir. Aile, ahlaki duyguların uyandırılması, uygulanması ve ahlaki bilgilerin kazandırılması yoluyla ahlak eğitimi görevini ifa eder. Dolayısıyla çocuğun ahlaki gelişiminde ailenin bu önemli ve büyük görevinin asla göz ardı edilmemesi gerekir. Bu konuda ailenin; çocuğun çevresinde iyi ahlak özellikleri gösterilmesi, çocuğun istek, arzu ve eğilimlerinin iyi yöne kanalize edilmesi, çocuğun iradesi ve kişiliğinin güçlendirilmesi ve çocukta iyi bir vicdan gelişiminin sağlanması (Peker, 1991, s.164-170) gibi bazı hususlara dikkat etmeleri gerekir.

Ahlak sadece bilgi değil, duygu ve hareket unsurlarına da dayanmaktadır. Ahlaki davranışın bilhassa duygu yönü, aile içinde gelişir. Çünkü davranışlarımız aile bireylerine olan duygusal bağlarımızla sıkı sıkıya ilgilidir (Aydm, 2005, s.41-54). Ancak bireyi her yönüyle bir bütün olarak geliştirme süreci olan eğitim, yanlış uygulama ve anlayış nedeniyle bazen huzursuzluğun ana kaynağı haline gelebilir. Şayet bireyin eğitim süreci sağlıklı bilgiler, uygun ilke ve yöntemlerle devam ettirilemezse onun şiddetten uzak bir dünya görüşüne sahip olmaması zordur. Dolayısıyla yaratılış özellikleri itibariyle hem iyiliğe hem de kötülüğe meyilli olan bireyin duygularının iyi yönde geliştirilmesi eğitimin hedefleri arasında gösterilmiştir. Ancak şiddet ortamında yetişen ve ailesinde sağlıklı bir eğitim alamayan bireylerde bazı yanlış düşüncelerin oluşması kaçınılmazdır. Ailede şiddete tanık olan birey, gücü yetenin şiddet uygulayabileceğini, toplumda saygınlığın yolunun güçlü olmaktan geçtiğini, haklının değil güçlünün övüldüğünü, saldırıda bulunmanın kahramanlık gösterisi olduğu gibi yanlış ahlaki düşüncelere sahip olabilir (Yılmaz, 2010, s. 113).

Netice itibariyle sağlıklı bir aile eğitiminden mahrum büyüyen çocuk, yaşadığı ve gördüğü kötü örneklerden etkilenerek ahlaki gelişimini de olumsuz yönde geliştirebilir. Bu durum bireyin huzur ve mutluluk ortamından uzakta kalmasına ve mutluluğu ve huzuru başkasına yansıtamamasına sebep olabilir. Nitekim insanın dış çevreyle uyum içinde olabilmesi onun büyüme, gelişme ve öğrenme dönemlerini sağlıklı geçirmesiyle mümkündür. Buradan hareketle şiddetle mücadelede yetişkinlere yönelik seminer ve eğitim faaliyetlerinden daha etkili ve kalıcı olanı yeni yetişen nesillere şiddetten uzak huzur ve barış dolu bir ortamda dini ve ahlaki değerleri vermektir.

3. DİNİ VE AHLAKİ DEĞER ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ

Eğitimin temelini atıldığı yer ailedir. Dolayısıyla doğumla başlayan, ailede devam eden ve okulda şekillenen eğitim, bireyin ilgi ve ihtiyaçlarını, yeteneklerini, güçlü ve zayıf yönlerini tanımayı gerektirir. Bireyin bir bütün

olarak geliştirme süreci olan eğitim, bireyin zihinsel, bedensel, sosyal ve ahlaki yönüyle gelişmesini sağlar. Ancak yanlış eğitim, bazen huzursuzluğun ana sebebi de olabilir. Çünkü şiddetin temelinde eğitimsizlik kadar, yanlış eğitim de vardır. Zira bireyin eğitim süreci sağlıklı ve uygun yöntemlerle sürdürülemezse onun şiddetten uzak bir şekilde yetişmesini beklemek zordur. Nitekim yapılan araştırmalarda eğitim düzeyi düşük ailelerde, eğitim ve kültür düzeyi yüksek ailelere göre şiddetin daha fazla olduğu görülmüştür (Türkiye’de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması, 2014, s.29-33).

Bireysel ve sosyal hayatı şiddet olgusundan uzak bir şekilde sürdürebilmek için, ailede dini ve ahlaki değerleri her şeyden önce birer erdem olarak kabul edip yaşanması ve yetişmekte olan nesillere aktarılmasına bağlıdır. Değer aktarımında önemli bir role sahip olan ailede öğrenilecek dini ve ahlaki değerler, bireyde diğer olumlu duyguların filizlenmesine, yerleşmesine veya güçlenmesine yardımcı olur (Güneş, 2022, s.165-166). Nitekim Hz. Peygamber’in bu konudaki mesajı (Tirmizi, “Birr”, 33) bu konuyu vurgulamaktadır.

Dinin özünde var olan ve insanların uygulaması istenilen sevgi, saygı, merhamet, hoşgörü, adalet, sadakat ve affetme gibi değerleri öğrenen ve benimseyen bir bireyin insanlarla ilişkilerinde olumsuzluktan bahsedilemez. Dolayısıyla bir ahlak zafiyetinin sonucu olan şiddet, bu değerlere sahip bir bireyde ve aile ortamında olmaz/olmamalıdır. Eğer var ise ya öğrenmede ya öğretmede ya da öğrenileni özümsemede bir problemin olduğu söylenebilir.

Dini ve ahlaki eğitimin amaçlarından biri de insanın vicdan gelişimini sağlamaktır. Vicdan, bireyi şiddet eğilimi karşısında frenleyen en etkili unsurdur. İslam’ın Allah sevgisi, Allah korkusu, günah, sevap, ahiret, mükâfat, ceza gibi kavramları bireyin vicdan duygusunu daha da güçlendirmektedir. Bunun yanında dini ve ahlaki eğitimin bireye kazandırdığı empati duygusu da şiddeti önlemede önemli bir rol oynar (Yılmaz, 2010, s.113-114). Kendin için istemediğini, başkaları için de istememek, (Buhâri, “İman”, 7) kendini başkasının yerine koyarak başkasına zarar vermemek (Buhâri, “İman”, 8) şiddeti önleme noktasında İslam’ın en önemli mesajları arasındadır. Buradan hareketle dini ve ahlaki değerlerin öğretilmesi ve içselleştirilmesi, bireyin hem iç hem de dış dünyasının şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Sağlıklı bir din ve ahlak eğitimi alan bireyin kendisine, ailesine, çevresine, ülkesine, kısaca tüm insanlığa faydalı olacağı bir gerçektir.

Yukarıda çocukta dini ve ahlaki gelişim özellikleri bağlamında ailenin yeri ve rolü üzerinde durduktan sonra, şimdi de çocuğa ailede dini ve ahlaki değerlerin

öğretilmesinde dikkat edilmesi ve uyulması gereken bazı temel ilkeler ele alınacaktır.⁵

4. AİLEDE DİNİ VE AHLAKİ DEĞERLERİN TEMEL İLKELERİ

4.1. Gelişim Dönemlerini Bilme

Her canlı gibi insan da belirli gelişim dönemlerinden geçerek yaşamını sürdürür. Bu gelişim dönemlerinin özelliklerinin bilinmesi, çocuğun eğitimi ile ilgilenen herkese büyük kolaylıklar sağlar. Bu nedenle çocuğun dini ve ahlaki eğitiminde çocuğa verilecek eğitimin etkili ve kalıcı olması için çocuğun gelişim dönemlerinin bilinmesi oldukça önemlidir. Gelişim kavramı, bireyin gelişimine bağlı olarak, hayat seyrinin belirli dönemlerine özgü bir faaliyet olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte belirlenen yaş aralıkları herkes için aynı olmayabilir. Gelişimin süresi ve zamanı çocuktan çocuğa değişebilir. Çünkü kalıtım, beslenme, sağlık durumu fiziksel çevre şartları kişilerin gelişimini etkileyen önemli faktör olup, bu konuda insanlar arasında farklılıklar vardır (Yavuzer vd. 2008, s.268-269).

İnsanın gelişim dönemleri düşünüldüğünde, dini duygu ve düşüncenin iyi bir şekilde işlenmesi ve çocuğun bu yöndeki ihtiyaçlarının karşılanmasının gerekli olduğu en kritik dönem, dinle ilgili soruların oldukça yoğun olarak yaşandığı ilk çocukluk dönemidir (Fersahoğlu, 1997, s.175). Bu aşamada çocuğun dini ve ahlaki gelişim özellikleri bilinerek ona göre eğitim yapılması, çocuğun dini ve ahlaki değerleri öğrenmesini olumlu yönde etkileyecek ve söz konusu değerlerin çocuk tarafından benimsenip kazanılmasını kolaylaştıracaktır. Bu itibarla çocuğun gelişim dönemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan ailelerin, çocuklarının eğitiminden istedikleri sonucu almaları mümkün görünmemektedir.

Çocuğun dini ve ahlaki değerlerinin sağlıklı ve olumlu bir şekilde geliştirilebilmesi için zihinsel, duygusal, fiziksel ve psiko sosyal gelişimlerinin bilinmesinin yanında, onların dini ve ahlaki gelişim özelliklerinin bilinmesi ve eğitim sürecine dahil edilmesi de gereklidir (Dam, 2017, s.64). Çünkü her yaşın ve her gelişim döneminin kendine özgü bir niteliği vardır. Bu nedenle eğitimciler, eğitim verdikleri bireyleri çok iyi tanımaları ve gelişim basamaklarının hangisinde, hangi dini ve ahlaki değerlerin öğretimine hazır bulunduğunu tespit etmeleri gerekir. Bu tanıma ve tespit de psikoloji ve eğitimin verilerini dikkate

⁵ Çalışmanın bundan sonraki kısmı, Salih Aybey“ Ailenin Dini Değerleri Aktratmadaki Rolü ve Bu Süreçte Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler, s.544-560” adlı çalışmadan istifade edilerek hazırlanmış, bazı bölümlerinde doğrudan alıntılar kullanılmıştır.

Tek satırda makalenin başlığı 10 punto, ilk harfler büyük, ortala ...

olarak çocuğun gelişim dönemlerinin bilinmesiyle mümkün olur. Nitekim Hz. Peygamber de “*İnsanların akılları miktarına göre onlarla konuşunuz*” (Ebu Davûd, “*Edeb*”, 20) buyurarak insanların gelişim seviyelerine göre konuşulmasını tavsiye etmiş ve kendisi de bunu bizzat uygulamıştır.

4.2. Model Olma

Eğitimde en temel ve etkili öğrenme yolu gözlem ve taklittir. Anne-babanın çocuğa model olma ilkesi, yaşayarak eğitime ve bizzat iyi davranış örnekleri sunma gibi özellikleriyle eğitimde tartışmasız kabul edilen bir husustur. Nitekim çocuk açısından ne söylenildiğinden çok ne yapıldığı daha önemlidir. Çocuğun alıcı durumda olması nedeniyle anne-baba çocuğun davranışlarının şekillenmesinde bir modeldir. Zira çocuklar dini tutum ve davranışlarının çoğunu aile içinde, anne babalarını taklit ederek öğrenirler. Bu taklit veya model çocuğun ruhuna işlemekte, duygularına tesir etmekte ve onu belli bir yöne çevirmektedir (Aydm, 2005, s.84; Dam, 2017, s.88; Ay, 1994, s.167-169).

Çocuk psikolojisi üzerine yapılan araştırmalar, çocuğun bir modele ve örneğe ihtiyacı olduğu görüşünde birleşmektedir. Böyle bir durum karşısında çocuk, güvendiği ve etkilendiği anne-babasının sözlerini ve davranışlarını gözleri bir kamera, kulakları bir ses kayıt cihazı gibi kaydedecektir. Çünkü çocukta öğrenmenin ilk ve basit şekli, çevresinde gördüğü davranışları taklit etmeyle başlar. Bu nedenle diğer gelişim özelliklerinde olduğu gibi dini ve ahlaki değerlerin gelişiminde de anne-babalara büyük görev düşmekte ve çocukların bu taklitçilik yeteneklerinden yararlanmalıdırlar. Ailede yaşanan, aile fertlerince kutsal sayılan, saygı duyulan her tür olay, hal ve davranış çocukları etkileyeceği için anne-baba ve ailenin diğer büyükleri mümkün olduğu kadar davranışlarında dikkatli olmak ve iyi örnekler oluşturmak durumundadırlar. Buradan hareketle çocuğun dini ve ahlaki değerlerinin iyi bir şekilde gelişmesinde ve müspet davranışlarının artmasında anne-babanın iyi bir “rol model” olması oldukça önemlidir.

Dini ve ahlaki değerlerin kazanıldığı, diğer olumlu duyguların kazanılmasına da öncülük edilen yer ailedir. Bu bağlamda çocuklar anne-babalarına benzer ve onların karakterlerini yansıtır. Bu benzeme aile bireylerinin söz, tutum, davranış, olaylar karşısında gösterilen tepki vb. gibi tüm hayat biçimleridir (Köylü, 2009, s.397). Sürekli aile içi çatışmaların, tartışmaların, kavgaların olduğu bir evde yetişen bir çocuğun çevresinde ve okulunda kavgacı olması kaçınılmazdır. Sevgiyle hoşgörüyle büyüyen çocuk ise, başkalarına da sevgi ve hoşgörüyle davranacaktır (Dam, 2017, s.88). Bu nedenle anne-babalar nasıl çocuk yetiştirmek istiyorlarsa öncelikle kendi davranışlarıyla o yönde model olmaları gerekmektedir. Bu itibarla örnek olma yoluyla eğitimin, İslam terbiye metodunun

esaslarından birini teşkil ettiğini, Hz. Peygamber'in bu konuda bütün insanlığa ve çocuklara örnek bir şahsiyet olduğunu ve yapılanın, söylenenden daha etkili olduğunu ifade etmek gerekir.

4.3. Etkili İletişim

İnsanı diğer canlılardan farklı ve üstün kılan pek çok özellik vardır. Bunlardan biri, onun öğrenme ve olgunlaşma sonucu muazzam bir iletişim aracı olan dil ile iletişim kurabilecek güce sahip olarak yaratılmış olmasıdır. Kişiler arasındaki karşılıklı bilgi, duygu, düşünce, beceri, tutum ve davranışların çeşitli yollarla başkalarına aktarımı demek olan iletişim, (Koç, 2016, s.14) insan hayatının her alanını kuşatan vazgeçilmez bir etkinliktir.

İletişim, ne söyleyeceğini, ne zaman söyleyeceğini, nerede söylemenin doğru olacağını bilmek, nasıl söyleyeceğin konusunda fikir yürütmek, karşıdaki kişinin verilen mesajı anlayıp anlamadığını kontrol edebilmektir (Aydın, 2005, s.48). İletişim, sadece klasik anlamda olduğu gibi "karşılıklı bilgi alışverişi" değil, aynı zamanda karşılıklı duygu ve düşüncenin aktarımıdır. Bu sebeple iyi bir iletişimin ilk şartı "dinlemek"tir (Çağdaş, 2015, s.12-13). İletişim denilince pek çok insanın aklına ilk olarak konuşmak gelir. Oysa konuşmaktan daha önemli olan ve belki de daha zor öğrenilen ve uygulanan husus dinlemektir. Bu bağlamda ailede çocuklarla iyi bir iletişim kurulabilmesinin yolu onlardan gerekli mesajın alınmasıdır. Bu da ancak dinlemekle sağlanır.

Aile içi iletişim ise aile üyelerinin birbirlerine sözel ve sözel olmayan davranışları ile verdikleri tepkileri ve mesajları kapsar. Bu iletişim doğru şekilde sağlandığı zaman, insanlar karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlayabilir hale gelecektir (Cebeci, 2015, s.95-96). Aile içi iletişim rast geleliğe bırakılmayacak kadar önemlidir. Zira çocuk, iyi bir dini ve ahlaki gelişimini iyi bir aile ortamında oluşturabilir. Bu nedenle aile içinde dini ve ahlaki değerlere uygun yaşantılar geliştirebilmek, karşılaşılabilecek sorunları çözebilmek, ancak sağlıklı iletişimlerle mümkün olabilir. Öyleyse sevgi ve huzur dolu bir aile ortamında kurulacak sağlıklı iletişim önemlidir. Zira çocuğun yaşı ne olursa olsun anne-babanın çocukla kuraacağı etkili bir iletişim, çocuğun ilk yaşantılarının örülmesinde büyük önem taşıdığı gibi çocuğun kişilik gelişiminde de olumlu etkiler yaratacaktır (Cebeci, 2015, s.96; Yavuzer, 2019, s.53).

Aile içi iletişim, eşler arası iletişim ve anne-baba ile çocuklar arası iletişim olmak üzere iki şekilde ele alınabilir. Her iki durumda da yanlış ya da yetersiz iletişim ailede sorunlara yol açan nedenlerin başında gelir. Özellikle ailedeki bu sağlıklı iletişimden en çok etkilenen yine çocuklardır. Çünkü kimliği, kişiliği ve psiko-sosyal yapısı şekillenecek olan çocuklardır. Dolayısıyla kişiliği oturmuş

bireylerin yetişmesi öncelikle sağlıklı bir aile ortamında ve etkili aile içi iletişim ile sağlanabilir.

4.4. Hikâye ve Masallardan Yararlanma

Hikâye, bireyin kişisel ve ruhsal gelişimi üzerinde son derece etkili olan ve uluslararası geçerliliğe sahip çocuk ve gençlerin eğitiminde önemli bir pedagojik araçtır (Okumuşlar, 2006, s.237-238). Hikâye, sözlü anlatıma sahip her alanda kullanılabilirdiği gibi özellikle dini ve ahlaki eğitimde, sosyalleştirme ve kültürlendirmede de oldukça önemlidir. Çünkü hikâyede insanı etkileyen bir güç vardır. Bu nedenle hikâyeler, etkili ve kalıcı olması, anlatımı kolaylaştırması gibi yönleriyle eğitim ve öğretim açısından önemlidir. Kur'an-ı Kerim'de birçok kıssa, dini ve ahlaki konuların anlatımında kullanılmıştır (Bilgin, 1994, s.51). Dolayısıyla kıssaların, bazı ilkeler çerçevesinde, uygun yöntemlerle kullanıldığında hem dini ve ahlaki değerlerin aktarımında hem çocukların iyi yetişmelerinde hem de öğrenmenin daha etkili ve kalıcı olmasında işlevsel bir rol oynayacağı söylenebilir.

Çocukların hikâyelere ve masallara karşı büyük bir ilgi duyduğu bilinen bir gerçektir. Çocukların hikâye ve masallara ilgi duyduğu dönemlerde dini ve ahlaki değerlerle ilgili hikâye ve menkıbeler, çocukta dini ve ahlaki duyguyu uyandıracak ve güçlendirecektir. Çünkü hikâye ve masallar bir taraftan çocuğun hayal güçleri geliştirilirken, diğer taraftan soyut kavramların somutlaştırılmasına yardımcı olacaktır.

Hikâye ve masallar -titizlik ve dikkatle seçilmiş olmaları halinde- çocuğun örnek alması ve özdeşleşmesi için de son derece önemlidir. Hikâye ve masalları dinleyen çocuk, onların kahramanları ile özdeşleşerek, bir takım asil davranışları/dini değerleri benimseyecek, hayatını o çizgide yaşama gayreti içine girecektir. Bu nedenle çocukların dini duygularının gelişiminde, dini ve ahlaki değerlerin öğretilmesinde başta anne-baba olmak üzere, çocuğun eğitimini üstlenen kişilerin hikâye ve masallar vasıtasıyla çocuklara dini ve ahlaki değerleri öğretmenin faydalı olacağı söylenebilir (Bilgin, 1994, s.51; Öcal, 2005, s.62-63).

4.5. Sevgi ve Hoşgörü

Çocuklara dini ve ahlaki değerleri kazandırmak için vazgeçilemeyecek unsurlardan birisi de kuşkusuz sevgi ve hoşgördür. Zira çocuk, sevmeye ve sevilmeye muhtaç olan bir varlıktır. Bu nedenle çocuğun dini ve ahlaki gelişiminde sevgi ve hoşgörüye dayanan ilişki ve eğitimin önemi açıktır. Sevgi, hoşgörü ve güvenliğin doğal kaynağı olan ailenin, sevmeye ve sevilmeye muhtaç olan çocuğa sevgi, barış, hoşgörü anlamına gelen İslam dininin eğitim ve öğretiminde baskı ve zorlama yapması düşünülemez (Köylü, 2003, s.393-394).

Dilin iletişimde önemli bir etken olduğu ve din eğitiminde önemli bir rol üstlendiği gerçeğinden hareketle, dini ve ahlaki değerlerin aktarımında sevgi dilinin de önemi büyüktür. Nitekim din eğitiminde bireyi başarıya götüren en önemli etkenlerden birisi kuşkusuz dildir. Bu nedenle temelinde sevgi olmayan hiçbir eğitimin başarıya ulaşması düşünülemediği gibi, din eğitiminde kullanılacak dilin güzel bir üslupla ve güzellikle söylenmesinin emrolunmuş olması (el-İsra, 17/53; el-Bakara, 2/83) ve Hz. Peygamber'in örnek hayatında bunu görmemiz, eğitimde sevgi ve sevgi dilinin çocuklara dini ve ahlaki değerlerin öğretilmesinde ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Çocuklarda sağlıklı bir din duygusunun oluşması ve gelişmesi öncelikle ailenin yaşantısı, davranışı ve sevgisi ile mümkün olabilmektedir. Sevginin hâkim olduğu bir ailede büyüyen çocuk, ileriki dönemlerinde her bakımdan başarılı, dini ve ahlaki değerlerle barışık olduğu gözlemlenmiştir (Önder, 2013, s.1285-1298). Bu nedenle dini değerleri çocuklara öğretirken sevgi unsurunu, iletişimde sevgi dilini ön planda tutmak, bu değerlerin çocuklar tarafından içselleştirilmesinde ve çocukta karaktere dönüşmesinde oldukça önemlidir. Çocukluğunda yeterli sevgi görmeyen insanların, başkalarını sevmekte zorluk çektikleri bilinen bir gerçektir. Bu nedenle, başta Allah ve Peygamber olmak üzere dini kavramları, dini değerleri çocuğa öğretebilmek için, onu yeterli ve ölçülü bir şekilde sevmek, sevgiyi hissettirmek ve bu şekilde bir eğitim vermek gerekir.

4.6. Uygun Zaman ve Ortam

Çocuklar zamanlarının büyük bir bölümünü aile ortamında geçirirler. Dolayısıyla çocuğun eğitiminde uygun zamanın yanında, uygun ortam da önemlidir. Çünkü uygun aile ortamı çocuğun diğer gelişimlerinde olduğu kadar, onun dini ve ahlaki gelişiminde de olumlu bir etkiye sahiptir. Eğitime başlamanın uygun zamanı konusunda ise çocuk gelişimi ile ilgilenen eğitimciler farklı yaşlar ifade etseler de anne-baba ile çocuk arasında güvenli bir bağ kurulduğunda öğrenmenin başlaması için uygun zamanın oluştuğu üzerinde birleşmişlerdir. Bununla birlikte eğitimciler, 4-5 yaşlarından itibaren çocukların kalplerine hitap edebilmenin mümkün olduğunu belirtirler (Şentürk, 2008, s.12-16). Dolayısıyla bu yaşlarda çocuktan, yapabileceği ve hoşlanacağı bazı isteklerde bulunulabilir.

Çocukların eğitiminde her yaşın ayrı bir önemi olmakla birlikte, dini duyguların gelişimi, dini ve ahlaki değerlerin öğretilmesi açısından okul öncesi dönem "altın çağ" olarak nitelendirilmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemin iyi değerlendirilmesi anne-babanın neyi, nerede ve ne zaman öğreteceğini bilmesi önem arz etmektedir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Aile toplumun numunesi ve onu meydana getiren parçaların en küçüğüdür. Eğitimin ilk ve en önemli gerçekleştirildiği yerdir. İnsanlar, değerlerini yeni nesillere aile aracılığı ile aktarır. Birey, ilk dini ve ahlaki değerleri ailesinden öğrenir. Yetişkinlikte bireyin sahip olduğu tutum ve davranışlarının, inanç ve değer yargılarının ve kişiliğinin temelleri çocukluk döneminde ailede atılır. Bu nedenle çocuğun diğer gelişim alanlarında olduğu gibi, dini ve ahlaki değerleri öğrenmesinde ve uygulamasında birinci derecede hem etkili hem de sorumlu kurum ailedir. Bu bağlamda huzurlu bir aile ortamında olumlu ve bilimsel temellere dayalı olarak verilecek dini ve ahlaki değerler, bireyin sağlıklı bir dini ve ahlaki gelişimine imkân verecektir. Ancak aile içi kavgalar, ilgisizlik, nitelsiz iletişim, şiddet gibi olayların yaşandığı aile ortamlarında ise birey, sağlıksız bir dini ve ahlaki gelişim gösterebilir. Buna göre olumlu bir dini ve ahlaki gelişim süreci yaşaması istenen çocukların şiddetten uzak olumlu bir aile yapısına sahip olması son derece önemlidir. Çünkü olumsuz bir aile ortamında yetişen çocuğun sağlıklı düşünmesi, kendini gerçekleştirme, olayları doğru algılaması, aile ve çevresiyle uyum içinde olması ve gelişimini ve eğitimini sağlıklı bir şekilde tamamlaması mümkün değildir.

Bireyin hayatının her alanına etki eden din, bireysel ve toplumsal ilişkilerde de referans kaynağıdır. Bu bağlamda toplumun en küçük birimi ve yapı taşı olan aile üzerinde de dinin rolü oldukça etkilidir. Buradan hareketle, din-aile arasında sıkı bir ilişkinin olduğu, ailenin huzurlu ve mutlu bir şekilde devam etmesine yönelik birçok öğretiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Evlilikle başlayan aile hayatının gerek kurulması aşamasında gerek kurulduktan sonrada sahip olunması gereken değerleri teşvik etmesi dinin aile kurumuna yaptığı katkıları göstermektedir. Bununla birlikte din, aileye zarar verici nitelikte yasadışı aktiviteler ve maddeleri yasaklayarak bireyleri bunlardan uzaklaştırmaktadır. Uyuşturucu, kumar, alkol, evlilik öncesi cinsel hayat, evlilik sonrası sadakatsizlik gibi hususlardaki dinin emri ve tavsiyesi aile içi huzursuzluklara karşı bir bariyer niteliğindedir. Bu nedenle din, aile içi geçimsizlikleri önlemede ve huzurlu bir aile ortamı oluşturmada değerleri besleyerek ailede şiddetin ve huzursuzluğun önlenmesine yardımcı olduğu söylenebilir.

Konuya çocuklar açısından yaklaşıldığında ise aile-din ilişkisinin en köklü değer aktarımından bahsetmek gerekir. Nitekim aile, iyiyi de kötüyü de kabul edebilecek kabiliyette yaratılan çocuğun davranış kazanmasında, dini ve ahlaki değerleri öğrenmesinde ve içselleştirmesinde eşsiz bir eğitim merkezidir. Bütün değerler gibi, dini ve ahlaki değerlerin de çocukta yerleşmesinde ailenin ve aile ortamının çok büyük etkisi vardır. Sevgi, saygı, itaat, fedakarlık, paylaşma,

yardımlaşma gibi değerleri çocuk ailede kazanır. Dolayısıyla aile ortamı çocuğun psikolojik ve sosyal gelişiminde olduğu kadar onun dini ve ahlaki gelişiminde de olumlu ya da olumsuz olarak etki yapmaktadır.

Çocuğa ailede dini ve ahlaki değerlerinin öğretilmesinde psiko-pedagojik açıdan dikkat edilecek ilk ilke, “gelişim, öğrenme ve davranış kazanma” ile ilgili literatürü dikkate almaktır. Dolayısıyla anne-babaların çocuklara dini ve ahlak değerleri sağlıklı bir şekilde öğretebilmesi ve bunların davranış haline getirilebilmesi için çocuğun zihinsel, fiziksel, duygusal ve psiko-sosyal gelişimlerinin yanında, onların dini ve ahlaki gelişim özelliklerini bilinmesi ve eğitim sürecinde bunların dikkate alınması gerekmektedir. Ailede çocuğa dini ve ahlaki değerlerin öğretilmesinde çocuğun gelişimsel özelliklerini bilmenin yanı sıra, anne-babanın çocuğa rol-model olması, ailede etkili iletişim, sevgi ve hoşgörü, değer aktarımında hikâye ve masallardan yararlanma, uygun zaman ve ortam gibi ilkeler de göz önünde bulundurulmalıdır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ahmedi, K. (2009). Religiosity, marital satisfaction and child rearing. *Pastoral Psychology* 57, 211-221.
- Akn, A. (2019). *Din Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*. Emin.
- Armaner, N. (1980). *Din Psikolojisine Giriş*. Ayyıldız.
- Arvas, Fatma Balcı. (2020). Aile, değerler ve din: Teorik bir yaklaşım. *Türkiye İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 199-233.
- Ay, M. E. (1994). Aile ortamında yerine getirilen ibadetlerin çocuklar üzerindeki etkisi. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 167-169.
- Aybey, S. (2018). Ailenin dini değerleri aktarmadaki rolü ve bu süreçte dikkat edilmesi gereken ilkeler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 544-560.
- Aydın, A. R. (1996). Çocuğun şahsiyet kazanmasında ailenin önemi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8, 211-220.
- Aydın, M. Z. (2005). *Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*. Nobel.
- Aydın, M. Z. (2007). *Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi*. Nobel.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim Psikolojisi*. Nobel.

Tek satırda makalenin başlığı 10 punto, ilk harfler büyük, ortala ...

- Bilecik, Sümeyra. (2017). Anne baba tutumlarının bireylerin din algısına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(33), 7-38.
- Bilgin, B. (1994). Ahlak terbiyesinde dini hikâyeler. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 49-56.
- Bovet, P. (1958). *Din Duygusu ve Çocuk Psikolojisi*. Çev. Selahattin Odabaş. Türkiye İş Bankası.
- Canatan, Kadir. (2011). Aile Sosyolojisi: Konuları, Perspektifi ve Gelişimi. *Aile Sosyolojisi*. Der. K. Canatan-E. Yıldırım.
- Cebeci, S. (2015). *Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Dini İletişim*. İz.
- Çağdaş, A. (2015). *Anne-Baba ve Çocuk İletişimi*. Eğiten.
- Dam, H. (2017). Çocukluk dönemi din eğitimi. Mustafa Köylü (ed), *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi* içinde. Nobel.
- Düzgüner, S. & Martı, H. (2020). Aile içi şiddetin önleyicisi olarak islam'ın merhamet temelli aile modeli. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22(42), 457-490.
- Fersahoğlu, Y. (1997). Din eğitimi ve öğretiminde insanı tanımanın önemi. *İslam Araştırma Dergisi*, 2(2), 171-194.
- Fidan, H. (2008). *Değişen Dünyada Kadın*. DİB.
- From, E. (1984). *İnsandaki Yıkıcılığın Kaynakları*. Çev. Ş. Alpagut. Payel.
- Güneş, A. (2022). *Şiddet Din Eğitimi ve Değerler*. Arı Sanat.
- Güngör, E. (2010). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. Ötüken.
- Hökelekli, H. (2007). Çocuk ve gençlerde şiddet olgusu ve önlenmesine yönelik öneriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14, 61-78.
- Hökelekli, H. (1998). Çocukta ahlâk gelişimi. *İSAV Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu*. Ensar.
- İbilioglu, A. O. (2012). Aile içi şiddet. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar* 4(2), 204-222.
- Kahraman, M. S.& Çokamay, G. (2016). Aile içi şiddet ve çocuklar üzerindeki etkileri: temel kavramlar, güvenlik planı hazırlama ve alternatif tedavi model örnekleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar* 8(4), 321-336.
- Kızmaz, Z. (2022). *Sosyolojik Açıdan Şiddet ve Suç*. Hegem.

- Koç, A. (2016). *Din Eğitiminde Etkili İletişim*. Rağbet.
- Köylü, M. (2003). Çocukluk dönemi ahlak gelişimi. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 69-87.
- Köylü, M. & Oruç, C. (2017). *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi*. Nobel.
- Lambert, N. M. (2006). How Religiosity helps couples prevent, resolve and overcome marital conflict. *Family Relations*, 55(4), 439-449.
- Mehmedoğlu, Y. (2003). *Ahlaki ve Dini Gelişim, Çocuğum Değerleri Öğreniyor*. Morpa Kültür.
- Okumuşlar, M. (2006). Din eğitiminde etkili bir yöntem olarak hikâye. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21, 236-248.
- Onur, B. (2017). *Gelişim Psikolojisi Yetişkinlik-Yaşlılık-Ölüm*. İmge.
- Osofsky, J. D. (1995). Children who witness domestic violence: The invisible victims. *Society for Research in Child Development* 9(3), 1-16.
- Önder, M. (2013). Sevgi, din dili ve hikâyelerin çocukların din eğitimindeki yeri ve önemi. *The Journal of Academic Social Science Studies* 6(3), 1285-1298.
- Peker, H. (2011). *Din Psikolojisi*. Çamlıca.
- Peker, H. (1991). *Din ve Ahlak Eğitiminin Psikolojik ve Metodik Özellikleri – Ailede, Okulda, Camide-*. Eser.
- Selçuk, Z. (2011). *Eğitim Psikolojisi*. Nobel.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Anı.
- Starbuck, E. D. (1998). *The Psychology of Religion*. Walter Scott.
- Şentürk, H. (2002). *Eğitim Psikolojisi*. Tuğra..
- Yavuz, K. (1992). *Çocuğın Dünyası ve Gelişme*. Çocuk Vakfı.
- Yavuz, K. (2012). *Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişimi*. Boğaziçi.
- Yılmaz, H. (2010). Aile içi şiddet ve huzur/din eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(1), 93-124.

Tek satırda makalenin başlığı 10 punto, ilk harfler büyük, ortala ...

Diğer Kaynaklar

T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu. *Aile İçi Şiddetin Sebep ve Sonuçları Araştırması*. (1995). T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.

Türkiye’de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması. (2009). Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü.

World Health Organization (2013). *The Who Multi-Country Study on Women’s Health and Domestic Violence Against Women*. World Health Organization

EXTENDED ABSTRACT

In this study, it is aimed to draw attention to the phenomenon of violence, which is becoming an increasing problem in society every day, by emphasizing the importance of religious and moral values given in the family in preventing violence. In this context, due to the importance and basis of the study, the issue of family and violence will be discussed first. Later, the place and role of the family will be examined in the context of the child's religious and moral development characteristics. Finally, the basic principles that should be paid attention to and observed in the teaching of religious and moral values to be given to the child in the family will be discussed.

Despite the changes and transformations in every field, the family, which is the most basic institution of the social structure, has been the most important institution where religious and moral values are taught as well as basic human values such as love, respect, solidarity, sharing, unity and togetherness to its members, although its structure and scope have changed over time since the early periods of history. However, the family, which undertakes important tasks in raising children as physically and spiritually healthy individuals and in which individuals find peace and tranquility, has recently become frequently mentioned by violence and unrest. However, the family is a unique educational center for a child who has been created with the ability to accept good and bad, to acquire behavior, learn and internalize religious and moral values. Like all values, religious and moral values have a great influence on the placement of the family and the family environment in the child. If the religious and moral education given in the family affects children so deeply, it is because family members, especially parents, are also role models. As a matter of fact, the family environment has a positive or negative impact on the child's psychological and social development, as well as on his religious and moral development.

The family is the model of society and the smallest of the parts that make it up. It is the first and most important place where education is carried out. People transfer their values to the new generations through the family. The individual learns the first religious and moral values from his family. The foundations of an individual's attitudes and behaviors, beliefs and value judgments and personality in adulthood are laid in the family during childhood. For this reason, as in other areas of development of the child, the family is the first effective and responsible institution in the learning and application of religious and moral values. In this context, religious and moral values to be given based on positive and scientific foundations in a peaceful family environment will allow for a healthy religious and moral development of the individual. However, in family environments where events such as domestic quarrels, apathy, unqualified communication, violence occur, the individual may show an unhealthy religious and moral development. Accordingly, it is extremely important that children who are asked to experience a positive religious and moral development process have a positive family structure away from violence. Because it is impossible for a child who grows up in a negative family environment to think healthily, realize himself, perceive events correctly, be in harmony with the family and his environment, and complete his development and education in a healthy way.

The first principle to be considered from a psycho-pedagogical point of view in teaching religious and moral values to the child in the family is to take into account the literature on “development, learning and behavior acquisition”. Therefore, in order for parents to teach religious and moral values to children in a healthy way and for them to be transformed into behavior, it is necessary to know the child's mental, physical, emotional and psycho-social development, as well as their religious and moral development characteristics, and these should be taken into account during the educational process. In addition to knowing the developmental characteristics of the child, principles such as parents being a role model for the child, effective communication in the family, love and tolerance, using stories and fairy tales to transfer values, appropriate time and environment should also be taken into account when teaching religious and moral values to the child.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	16.06.2023	Submitted date
Kabul tarihi	26.09.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Sarıhan, Z. & Taşcıoğlu, R. (2023). Siyasi Partilerin Z Kuşağı Üyelerine Yönelik Algıları ve Siyasal İletişim Stratejileri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Journal of History School*, 67, 3989-4015

SIYASİ PARTİLERİN Z KUŞAĞI ÜYELERİNE YÖNELİK ALGILARI VE SIYASAL İLETİŞİM STRATEJİLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA¹

Zekeriya SARIHAN² & Raci TAŞCIOĞLU³

Öz

Bu çalışmada 2023 genel seçimlerinde seçmenlerin önemli bir kısmını oluşturan Z kuşağı üyelerine ilişkin politik aktörlerin algılarının/yaklaşımlarının ve bu kuşak üyelerini ikna edebilmek için bu aktörlerin kullanmış oldukları iletişim stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla mevcut siyasi tabloda iktidar ve ana muhalefet partileri olan Adalet ve Kalkınma Partisi ile Cumhuriyet Halk Partisinin yetkili organlarının katılımıyla derinlemesine görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilen veriler nitel içerik çözümlemesi tekniğiyle analiz edilmiştir. Çalışmada siyasi partilerin genç kuşak üyelerini önemsedikleri, onlarla iletişimi sağlamak, onlara bilgi vermek ve onları ikna edebilmek için çeşitli iletişim kanallarını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine siyasi partilerin Z kuşağı üyelerine yönelik etkin bir iletişim stratejisiyle yaklaştıkları görülmektedir. Ayrıca çalışmada genç kuşak üyelerinin sosyal ağlarda politik aktörlerle siyasal iletişime geçme, siyasal paylaşımlar yapma ve siyasal eylemlerde bulunma davranışları düzeylerinin bazı gençlerde düşük bazı gençlerde ise yüksek olduğu, ancak genel anlamda bu davranışların çok düşük düzeyde kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Z Kuşağı, Politik Aktörler, Siyasi Partiler, Siyasal İletişim Stratejileri.

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Etik kurul onayı Atatürk Üniversitesi'nde, 21.11.2022 tarih, 317 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır. Bu makale, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

² Öğr. Gör. Dr., Gümüşhane Üniversitesi Torul Meslek Yüksekokulu Görsel- İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümü zekeriya.sarihan@gumushane.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8278-005X

³ Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü tascio@atauni.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2917-295X

A Qualitative Study on Perceptions and Political Communication Strategies of Political Parties Towards Generation Z Members

Abstract

This study aims to determine the perceptions/approaches of political actors regarding the members of Generation Z, who constitute an important part of the electorate in the 2023 general elections, and the communication strategies used by these actors to persuade the members of this generation. For this purpose, in-depth interviews were conducted with the participation of the authorised bodies of the Justice and Development Party and the Republican People's Party, which are the ruling and main opposition parties in the current political picture. In the study, the data obtained by semi-structured interview technique were analysed by qualitative content analysis technique. The study concluded that political parties care about the members of the young generation and use various communication channels to communicate with them, inform them and persuade them. Again, it is seen that political parties approach Generation Z members with an effective communication strategy. In addition, it was concluded in the study that the levels of political communication with political actors, sharing political posts and political action behaviours of the members of the young generation in social networks were low in some young people and high in some young people, but in general, these behaviours remained at a very low level.

Keywords: Generation Z, Political Actors, Political Parties, Political Communication Strategies.

GİRİŞ

Günümüzde siyasi partiler, iktidara gelmek ve onun nimetlerinden yararlanmak amacıyla diğer partilerle politik alanda sürekli rekabet halindedirler. Siyasi partilerin rekabet üstünlüğünü yakalayabilmesi kuşkusuz seçmenleri iyi tanınması ve onlara yönelik kampanya stratejilerini geliştirmesiyle mümkündür. Ülkemiz özelinde Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemiyle birlikte siyasi alanda iki kutuplu ittifakların ortaya çıkması politik rekabeti artırarak seçimleri daha da çekişmeli hale getirmiştir. Bu bağlamda, Cumhurbaşkanı seçimlerini kazanabilmek ve TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi)'de çoğunluğu sağlayabilmek için ittifaklar içerisindeki siyasi partilerin çeşitli seçmen grupları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu seçmen gruplarından birisi de 2023 seçimlerinde ilk defa oy kullanacak genç seçmen ya da diğer bir ifadeyle 'Z kuşağı'dır.

Z kuşağı üyelerinin geleneksel oy verme davranışının aksine ebeveynlerinden farklı motivasyonlarla oy kullandıkları görülmektedir. Bu üyelerin, teknolojinin içine doğmuş olması onları teknolojiden en iyi yararlanan nesil haline dönüştürmüştür. Politik aktörlerin bu kuşak üyelerine ulaşması, onları tanınması,

bu kuşağa kendilerini anlatması, vaatlerini iletmesi ve onları ikna etmesi için iletişim teknolojilerinden en iyi şekilde yararlanmaları gerekmektedir.

Nüfusun önemli bir kısmını oluşturan bu kuşağı tanımak, anlamak ve lehte politik bir davranış kazandırmak siyasal partilere ve adaylara önemli avantajlar sağlayacaktır. Günümüzde Z kuşağı olarak adlandırılan bu genç kitle, siyaset sahnesinde yüksek oy potansiyeline sahip bir seçmen grubunu oluşturması ve gelecekte siyasetin yönünü belirleyecek önemli bir aktör haline gelmesi nedeniyle politikacıların dikkatlerini üzerlerine çekmişlerdir.

1. KUŞAK VE Z KUŞAĞI

Kuşak kavramının literatürde birçok tanımına rastlamakla birlikte (Costanza vd., 2012, s.376), kavramın biyoloji, sosyoloji, antropoloji, tarih, iletişim, siyaset bilimi, psikoloji alanlarında sıkça üzerinde durulduğu görülmektedir (Hung vd., 2007, s.838; Allen vd., 2015, s.15). Topluluğu derinden etkileyen siyasi, tarihi ve ekonomik olaylar, aynı zamanda önemli yenilikler kuşakların ortaya çıkmasında önemli faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır (Töröcsik vd., 2014, s.25). Bu açıdan Kopperschmidt (2000, s.66) kuşağı, doğum yıllarını, yaş konumunu ve kritik dönemlerde önemli yaşam olaylarını paylaşan bir grup olarak tanımlamaktadır.

Ryder (1965, s.845) kuşağı, aynı olayı aynı zaman aralığında deneyimleyen bireylerin toplamı olarak tanımlamaktadır. Daha geniş bir tanımlamayla kuşak, belirli bir zaman diliminde doğan, o dönemin şekillendirdiği benzer değerleri, tutumları ve yaşam tarzlarını paylaşan ve o dönemin özelliklerini temsil eden insan kümesidir (Chen, 2010, s.132). Bir başka tanımla kuşak, aynı yaşta olan ve yaşamlarının temel gelişim dönemlerinde aynı önemli tarihsel olayları deneyimleyen ve bunlardan etkilenen bir grup olarak ifade edilmektedir (Costanza vd., 2012, s.377). Bu tanımlamalar kuşağı yaş faktöründen sıyrarak dönemin toplumsal gelişmelerine yaklaştırmaktadır.

Literatürde biyolojik temelli kuşak tanımlarına da rastlanmakla birlikte genel kabulün ekonomik, toplumsal, kültürel, demografik ve teknolojik koşullarda ortaya çıkan önemli tarihsel gelişmeler kuşak kavramının şekillenmesine etken olan faktörler olarak belirtilmektedir. Bu bağlamda 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren hem politik ortamda hem de teknolojik alanda yaşanan gelişmeler kuşak kavramının biyolojik ve tıbbi olmaktan çok sosyal yöne evrilmesine neden olmuştur (Levickaitė, 2010, s.172). Bu bakış açısıyla bireylerin her ne kadar ırkları, etnik kökenleri, yaşam standartları, yaşanan coğrafya değişiklik gösterse de, kuşaklar tarihte belirli bir yeri paylaşarak ortak değerler, inançlar, zevkler ve

tutumlar geliştirmektedir (Zemke vd., 2013, s.16). Benzer bir bakış açısıyla Strauss ve Howe (1991, s.63)'a göre bir sosyal sınıf olarak kuşak, cinsiyet, ırk, din veya yaş gibi diğer sosyal değişkenlerden daha güvenli bir temel sunmaktadır. Bu bağlamda kuşak kavramının ülke sınırlarının ötesini aşip küresel bir boyut kazanarak bireylerde ortak bir yaşam tarzı ve bakış açısı oluşturduğunu söylemek mümkündür. Aynı kuşak üyeleri uluslararası ölçekte aynı paydada buluşurken, farklı kuşak üyelerinin aynı coğrafyada farklı tutum, davranış ve bakış açılarına sahip olabileceği vurgulanmaktadır.

Her bir kuşak kendi çağının özelliklerini taşıdığından benzer bir bakış açısını paylaşmakta ve olgunlaştıkça davranış biçimleri, düşünceleri, tutumları, motivasyon algıları onları önceki kuşaktan ayırmaktadır (Yadav ve Rai, 2017, s.111). Yeni kuşak eski kuşağı gerici, bağınaz, katı, itaatkâr, zorba, baskıcı, tutucu gibi sıfatlarla nitelerken eski kuşak da yenileri aylak, züppe, saygısız, isyankâr, sorumsuz, düşüncesiz, asi gibi söylemlerle tanımlamaktadır. Bu doğrultuda eski kuşak üyeleri daha geleneksel bakış açısıyla büyüdüğünden tutucu ve muhafazakâr özelliklere sahipken, modern dünyanın seküler ve evrensel değerleriyle yetişen yeni kuşak üyeleri ise daha eleştirel ve yargılayıcı özellikler göstermektedir (Duman, 2019, s.191).

Alan yazın incelendiğinde kuşakların; sessiz kuşak, bebek patlaması kuşağı, X kuşağı, Y kuşağı ve Z kuşağı şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir. Yine bazı kaynaklarda 2010 yılından sonra Alfa kuşağının geçerli olduğu ve 2025 yılından itibaren ise Beta kuşağının geçerli olacağı belirtilmektedir.

Z kuşağının hangi tarihler arasında kapsadığına ilişkin literatürde görüş birliğinin bulunmadığı görülmektedir. Z kuşağı bazı yazarlara göre 1995 ve sonrası doğanları ifade ederken (Oblinger ve Oblinger, 2005; Kitchen ve Proctor, 2015; Dolot, 2018; Yılmaz, 2019) bazılarına göre 2000 (Stanley, 2010; Çelik ve Arslan Gürcüoğlu, 2016; Özel, 2017; Daşkıran, 2017; Kuran, 2018; Duman, 2019; Arğın, 2019; Sarıoğlu, 2020), 2001 (Reeves ve Oh, 2008; Cismaru ve Iunius, 2020) ve 2003 (Senbir, 2004) sonrası doğanları ifade etmektedir. Bazı yazarlara göre ise Z kuşağı, 1995-2009 (Madden, 2017), 1995-2010 (Bejtkovský, 2016; Turner, 2015; Andrea vd., 2016), 1995-2012 (Salleh vd., 2017), 1998-2008 (Tapscott, 2009) tarihleri arasında doğanları kapsadığı belirtilmektedir. Kuşakların ülkelerin sosyal, siyasal, tarihsel, kültürel, teknolojik ve benzeri etkenlerle şekillendiği ve ülkeden ülkeye farklılık gösterdiği bilinmektedir. Bu nedenle yerli yazında Z kuşağının 2000 sonrası doğanları kapsadığı yaygınlık kazandığından çalışmada da bu tarih esas alınmaktadır.

Literatür incelendiğinde Z kuşağı üyelerini tanımlamak için çok farklı ifadelere yer verildiği görülmektedir. Töröcsik vd. (2014, s.30), Z kuşağı için dünyadaki

ilk küresel kuşak, Kuran (2020, s.36), küresel köyün kaygılı çocukları tabirini kullanırken, Kietzmann ve Angell (2014, s.91) ise dijital olan her şeyi kucaklayan herkes ifadesini kullanmışlardır. Z kuşağı, yüksek teknolojiyle donatılmış araçlarla iletişim kuran, teknolojiyi yaşam tarzı haline getiren ve sosyal medyayı son derece verimli kullanan bir nesildir (Gaidhani vd., 2019, s.2806). İnternetsiz bir dünyayı deneyimlememeleri onları diğer kuşaklardan ayıran en önemli özelliğidir (Chillakuri, 2020, s.278). Ayrıca bu nesli tanımlayan temel unsurlardan biri, dijital iletişim teknolojisine geniş ölçekli erişimdir (Farrell ve Phungsoonthorn, 2020, s.2).

Bu kuşağa ilişkin önemli bir araştırmanın, Prensky tarafından 2001 yılında yapıldığı görülmektedir. Prensky, Z kuşağının yeni teknolojiyle büyüyen ilk nesil olduğuna dikkat çekerek bu kuşağı “dijital yerliler” olarak adlandırmaktadır. Prensky dijital dünyada doğmamış, fakat hayatının sonraki evrelerinde yeni teknolojinin birçok yönünden etkilenmiş bireylere ise “dijital göçmenler” adını vermektedir. Yazar dijital yerlilerin zamanlarının önemli bir kısmının dijital aygıtlarda geçirdiğini belirtmiştir (Prensky, 2001, s.1-2). 2000’li yıllarla küresel teknolojik gelişmeler tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de hız kazanarak internet kullanımı ülke genelinde yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Sosyal paylaşım uygulamalarının ortaya çıkması toplumdaki arkadaşlık ilişkilerinin sosyal ağlara taşınmasına neden olurken, akıllı telefonların piyasaya çıkması ve kullanımının yaygınlaşmasıyla sosyalleşme, bilgi edinme ve haberleşmede devrim niteliğinde gelişmelerin yaşanmasına neden olmuştur.

Bu tarihle birlikte artık Z kuşağı üyeleri, dijital çağın önemli bir aktörü haline gelerek hayatlarının her alanına dokunan sosyal ağlar onların yaşamlarının en önemli parçası olmuştur. Artık Z ve Y kuşağı için politik olayları takip etme ve siyasal olaylar hakkında yorum yapma ve tepki verme, örgütlenme sosyal ağlara taşınmıştır. Bu açıdan apolitik olarak nitelendirilen Y ve Z kuşağı aslında politik alanda daha aktif şekilde varlığını sürdürmektedir. Dolayısıyla politik alanda var olma, politik olaylara katılma şekli değişerek sosyal ağlara taşındığı görülmektedir.

2. SİYASAL İLETİŞİM STRATEJİLERİ

Bir siyasi partinin ya da adayın yerel veya genel seçimlerde hedeflediği oy oranına ulaşabilmesi için kampanya döneminde mutlaka bir strateji dahilinde hareket etmesi gerekmektedir. Oluşturulan stratejiler başarılı bir şekilde planlanıp uygulandığında seçim sonuçları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir. Siyasi partiler bu stratejilerle birlikte rakiplerin seslerinin

bastrılmasının ötesinde seçmenlerin kendilerine oy vermeleri noktasında onları ikna etmeyi başarabileceklerdir.

Strateji, düşüncelerin belirli bir süre zarfında planlanması, uygulanması ve yürütülmesi ile ilgili bir kavramdır (Ar ve Romelah, 2022, s.184). Kelime köken itibariyle Eski Yunancaya dayanmakla birlikte “stratos” (ordu) ve “ago” (yönetmek, yön vermek) kelimelerinin birleşimiyle ortaya çıkmıştır (Aktan, 2003, s.68). Bu bakımdan strateji sevk yani sürme, götürme, götürme, gönderme anlamları taşımaktadır. Bazı yazarlara göre ise strateji, Latince kökenli olup nehir için kullanılan yol, çizgi, yatak anlamına gelen “stratum” teriminden türetilmiştir (Tosun, 1978, s.367-368).

İletişim bilimi açısından yaklaşıldığında strateji, planlı iletişim kampanyalarını uygulamak için ortaya çıkan bir terimdir (Botan, 1997, s.188). Bu açıdan stratejik iletişim, bir iletişim aracısının belirlenmiş hedeflere ulaşmak için iletişimsel bir varlık adına kamusal alanda yürüttüğü bilinçli ve amaçlı iletişim uygulamalarıdır (Holtzhausen ve Zerfass, 2015, s.4). Smith (2017, s.49), stratejik iletişimin ya bilgilendirici ya da ikna edici olduğunu belirterek, ortak amacının düşünceler, hedefler, hizmetler ve ürünler için anlayış ve destek oluşturmak olduğunu ifade etmektedir. Çınarlı (2013, s.22) stratejik iletişimin, müttefikleri ve dostları sizinle birlikte olmak için ikna etmek olduğunu belirtmektedir. Ayrıca sizinle birlikte yürüyenleri motive etmek, kararsız olanları sizin tarafınıza çekmek, karşıt olanları ise gücün sizde olduğuna ve sizin başarılı olacağınıza inandırmaktır.

Strateji ve siyasetin birbiriyle sıkça kullanılan kavramlar olduğu literatürde görülmektedir. Siyasi partiler politik hedeflerine ulaşmada stratejiler geliştirerek olumlu bir sonuç almaya çalışmaktadırlar (Ritonga vd., 2021, s.78). Situmorang (2018, s.232), siyasal iletişim stratejilerinin seçimlerden başarıyla çıkmada önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Yazara göre siyasal iletişim stratejisinin başarısı yalnızca bir adayın veya bir siyasi partinin güvenli bir seçim sürecini değil, aynı zamanda seçim sonrasında da etki yaratmak için stratejilerin planlanması ve uygulanmasında önemli bir katkı sunmaktadır.

Tanımlamak gerekirse siyasal iletişim stratejileri, seçmenleri kazanmak ve politik hedeflere ulaşmak amacıyla yapılacak faaliyetlere ilişkin kararların bütünüdür (Arifin, 2011, s.235’den aktaran Djuyandi, 2017, s.55). Bir diğer tanımla siyasal iletişim stratejileri, siyasi partilerin kendileri için belirledikleri politik hedeflere ulaşmak için bilgi ve iletişim yönetimidir (Strömbäck ve Kioussis, 2014, s.111). Prabowo vd. (2016, s.26), siyasal iletişim stratejilerinin planlanmasında altı temel unsurun varlığından söz etmektedir. Bu unsurlar yazarlarca aşağıdaki gibi ifade edilmektedir;

• Hedef ve amaç: Bu strateji ile neyin hedeflendiği ve amaçlandığı açıkça ortaya koyulmalıdır.

• Halk ya da hedef kitle: Bütün seçmen kitlelerine aynı yaklaşımla ulaşmanın mümkün ya da etkili olmaması nedeniyle halk gruplara ayrılarak daha küçük birimlere daha spesifik bir yaklaşımla ulaşmanın daha olumlu sonuçlar doğurması beklenmektedir.

• Strateji: Amaç ve hedeflere ulaşmak için bir yönelim ve yaklaşımın ortaya konulduğu bir süreçtir.

• Taktik: Hedef kitleye veya seçmenlere ulaşabilmek için özel bir aracı ifade etmektedir.

• Bütçe ve zamanlama: Stratejiler geliştirilirken bütçenin ne olacağı, bu bütçenin nasıl kullanılacağı belirtilmelidir. Ayrıca stratejilerin uygulanma zamanlarının da belirlenerek bir çizelgenin oluşturulması gerekmektedir.

• Değerlendirme: Planlamanın başarısını veya başarısızlığını anlamak amacıyla objektif bir değerlendirmenin yapılması gerektiğini vurgulanmaktadır.

Oktay (2002, s.145), siyasal seçim kampanyalarının dört aşamadan oluştuğunu belirterek bunların: araştırma ve hazırlık, planlama, örgütlenme ve stratejinin geliştirilmesi, iletişim ve değerlendirme aşamalarının olduğunu ifade etmektedir. Araştırma ve hazırlık aşamasında siyasal partinin güçlü ve zayıf yanları, fırsatlar ve tehditler, rakiplerin analizi, siyasal konjektör, seçmenlerin tutumları, sorunları, beklentileri, seçmenlerin oy verme kalıpları, seçmenlerin demografik özellikleri, seçim bölgelerinin özellikleri dikkate alınmaktadır.

Siyasal seçim kampanyalarının ikinci aşaması planlama, örgütlenme ve stratejinin geliştirilmesidir. Seçim kampanyalarında adayın ortaya çıkışı, tanıtımı, toplantılar, geziler, mitingler, ziyaretler, kitle iletişim araçlarının kullanımı, afişlerin hazırlanması, duyuru ve ilanlar gibi bir dizi faaliyetin bir plan dahilinde oluşturulması gerekmektedir. Bir başka ifadeyle planlama seçim kampanyalarında izlenecek adımların tek tek belirlenerek bir sıraya konulması sürecidir. Örgütlenme, kampanyayı yürütecek ajans ile parti örgütünün birlikte hareket edip kampanyayı yürütücü bir ekibin oluşturulmasıyla ilgilidir. Siyasal kampanyalarda en önemli unsurlardan biri ise stratejilerin geliştirilmesidir. Bir seçim kampanyasının başarısını etkileyen en önemli unsurlardan biri stratejilerin doğru belirlenmesidir.

Seçim kampanyalarının başarısını etkileyen stratejik öğelerin başında hedef kitlenin tespiti yer almaktadır (Özkan, 2015, s.18). Burada hedef kitlenin kim ya da kimlerin olduğunun çeşitli araştırmalarla ortaya konulması gerekmektedir. Uztuğ (2004, s.276)'un ifade ettiği üzere, hedef kitleyi belirlerken öncelikli olarak seçmenleri; siyasi parti veya adayı destekleyenler, kararsız olanlar ve rakip

siyasi parti ve aday destekleyenler şeklinde bir ayrıma tabi tutmak gerekmektedir. Parti veya aday destekleyen seçmenlerin var olan kanaatlerinin pekiştirilmesi ve onların konsolide edilmesi, kararsız olan seçmenleri sandığa götürmeye ve kendilerine oy verme konusunda ikna etmeye yönelik adımların atılması ve rakipleri destekleyenlere yönelik ise diğer parti ve adaylar hakkında şüphe uyandıran mesajların iletilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda Kalender (2005, s.82)'e göre siyasi kampanyalar, adaylar ve partiler hakkında bilgi verme, seçmenlere gönderdiği mesajlarla onları ikna etme ve bu kampanyayla birlikte seçmenlerin oy verme motivasyonlarını harekete geçirmeyi amaçlamaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardan biri hedef kitleyi tek bir kritere göre belirlemenin yanlışlığıdır. Farklı kriterlere göre farklı bölümlendirme yapmanın hedef kitleyi daha iyi tanıma ve anlamaya yardımcı olacağını unutmamak gerekmektedir. Hedef kitlenin belirlenmesine yönelik bazen eğitim, yaş, gelir, cinsiyet, yaşanılan bölge, meslek, inanç, ırk gibi kriterlere göre bir bölümlendirmenin yapıldığı görülmektedir. Bu bölümlendirmeler siyasi parti ve adaylara seçmenleri daha iyi tanımak, onlara yönelik söylemler geliştirmek ve onları ikna etmede çeşitli avantajlar sağlayacağı ifade edilmektedir.

Önceleri parti ve ideoloji tabanlı olan seçim kampanyalarının yerini günümüzde aday merkezli kampanyaların aldığı görülmektedir (Özkan, 2015, s.19). Çünkü, siyasal iletişim süreçlerinde medyanın özellikle de televizyonun kullanımıyla birlikte partilerin lider imajlarına daha çok özen göstermeleri gerektiği anlaşılmıştır (Taşcıoğlu ve Sarıtaş, 2015, s.38). Günümüzün dijitalleşen siyasetinde artık adayların diğer adaylardan farklılıkları, kişisel özellikleri, liderlik vasıfları, imajları, iletişim becerileri üzerine kurulu bir kampanya yürütülmektedir. Adayın ülke gündemine dair konuları ve sorunları çözebileceği inancı, kamu yönetimine ilişkin bilgi, beceri ve deneyimleri, halkın anlayışını, ilgisini ve sempatisini kazanması onu rakiplerinden farklılaştırmaktadır. Dürüst, güvenilir, dinamik, girişken, genç, hoşgörülü, şeffaf, hesap verebilir, ulaşılabilir gibi özellikler adayları diğerlerinden ayırmakta ve özellikle de kararsız ve genç seçmen üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir.

Seçim kampanyalarında kamuoyu önderlerinden yararlanmak stratejik bir öneme sahiptir. Kamuya yön verecek güvenilir ve saygın kişilerin seçmenler üzerinde etkin bir rol üstlendiği yapılan birçok çalışmayla ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda bu kişilerle sıcak temas ve yakın ilişkiler kurmak seçmenler üzerinde olumlu bir etki yaratabilecektir. Bu açıdan siyasi partilerin veya adayların seçim stratejilerinde bu önderlere yer vermesi gerekmektedir.

Seçim kampanyalarında stratejik bir öneme sahip diğer bir konu ise kampanya temasının oluşturulmasıdır. Kampanya teması oluşturulurken seçmenlerin

endişelerinin ve beklentilerinin neler olduğunun tespit edilmesi ve bunların karşılanması gerekmektedir. Siyasal kampanyalarda kampanya temasının genellikle ekonomi, eğitim, güvenlik, mülteci sorunu, yoksulluk, işsizlik, sağlık, dış ilişkiler, gençlik ve gelecek gibi konuların üzerine inşa edildiği görülmektedir. Yine seçim kampanyalarında kampanya temasının belirlenmesiyle birlikte kampanyanın mesaj ve sloganları da ortaya çıkacaktır (Devran, 2004, s.86-91). Kampanyada verilecek mesajlarda güven ve istikrar söylemleri ile partiyi destekleyen seçmenleri rahatlatmak, kararsızları çekmek ve muhalifleri destekleyenleri ise şüpheye düşürmek amaçlanmaktadır (Bongrand, 1992, s.52).

Siyasal kampanyalarda kullanılan mesaj stratejilerini Devran (2004, s.136); olumlu, olumsuz, reaktif ve aşılama şeklinde tasnif etmektedir. Bir siyasal parti veya aday belirli bir seçmen tabanına sahip ve kamuoyu araştırmalarında önde görünüyor ise olumlu mesaj stratejisini kullanması daha uygun görülmektedir. Bu strateji daha çok iktidar partileri tarafından kullanılmaktadır. Olumsuz mesaj stratejisi, rakip parti veya adayın sürekli olumsuz yönlerini, başarısızlıklarını, liderin yetersizliklerinin ön plana çıkarılmasıyla birlikte olumsuz bir imaj oluşturulma sürecidir. Reaktif mesaj stratejisi, rakip parti veya adayın yoğun saldırılarına karşılık vermek amacıyla tepkisel bir biçimde ortaya çıkan stratejidir. Mesaj aşılama stratejisi ise, rakip parti veya adayın saldırılarının hedef kitleyi etkilememesi ve bu olumsuz mesajlara karşı dirençlerini sıkı tutmak amacıyla saldırı öncesinde yapılan aşılamalardır (Devran, 2004, s.136-156). Günümüz seçmenlerinin özellikle de kararsızlar ve genç kuşakların polemige girmek, tartışmak, suçlamak, sataşmaktan ziyade projelerin, vaatlerin yarıştığı ve bunların yerine getirilebilir mantıklı açıklamalar, planlamalar ve kaynaklarla ortaya koyulduğu bir seçim sürecinin yaşanmasını beklemektedir.

Siyasal kampanyalarda, kampanya bir sloganla ifade edilebilecek düzeye indirgenmelidir (Bongrand, 1992, s.59). Slogan kısa, özlü ve ses uyumu olan dikkat çekici, kolay hatırlanabilir, hafızalara kazınan özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bir diğer önemli konu ise vaatlerdir. Tüm seçmenleri yakalayabilmek için çeşitli konular hakkında değişik seçmen gruplarına farklı vaatlerde bulunmak gerekmektedir. Ancak bu vaatlerin anlamlı, tutarlı, gerçekleştirilebilir olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir.

Stratejik öneme sahip olan bir diğer konu ise politik mesajların seçmenlere ulaştırılmasıdır. Siyasal partiler ve ajanslar tarafından oluşturulan kampanyanın etkinliği, hedef kitlenin bu mesajlara maruz kalmasıyla ilgilidir. Bu açıdan seçmenlere yönelik analizler gerçekleştirilerek hangi seçmenlerin hangi medya türünü takip ettiği araştırılmalıdır (Uztuğ, 2004, s.276-277). Burada kampanya mesajlarını iletme için aday veya liderin seçmenlerle veya özel gruplarla kişisel

doğrudan veya dolaylı şekilde iletişime geçmesi mesajların kalitesini artıracaktır. Özel toplantılar, ev ziyaretleri, seçim gezileri, seçim büroları, gönüllülerin faaliyetleri aday veya partinin kişisel iletişim faaliyeti içerisinde değerlendirilmektedir. Ancak aday veya partilerin tüm seçmen kitlesiyle kişisel bir iletişime girmesi mümkün değildir. Tam da bu noktada kitle iletişim araçları devreye girmektedir. Kitle iletişim araçlarıyla birlikte halkla ilişkiler faaliyetleri, haber medyasında yer edinme, siyasal reklamlar, duyurular, afişler ve diğer faaliyetlerle siyasi parti veya adaylar seçmenlerle buluşabilmektedir.

Siyasal iletişim stratejilerinden biri olan siyasal reklamlar aracılığıyla; seçmenler bilgilendirilerek aday ya da partinin seçmenler tarafından tanınması, aday ya da partiye ilişkin vaatler duyurularak seçmenlerin ikna edilmesi, rakip aday ve partiler karalanarak seçmenler üzerinde olumsuz algı oluşturulması gibi pek çok işlev yerine getirilebilir (Sarihan ve Taşcıoğlu, 2022, s.88). Siyasal reklam dolayısıyla siyaset giderek daha teknik ve uzmanlık gerektiren bir süreçte evrilmekte ve bu durum, siyasal aday ve partilerin reklam profesyonelleri ve ajansları ile işbirliği yapmalarını zaruri hale getirmektedir (Taşcıoğlu, 2018, s.11).

YÖNTEM

Araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup veriler derinlemesine görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Görüşme, kişilerin veya kurumsal yapıların belirli konular hakkında duygu ve düşüncelerini öğrenme etkinliğidir (Sönmez ve Alacapınar, 2019, s.187). Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilen veriler içerik çözümlemesi tekniğiyle analiz edilmiştir. İçerik çözümlemesi, metnin içeriğinin neyi ifade ettiğinin, temelde hangi noktaları işaret ettiğinin anlaşılması ve yorumlanması için kullanılan bir çözümlemedir (Bal, 2013, s.179). Araştırmanın evrenini Türkiye'deki siyasi partiler oluşturmaktadır. Bu evrene ulaşmanın zor olması nedeniyle evreni temsil etme gücüne sahip örneklem seçme yoluna gidilmiştir. Çalışmada olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntem, konu hakkında deneyimli ve bilgi sahibi olan kişi ya da grupların bilinçli olarak seçilmesiyle ortaya çıkan örnekleme ifade etmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2020, s.187-188). Bu kapsamda, 2023 Cumhurbaşkanlığı seçimine aday gösterecek olan cumhur ve millet ittifaklarının önde gelen partileri yani iktidarı oluşturan AK Parti ile ana muhalefeti oluşturan CHP araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme dahilinde görüşmeler AK Parti Tanıtım ve Medya Başkanı Yardımcısı ve aynı zamanda İstanbul milletvekili olan Hulusi ŞENTÜRK ve CHP Gençlik Politikalarında

sorumlu Genel Başkan Yardımcısı Gökçe GÖKÇEN ile kendilerinin isteği ile çevrimiçi bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla siyaset bilimi alanından iki, siyasal iletişim alanından bir ve psikoloji alanından bir öğretim üyesine araştırmanın amacı, önemi, kapsamı, yöntemi hakkında bilgi veren dosya gönderilerek çalışmada kullanılan ölçeklerin geçerliliğinin değerlendirilmesi istenmiştir. Oluşturulan bu bilim kurulundan gelen değerlendirmelerle ölçeklerin geçerli olduğu kanısına varılmıştır. Yine çalışmada güvenilirliği sağlamak amacıyla veriler öncelikli olarak aynı kişi tarafından farklı zamanlarda iki kez kodlanmış olup aynı sonuca ulaşılmıştır. Aynı zamanda veriler alanında uzman olan iki kişiye daha gönderilmiş ve kodlamalar bu kişiler tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde yapılmıştır. Üç kişi tarafından yapılan kodlamalar bir araya gelerek değerlendirilmiştir. Üç kişinin yaptığı kodlamanın birbiriyle aynı olduğu yalnızca çok küçük noktalarda farklılaşmalar olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmalar yapılan değerlendirme toplantısı sonucunda giderilmiş ve kodlamaya son şekli verilmiştir. Bu makalenin etik kurul onayı Atatürk Üniversitesi'nde, 21.11.2022 tarih, 317 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

Araştırmanın Amacı, Kapsamı ve Sınırlılıkları

Çalışmada, Z kuşağı üyelerinin politik aktörler tarafından nasıl tanımlandığı, dijital platformlarda bu kuşak üyeleriyle etkileşim durumlarının ne olduğu, bu üyelerin paylaşımlarının takip edilip edilmediği, sözü edilen kuşak üyelerinin karar alma sürecine katılıp katılmadığı ve siyasi partilerin Z kuşağına yönelik geliştirmiş oldukları iletişim stratejilerinin derinlemesine belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın kapsamını TBMM'de siyasi parti grubu bulunan ve ittifak bloğu içerisinde yer alan siyasi partiler oluşturmaktadır. İletişim teknolojisinde yaşanan gelişmelerle hem Z kuşağı hem de siyasi partilerin Medya, Tanıtım ve Halkla İlişkiler Başkanlığı'nın konuya ilişkin tutumlarının zaman içerisinde değişebileceğinden çalışma yapıldığı zamanla sınırlıdır. Aynı zamanda araştırma yalnızca görüşme gerçekleştirilen kişilerle sınırlıdır.

Araştırmanın Problemi

Araştırmayla genç seçmenlerin politik aktörler tarafından nasıl algılandığını, iki grubun etkileşim durumlarının nasıl olduğunu ve siyasi partilerin bu gençlere yönelik uygulamış oldukları iletişim stratejilerinin neler olduğuna dikkat çekerek iki grup arasındaki mesafenin ortadan kaldırılmasına katkı sunulması beklenmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları geliştirilmiştir;

- Politik aktörler, Z kuşağı üyelerini nasıl tanımlamaktadır?

• Politik aktörler, Z kuşağı üyelerinin siyasete ilgisi hakkında ne düşünmektedir?

• Politik aktörler, Z kuşağı üyeleriyle hangi mecralarda, ne düzeyde ve nasıl iletişimde bulunmaktadır?

• Politik aktörler, Z kuşağı üyelerinin dijital mecralardaki paylaşımları hakkında ne düşünüyor? Bu paylaşımlar politikacıların karar alma sürecini hangi düzeyde etkilemektedir?

• Z kuşağı üyeleri dijital mecralarda hangi siyasal eylemleri göstermektedir? Bu siyasal eylemler hakkında politik aktörlerin düşünceleri nelerdir?

• Politik aktörler, Z kuşağı üyelerine yönelik nasıl bir iletişim stratejisi geliştirmektedir?

BULGULAR VE YORUM

Z Kuşağının Tanımlanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada katılımcıların Z kuşağına ilişkin genel görüşlerini ortaya koymak amacıyla “Z kuşağı denilince aklınıza ne geliyor? Z kuşağını nasıl tanımlarsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılanların vermiş oldukları yanıtlar dikkate alınarak tema, kategori ve kodlar aşağıdaki tablodaki gibi oluşturulmuştur.

Tablo 1

Z Kuşağının Tanımlanmasına İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	
		G. G.	H. Ş.
Genel bakış	Akla gelen	Gençler İlk kez oy kullanacaklar	Gençlik kuşağı
	Tanım	Homojen olmayan grup Güvencesiz gençler Olumsuzluklarla karşılaşan gençler	Tabulara karşı Eleştiren Bireysel Değişim isteyen Agresif Sorgulayıcı

Tablo 1’de görüldüğü üzere, Z kuşağı denilince katılımcıların aklına genç, gençlik ve ilk kez oy kullanacak gençler geldiği görülmektedir. Her iki katılımcı da Z kuşağı tabirini kullanmayı tercih etmediklerini özellikle belirtmişlerdir. Gökçen (G.G.), gençleri tanımlarken onların aynı özelliklere sahip olmadıklarını, aynı hayatı yaşamadıklarını ve aynı sorunlarla karşılaşmadıklarını belirterek bu gençlerin homojen olmadıklarını altını çizmiştir. Ancak her ne kadar farklı deneyimler yaşasalar da gençlerin ortak sorunlarının olduğunu belirterek bugünkü şartlara göre geleceğe dair güvenceleri olmayan gençler şeklinde tanımlamalarını yaptığı görülmektedir. Şentürk (H.Ş.), Z kuşağının kişisel

özellikleri odaklı tanımlamalar yapmıştır. Şentürk, bu gençlerin sorgulayıcı, tabulara karşı, eleştirel, tepki veren, değişim isteyen özelliklerine dikkat çekerek onların bu özelliklerinin politik alana değer kattığını altını çizmiştir.

Z Kuşağının Siyasete İlgisine İlişkin Bulgular

Araştırmada Z kuşağının siyasete yönelik ilgi düzeylerinin nasıl algılandığını belirlemek amacıyla “Z kuşağının siyasete ilgisi hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılanların vermiş oldukları yanıtlar dikkate alınarak tema, kategori ve kodlar aşağıdaki tablodaki gibi oluşturulmuştur.

Tablo 2

Z Kuşağının Siyasete İlgisine İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	
		G. G.	H. Ş.
Siyasete İlgi	İlgi düzeyi yüksek	Koşullar İşsizlik Özgürlükler Gündelik hayat	Siyasallık Özgür olmak Sosyal medya Politik kalıplar Kimlik
	İlgi düzeyi düşük	Baskı ve fişlenme Örgütlenmenin olmayışı Polemikler Aynı konular	Kişisel/kısır tartışmalar Örgütlü yapıya dahil olmama

Tablo 2’de görüldüğü üzere, her iki katılımcı da Z kuşağının siyasete ilgisi hakkındaki soruyu yanıtlarken ilgi düzeyi yüksek ve ilgi düzeyi düşük gruplardan bahsettikleri görülmektedir. Gökçen, ilgi düzeyinin yüksek olmasının nedenlerini koşulların kötü olması, işsizlik, özgürlüklerin sınırlandırılması, gündelik hayatı etkileyen olumsuz olaylar şeklinde açıklamaktadır. Şentürk ise ilgi düzeyinin yüksek olmasının nedenlerini gençlerin apolitik olmayışı, daha özgür olmaları, eleştiriler getirebilen ve politik kalıplar olmaması şeklinde açıklamaktadır. Katılımcıların görüşlerine bakıldığında Gökçen, siyasete ilgi düzeyini ülkenin olumsuz koşullarıyla açıklarken, Şentürk ise genç kuşağın özellikleriyle açıkladığı görülmektedir.

Her iki katılımcı da bazı konularda genç kuşağın siyasete olan ilgisinin düşük olduğunu belirtmektedir. Bunun nedenlerini Gökçen, baskı ve fişlenme, örgütlenme isteğinin düşük olması, kişisel tartışmalar, polemikler, sürekli aynı konuların konuşulması şeklinde ifade ederken, Şentürk; kısır tartışmalar, polemikler ve örgütlü yapıya dahil olmama olarak belirterek katılımcıların belli noktalarda ortak görüşe sahip oldukları görülmektedir.

Siyasal İletişime İlişkin Bulgular

Araştırmada politik aktörlerin Z kuşağı üyeleriyle siyasal iletişime geçme durumlarını ortaya koymak amacıyla “Z kuşağı üyeleriyle hangi mecralarda, ne düzeyde ve nasıl iletişimde bulunuyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılanların vermiş oldukları yanıtlar dikkate alınarak tema, kategori ve kodlar aşağıdaki tablodaki gibi oluşturulmuştur.

Tablo 3

Siyasal İletişime İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	
		G. G.	H. Ş.
Siyasal iletişim	İletişim aracı	Dijital medya (YouTube, Instagram, Twitter, Twitch, Tiktok) Geleneksel medya	Dijital medya (YouTube, Instagram, Twitter, Twitch, Tiktok) Geleneksel medya
	İletişim uygulamaları	Çalıştaylar İl ziyaretleri Saha çalışmaları Gençlik buluşmaları Çevrimiçi toplantılar Basın toplantıları Basın açıklamaları Kapalı toplantılar Gençlik ziyaretleri Genel başkan mektubu Odak grup çalışmaları Mizahi politik videolar Ev ziyaretleri	Fiziki toplantılar Gençlik kolları çalışmaları Dijital ortamlarda gençlerin bilgilendirilmesi Sosyal medyadaki iddiaların cevaplandırılması Tarafsız sosyal medya fenomenlerinin bilgilendirilmesi

Tablo 3’te görüldüğü üzere, katılımcılar Z kuşağı üyeleriyle daha çok dijital mecralarda iletişime geçtiklerini belirtirken aynı zamanda geleneksel medyayı da kullandıkları görülmektedir. Her iki katılımcı da yüz yüze görüşmelere, toplantılara, gençlik buluşmalarına, gençlere yapılan ziyaretlere çok önem verdiklerini, gençlerin sorunlarını belirlemek ve çözüm üretmeye yönelik gayretli çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Şentürk, gençlere yönelik sosyal medyayı ciddi bir şekilde takip ettiklerini yalan-yanlış bilgilere, iftiralara ve çarpıtmalara karşı sosyal medyada gençleri sürekli olarak bilgilendirdiklerini, sosyal medyada yer alan tüm iddiaları şeffaf bir şekilde cevaplamaya çalıştıklarını belirtmiştir. Gökçen, gençlerle çeşitli mecralarda bir araya geldiklerini ifade ederek öncelikli hedeflerinin onları tanımaya, anlamaya, sorunlarını belirlemeye yönelik olduğunu belirterek sonraki aşamada ise bu sorunları birlikte çözmeye yönelik adımlar attıklarını vurgulamıştır.

Siyasal Paylaşımlara İlişkin Bulgular

Araştırmada Z kuşağı üyelerinin siyasal amaçlı sosyal medya paylaşımlarının politik aktörler tarafından nasıl değerlendirildiğini ortaya koymak amacıyla “Z kuşağı üyelerinin siyasi ya da toplumsal olaylara ilişkin dijital medyadaki paylaşımlarını, yorumlarını, taleplerini, tepkilerini önemsiyor musunuz? a) Z kuşağı üyeleri dijital mecralarda siyasi odaklı olarak yeterli düzeyde paylaşımlarda bulunuyor mu? b) Bu durum karar alma ve politika oluşturma sürecinizi nasıl etkilemektedir” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılanların vermiş oldukları yanıtlar dikkate alınarak tema, kategori ve kodlar aşağıdaki tablodaki gibi oluşturulmuştur.

Tablo 4

Siyasal Paylaşımlara İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	
		G. G.	H. Ş.
Siyasal paylaşım	Paylaşım düzeyi yüksek	Duyarlı birey	Gündeme ilişkin
		Politik ülke	Moda
	Paylaşım düzeyi düşük	Özgürlük	Toplumsal olaylar
		Toplumsal olaylar	Gündemin hızı
		Pasif	İçerik yetersizliği
		Gündemin hızı	
		Takipsizlik ve savrulma	

Tablo 4’de görüldüğü üzere, her iki katılımcı da Z kuşağının sosyal medyadaki siyasal içerikli paylaşımlarıyla ilgili soruyu yanıtlarken bu kuşak üyelerinin bir kısmının yüksek düzeyde siyasal içerikli paylaşımda bulunduğunu ifade ederken, gençlerin diğer kısmının ise düşük düzeyde paylaşımlarda bulunduğunu belirtmişlerdir. Gökçen, duyarlı bireylerin toplumsal olaylara ilişkin sosyal medyada yüksek düzeyde paylaşımda bulunduğunu ifade etmektedir. Gökçen’e göre gençlerin sosyal medyadaki varlıkları ve düşüncelerini ifade etmeleri politik bir ülkenin gencini göstermektedir. Yine Gökçen’e göre sosyal medyada bireyler sürekli olarak gözetlenirken ileriki yaş gruplarına nazaran gençlerin daha fazla paylaşımlarda bulunması onların özgürlüklerine düşkün olduklarını göstermektedir. Şentürk, daha çok siyasetin gündem olmuş, siyasette o gün için moda olan iddialar üzerinden paylaşımlarda bulunulduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda gençlerin sosyal ağlardaki siyasal paylaşımlarının bütüncül siyaset bakış açısıyla değil gündelik, popülist siyasal söylemler üzerinden daha çok paylaşım yaptıkları belirtilmiştir. Yine her iki katılımcı da gençlerin siyasi odaklı paylaşımlardan ziyade toplumsal vicdanı yaralayan ve onların duygularına dokunan olaylarda çok daha aktif bir şekilde paylaşımlarda bulduklarını vurgulamışlardır.

Gökçen, siyasal paylaşım düzeyi düşük olanların olaylar karşısında hiçbir yorum yapmadan yalnızca izleyen ve takip eden bireylerden oluştuğunu ifade etmektedir. İki katılımcı da gündemin hızlı değiştiğini dolayısıyla gündemden savrulan gençlerin siyasal paylaşımlarının düşük olduğunu belirtmiştir. Şentürk, gençlerin sosyal ağlardaki siyasi paylaşımlarının paylaşım sayısından ziyade içeriği itibarıyla yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda her iki katılımcı da gençlerin sosyal ağlardaki siyasi paylaşımlarının düşük düzeyde olduğunu belirttikleri görülmektedir. Oysaki her iki katılımcı da gençlerin sosyal ağlardaki paylaşımlarını çok önemsediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca onlardan gelen talepler, istekler titizlikle incelenerek, kapsamlı bir araştırma yapılarak konuya ilişkin çözüm önerileri geliştirdikleri ve kararlar aldıklarını vurgulamışlardır.

Siyasal Eylemlere İlişkin Bulgular

Araştırmada Z kuşağı üyelerinin dijital mecralardaki siyasi eylemlerinin neler olduğunu ve siyasal eylemleri için bu mecraları hangi düzeyde kullandıklarını belirlemeye yönelik “Z kuşağı üyeleri dijital mecralarda hangi siyasal eylemleri göstermektedir? Z kuşağı politik olaylar karşısında dijital mecraları siyasal eylemlerde bulunmaları noktasında yeterli düzeyde kullanıp kullanmadıkları hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılanların vermiş oldukları yanıtlar dikkate alınarak tema, kategori ve kodlar aşağıdaki tablodaki gibi oluşturulmuştur.

Tablo 5

Siyasal Eylemlere İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	
		G. G.	H. Ş.
Siyasal eylem	Eylem düzeyi yüksek	Örgütlenme	Örgütlenme
		Protestolar	Destek mesajları
		Eleştiriler	Öneri- fikir vermek
		Pozitif mesajlar	
	Eylem düzeyi düşük	Korku	Örgütlenme
		Siyasi partilerin tutumu	eksikliği
		Gençlerin tutumu	İlgisizlik
		Gündemin yoğunluğu	
		Gündemin hızlı değişimi	

Tablo 5’de görüldüğü üzere, gençlerin dijital mecralardaki siyasal eylemlerini değerlendirirken iki gruptan bahsetmek mümkündür. Bu gruplardan birincisi ve çok az sayıdaki kişilerden oluşan siyasal eylem düzeyi yüksek olan gruptur. Katılımcılara göre bu gruptaki kişiler daha çok parti örgütlenmeleri ve gençlik kolları içerisinde daha açık bir ifadeyle örgütlü bir yapı içerisinde yer alan gençlerden oluşmaktadır. Bu yapılar içerisinde yer alan gençlerin dijital

mecralardan çeşitli siyasal eylemlerde buldukları katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu eylemler; protestolar, eleştiriler, övgü, beğeni, emoji, video paylaşımı, mizah unsuru üretme, öneri ve fikir verme şeklinde sıralanmıştır. Bir diğer grup ise eylemsiz veya düşük siyasal eylemlerde bulunan gruptur. Bu grup gençlerin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu grup içerisinde yer alan gençler çeşitli nedenlerden ötürü hem fiziki hem de dijital ortamlarda herhangi bir siyasal eylemlerde bulunmamaktadır. Şentürk, bu durumu kurumsal yapı içerisinde yer almama ve ilgisizlik şeklinde açıklarken, Gökçen ise örgütlü yapılara dahil olmama, fişlenme korkusu, siyasi partilerin katı tutumu, gençlerin tutumları, gündemin çok hızlı değişimi ve gündemin yoğunluğu şeklinde açıklamıştır. Her iki katılımcı da yukarıda sayılan nedenlerden ötürü gençlerin dijital mecraları siyasal eylemleri için yeterli düzeyde kullanmadıklarını hatta çok düşük düzeyde kullandıklarını belirtmişlerdir.

Siyasi Partilerin İletişim Stratejilerine İlişkin Bulgular

Araştırmada siyasi partilerin Z kuşağı üyelerini ikna edebilmek adına kullanmış oldukları iletişim stratejilerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla “Z kuşağını ikna edebilmek ve kazanabilmek için nasıl bir iletişim stratejisi geliştiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılanların vermiş oldukları yanıtlar dikkate alınarak tema, kategori ve kodlar aşağıdaki tablodaki gibi oluşturulmuştur.

Tablo 6’da görüldüğü üzere, siyasi partiler stratejilerini ortaya koyarken öncelikli olarak hedef kitlelerini tanıma yoluna gitmektedir. Çalışma kapsamında katılımcılar ilk olarak sosyal, kültürel, ekonomik ve diğer farklı özellikler gösteren Z kuşağı üyelerini çeşitli kısımlara ayırıp onları tanımaya çalıştıkları görülmektedir. Hedef kitleyi tanıladıktan sonra siyasi partiler bu kuşak üyelerini ikna edebilmek için onlara çeşitli mesajlar göndermektedir. Her iki katılımcı da Z kuşağı üyelerine mesaj gönderirken bu mesajların pozitif/olumlu mesaj olmasına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Gökçen, Z kuşağına yönelik gönderilen mesajlarda birlikte/beraber yönetimi vurguladıklarını belirtirken, Şentürk ise gelecek Türkiye’sini inşa etmeyi vurguladıklarını ifade etmiştir. Her iki katılımcı da bu mesajları yüz yüze, geleneksel medya ve dijital medya aracılığıyla gönderdiklerini belirtmiştir. Şentürk, gençlerle etkileşime girerken kendini övmeyen, buyurgan olmayan ve karar alma sürecine gençleri dahil eden bir dil kullandıklarını vurgulamıştır. Gökçen ise gençlerle ortak bir dil kullanmaya özen gösterdiklerini, gençlerin rollerini hatırlatan ve demokrasiye geçişte önemli bir parça olduklarını belirten bir dil kullandıklarını ifade etmiştir. Her iki katılımcı da uygulamış oldukları iletişim stratejilerinde vaatlere ve sloganlara önem verdiklerini vurgulamışlardır.

Tablo 6**İletişim Stratejilerine İlişkin Bulgular**

Tema	Kategori	Kod	
		G. G.	H. Ş.
İletişim Stratejileri	Hedef kitle	Kim, kimler Hedef kitlenin tanınması	Hedef kitlenin tanınması
	Mesaj	Olumlu/pozitif mesaj Birlikte/beraber yönetme vurgusu	Gelecek Türkiye'si
	İletişim biçimi	Dijital medya Yüz yüze iletişim Geleneksel medya	Dijital medya Yüz yüze iletişim Geleneksel medya
	Dil	Ortak dil kullanımı Gençlerin rollerini hatırlatan	Buyurgan olmayan Paylaşımçı bir dil Kendini övmeyen
	Vaatler	Umut verici Gelecek hayali	Gerçekleştirilebilir vaatler
	Slogan	Birlikte yöneteceğiz Beraber yapacağız Hep birlikte Güç sende, senin elinde	Gelecek Türkiye'sini birlikte inşa etme
	İletişim faaliyetleri	Ev ziyaretleri Ailelerle görüşmeler Toplantılar Raporlar Çalıştaylar Gündeme ilişkin videolar Gençlik kolları faaliyetleri	Ziyaretler Fiziksel mekanlarda bir araya gelme Çalışmaları gençlerle paylaşma Broşür dağıtma Gençlik kolları faaliyetleri
	İletişim Yöntemi/Tarzı	Çift yönlü Diyalog temelli	Çift yönlü Diyalog temelli

Gökçen, gençlere umut verici, gelecek hayali kurduran vaatlerde bulduklarını ifade ederken birlikte yöneteceğiz, beraber yapacağız, hep birlikte, güç sende senin elinde sloganlarını kullandıklarını belirtmiştir. Şentürk, gençlere gerçekleştirilebilir vaatlerde bulduklarını belirterek, gelecek Türkiye'sini birlikte inşa etme sloganını kullandıklarını ifade etmiştir. Gökçen, gençlere yönelik gerçekleştirdikleri iletişim faaliyetlerini ev ziyaretleri, aile görüşmeleri, toplantılar, raporlar, çalıştaylar, gündeme ilişkin videolar, gençlik kolları faaliyetleri şeklinde sıralarken, Şentürk ise ziyaretler, fiziksel mekanlarda bir araya gelme, yapılan çalışmalarını paylaşma, broşür dağıtma ve gençlik kolları faaliyetleri şeklinde sıralamıştır. Her iki katılımcının da gençlerle iletişim kurarken yüz yüze iletişime önem verdikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcıların gençlerle girmiş olduğu iletişim sürecinin çift yönlü, etkileşimli ve diyalog temelli olduğu görülmektedir. Bu durum siyasi partilerin gençlere ve onların fikirlerine önem ve değer verdiklerini göstermektedir.

SONUÇ

21. yüzyılla birlikte ideolojilerin yok olmaya ya da buharlaşmaya başlaması ilk kez oy kullanacak seçmenlerin nasıl ikna edileceğine ilişkin siyasi partilerin çeşitli arayışlar içerisine girmelerine neden olmuştur. Orta yaş ve üzeri seçmenleri ideoloji, inanç ve yaşam temelli çeşitli söylemler ve vaatlerle konsolite edebilen siyasi partiler, seçmen sayıları hızla artan ve önemli bir yoğunluğa ulaşan genç seçmenlere hem ulaşmak hem de onları ikna edebilmek için diğer partilerle rekabet içerisine girmişlerdir. Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemiyle birlikte %50+1'in sağlanabilmesi gençlerin muhatap alınmasını zorunlu kılmıştır.

Bu çalışmada, siyasi partilerin Z kuşağı üyelerine yönelik algıları ve onları ikna edebilmek için kullanmış oldukları iletişim stratejilerini ortaya koymak için nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda TBMM'de Cumhuriyet ve Millet ittifakı bloğu içerisinde yer alan ve en son seçimlerde en yüksek oyu alan ve iktidar partisi ve ana muhalefet partisini oluşturan AK Parti ve CHP'nin yetkilileriyle derinlemesine görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmada politik aktörlerin Z kuşağı üyelerini ikna edebilmek için çeşitli adımlar attıklarını söylemek mümkündür. Bu bağlamda her iki katılımcı da Z kuşağı üyelerini çok önemsediklerini, onları takip ettiklerini, onların görüş ve düşüncelerine değer verdiklerini, onların siyasal alan içerisinde daha da aktif olmalarını arzuladıklarını belirtmişlerdir. Yine Z kuşağı tabirinin toplumda olumsuz şekilde algılandığını belirterek bu üyelere gençler ya da genç kuşak üyeleri adını vermişlerdir.

Toplumda bu kuşak üyeleri için bireyselci, sürekli eleştiren, şımarık tabirlerinin kullanıldığı ve en önemlisi de apolitik oldukları ileri sürülmektedir. Siyasal katılım noktasında katılımcılar gençlerin bazılarının siyasete ilgi düzeyinin düşük olduğunu bazılarının ise yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ancak genel anlamda gençlerin siyasete ilgi düzeyinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda gençler geleneksel siyasal katılım yöntemlerinin aksine olaylara karşın politik tavır aldıklarını söylemek mümkündür.

Çalışmada politik aktörlerin gençlerle hem fiziksel ortamlarda hem de dijital ağlarda bir araya gelmeye gayret ettiklerini ve gençleri çok önemsediklerini dile getirerek onların sorunlarını dinlemeyi ve birlikte çözüm yolları üretmeyi arzuladıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda gençlerin siyasal alanda önemli bir aktör olarak var olduklarını hatırlamaları ve politik aktörlerin de genç kuşağı önemsediklerinin onlara hissettirilmesiyle birlikte gençler ve ülkenin geleceği adına çok daha isabetli kararlar alınabileceğini ifade etmek mümkündür.

Çalışmada katılımcılar Z kuşağı üyelerinin sosyal ağlardaki siyasal içerikli paylaşımlarıyla ilgili soruya bazı gençlerin yüksek düzeyde siyasal paylaşımlarda bulunduğunu ifade ederken bazılarının ise düşük düzeyde siyasal içerikli paylaşımlarda bulduklarını vurguladıkları görülmektedir. Katılımcılar, gençlerin daha çok toplumsal olaylara ilişkin durumlarda sosyal ağlarda daha fazla paylaşımlarda bulduklarını ifade etmişlerdir. Her iki katılımcı da genel anlamda gençlerin sosyal ağlardaki siyasal içerikli paylaşımlarının düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmada katılımcılar Z kuşağı üyelerinin dijital mecralardaki siyasal eylemleriyle ilgili soruya bazı gençlerin yeterli düzeyde siyasal eylemlerde bulduklarını belirtirken bazılarının ise düşük düzeyde siyasal eylemlerde buldukları yanıtlarını vermişlerdir. Ancak her iki katılımcı da bazı nedenlerden ötürü gençlerin dijital mecraları siyasal eylemleri için yeterli düzeyde kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Seçim sürecinde siyasi partiler seçmenleri etkilemek ve onları ikna edebilmek için bir strateji dahilinde hareket ettikleri görülmektedir. Siyasi parti genel merkezleri ile taşra teşkilatlarının koordineli bir şekilde bu stratejiyi uygulamaya çalıştıkları bilinmektedir. Yine siyasi partilerin hem ajanslarla hem de kendi bünyelerinde oluşturdukları tanıtım ve medya başkanlıkları aracılığıyla bu stratejileri oluşturdukları ve uyguladıkları görülmektedir. Çalışma bağlamında her iki siyasi partinin de pozitif bir kampanya yürütmeye çalıştığı ve iletişim stratejilerini etkin bir şekilde uygulamaya çalıştıkları görülmektedir.

Demokratik bir sistemde halkın karar alma sürecine katılması hem yönetenler hem de yönetilenler tarafından beklenmektedir. Bu açıdan tüm yurttaşların ülkenin geleceği adına demokrasiye katkıda bulunma yükümlülüğü, bu yurttaşların karar alma ve politika oluşturulma süreci içerisine aktif katılımlarını zorunlu kılmıştır. Çalışma kapsamında gençlerin özellikle örgütlü yapılar içerisinde yer alarak siyasal alana ilişkin yeni söylemler üretmesi gerektiği görülmektedir. Ancak bu sürecin gerçekleşebilmesi için yalnızca gençlerin değil, süreç içerisinde yer alan tüm politik grupların istekli ve gençleri yönlendirmeleriyle mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA/ REFERENCES

Aktan, Ç. C. (2003). *Değişim Çağında Yönetim*. Sistem Yayıncılık.

Allen, R. S., Allen, D. E., Karl, K. & White, C. S. (2015). Are millennials really an entitled generation? An investigation into generational equity sensitivity differences. *Journal of Business Diversity*, 15(2), 14-26.

- Andrea, B., Gabriella, H-C. & Timea, J. (2016). Y and Z Generations at workplaces. *Journal of Competitiveness*, 8(3), 90-106.
- Ar, I. A. A. & Romelah, R. (2022). Political communication strategy of muhammadiyah in the 2020 bengkulu governor andvice governor election. *Tadarus Confrence of International Islamic Civilization*, 1(1), 183-191.
- Arğın, E. (2019). Z kuşağının sosyal medya bağımlılığı ve narsist eğilimler: Elazığ ili örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 6(6), 166-183.
- Bal, H. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemi*. Fakülte Kitabevi Yayınları.
- Bejtkovský, J. (2016). The current generations: the baby boomers, x, y and z in the context of human capital management of the 21st century in selected corporations in the czech republic. *Littera Scripta*, 9(2), 25-45.
- Bongrand, M. (1992). *Politikada Pazarlama*. (F. Ersoy, Çev.). Cep Üniversitesi Yayınları.
- Botan, C. (1997). Ethics in strategic communication campaigns: the case for a new approach to public relations. *The Journal of Business Communication*, 34(2), 188-202.
- Chen, H. (2010). Advertising and generational identity: A theoretical model. *American Academy of Advertising Conference*, p. 132-140.
- Chillakuri, B. (2020). Understanding generation Z expectations for effective onboarding. *Journal of Organizational Change Management*, 1-20.
- Cismaru, L. & Iunius, R. (2020). Bridging the generational gap in the hospitality industry: Reverse mentoring- an innovative talent management practice for present and future generations of employees. *Sustainability*, 12(263), 1-38.
- Costanza, D. P., Badger, J. M., Fraser, R. L., Severt, J. B. & Gade, P. A. (2012). generational differences in work-related attitudes: A meta-analysis. *Journal of Business and Psychology*, 27, 375-394.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2020). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Eds.). Anı.
- Çelik, S. & Arslan Gürcüoğlu, E. (2016). Generations and their relations in social processes. *Security Strategy and Political Studies*, 1(1), 117-127.
- Çınarlı, İ. (2013). *Stratejik İletişim Yönetimi*. Beta Yayıncılık.

- Daşkıran, F. (2017). Sigortacılıkta kuşaksal tercih farklılıkları. H. H. Özkoç & F. Bayraktaroğlu (Eds.), *Kuşak Kavramına Disiplinler Arası Bakış* içinde (s. 203-223). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Devran, Y. (2004). *Siyasal Kampanya Yönetimi Mesaj, Strateji ve Taktikler*. Odak İletişim.
- Djuyandi, Y. (2017). Political communication strategy of the regional head in managing government in north gorontalo regency. *Jurnal Bina Praja: Journal of Home Affairs Governance*, 9 (1), 53-61.
- Dolot, A. (2018). The characteristic of generation Z. *e-mentor*, 44-50.
- Duman, M. Z. (2019). *Kuşak Çatışması X ve Z Kuşağı Üzerine Sosyolojik bir Çalışma*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Farrell, W. C. & Phungsoonthorn, T. (2020). Generation Z in Thailand. *International Journal of Cross Cultural Management*, 10(5), 1-27.
- Gaidhani, S., Arora, L. & Sharma, B. K. (2019). Understanding the attitude of Generation Z towards workplace. *International Journal of Management, Technology And Engineering*, 4(1), 2804-2812.
- Holtzhausen, D. & Zerfass, A. (2015). Strategic communication: Opportunities and challenges of the research area. D. Holtzhausen & A. Zerfass (Eds.), *The Routledge Handbook of Strategic Communication* içinde (p. 3-17). Routledge Taylor & Francis Group.
- Hung, K. H., Gu, F. F. & Yim, C. K. (2007). A social institutional approach to identifying generation cohorts in china with a comparison with american consumers. *Journal of International Business Studies*, 38, 836-853.
- Kalender, A. (2005). *Siyasal İletişim Seçmenler ve İkna Stratejileri*. Çizgi Kitabevi.
- Kietzmann, J. H. & Angell, I. (2014). Generation-C: Creative consumers in a world of intellectual property rights. *International Journal of Technology Marketing*, 9(1), 86-98.
- Kitchen, P. J. & Proctor, T. (2015). Marketing communications in a post-modern world. *Journal of Business Strategy*, 36(5), 34-42.
- Kupperschmidt, B. R. (2000). Multigeneration employees: Strategies for effective management. *Health Care Manager*, 19(1), 65-76.
- Kuran, E. (2018). *Telgraftan Tablete Türkiye'nin 5 Kuşağına Bakış*. Destek Yayınları.

- Kuran, E. (2020). *Z Bir Kuşağı Anlamak*. Mundi Kitap.
- Levickaitė, R. (2010). Generations X, Y, Z: How social networks form the concept of the world without borders (The case of Lithuania). *LIMES*, 3(2), 170-183.
- Madden, C. (2017). *Hello Gen Z: Engaging the Generation of Post-Millennials*. Hello Clarity.
- Obliger, D. & Obliger, J. (2005). Introduction. D. Obliger & J. Obliger (Eds.), *Educating the Net Generation* içinde (p.2.1-2.19). An EDUCAUSE e-Book.
- Oktay, M. (2002). *Politikada Halkla İlişkiler*. Derin Yayınları.
- Özel, Ç. H. (2017). Kuşak kavramı ve turizme yansımaları. H. H. Özkoç & Funda Bayrakdaroğlu (Eds.), *Kuşak Kavramına Disiplinler Arası Bakış* içinde (s. 1-25). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özkan, A. (2015). Siyasal iletişim yönetimi: Seçim kampanyası, siyasal reklam ve iletişim stratejileri. A. Özkan (Ed.), *Siyasetin İletişim Odağı Seçim Kampanyaları* içinde (s. 7-28). Eğitim Yayınevi.
- Prabowa, E., Sulismadi & Safri (2016). Theoretical review of political communication and political achievement strategy. *International Journal of Management and Administrative Sciences*, 4(04), 22-30.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Reeves, T. C. & Oh, E. (2008). Generational differences. J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* içinde (p. 295-303). Routledge.
- Ritonga, M. H., Azhar, A. A. & Hasibuan, H. P. (2021). Political communication strategy of the eramas success team's in aching support at the 2018 simular elections in north Sumatra. *Interdisciplinary Journal of Communication*, 6(1), 71-90.
- Ryder, N. B. (1965). The cohort as a concept in the study of social change. *American Sociological Review*, 30(6), 843-861.
- Salleh, M. S. M., Mahbob, N. N. & Baharudin, N. S. (2017). Overview of "Generation Z" behavioural characteristic and its effect towards hostel facility. *International Journal of Real Estate Studies*, 11(2), 59-67.

- Sarıhan, Z. & Taşcıoğlu, R. (2022). türkiye’de 2002 genel seçimleri örneğinde gazete siyasal reklamları üzerine bir analiz. *e-Gifder*, 10(1), 86-113.
- Sarıoğlu, E. B. (2020). *Z Kuşağı Dijital Doğanların Halkla İlişkilerdeki Yansıması*. Nobel Bilimler Eserler.
- Senbir, H. (2004). *Z “Son İnsan” mu?* Okyanus Yayınları.
- Situmorang, T. (2018). Political communication strategy of party democracy indonesia struggle process of determining the representative candidate governor of central Java 2018. R. S. Zinaida (Ed.), in *Communication for Social Change, Sport, Environment and Politic* (p. 229-238). Asosiasi Pendidikan Tinggi Ilmu Komunikasi.
- Smith, R. D. (2017). *Strategic Planning for Public Relations*. Taylor & Francis Group.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Stanley, D. (2010). Multigenerational workforce issues and their implications for leadership in nursing. *Journal of Nursing Management*, 18, 846-852.
- Strauss, W. & Howe, N. (1991). *Generations: The History of America’s Future, 1584 to 2069*. Morrow.
- Strömbäck, J. & Kiousis, S. (2014). Strategic political communication in election campaigns. *Political Communication*, 1(8), 109-115.
- Tapscott, D. (2009). *How The Net Generation Is Changing Your World*. McGraw-Hill.
- Taşcıoğlu, R. & Sarıtaş, A. (2015). Lider imajı oluşturmada fotoğraf: 2011 genel seçimlerinde kullanılan yazılı medya siyasal reklamları üzerine bir inceleme. *Atatürk İletişim Dergisi*, (8), 33-65.
- Taşcıoğlu, R. (2018). *Türkiye’de Siyasal Reklamcılık Uygulamaları -Siyasal Afişten Yasal Reklama-*. Zafer Yayınevi.
- Tosun, K. (1978). *İşletme Yönetimi*. İstanbul Üniversitesi Yayını, No: 2456.
- Töröcsik, M., Szűcs, K. & Kehl, D. (2014). How generations think: Research on Generation Z. *Acta Universitatis Sapientiae, Communicatio*, 1, 23-45.
- Turner, A. (2015). Generation Z: Technology and social interest. *The Journal of Individual Psychology*, 71(2), 103-113.
- Uztuğ, F. (2004). *Siyasal İletişim Yönetimi*. MediaCat Kitapları.

- Yadav, G. P. & Rai, J. (2017). The Generation Z and their social media usage: a review and a research outline. *Global Journal of Enterprise Information System*, 9(2), 110-116.
- Yılmaz, B. (2019). Kuşak kavramı ve sınıflandırmaları üzerine genel bir değerlendirme. B. Yılmaz (Ed.), *Türkiye'de Kuşakların Siyasal Dönüşümleri* içinde (s. 1-16). Ekin Yayınevi.
- Zemke, R., Raines, C. & Filipczak, B. (2013). *Generations at Work Managing the Clash of Boomers, Gen Xers, and Gen Yers in the Workplace*. American Management Association.

EXTENDED ABSTRACT

The study aims to determine in depth how Generation Z members are defined by political actors, what their interaction status is with members of this generation on digital platforms, whether the posts of these members are followed, whether the members of the said generation participate in the decision-making process and the communication strategies developed by political parties for Generation Z.

Within the scope of the study, qualitative study method was used and the data were obtained by in-depth interview technique. In the study, the data obtained by semi-structured interview technique were analysed by content analysis technique. The population of the study consists of political parties in Turkey. Since it was difficult to reach this universe, a sample with the power to represent the universe was selected. In this context, purposive sampling method, one of the non-probability based sampling methods, was used in the study. In this context, the leading parties of the republic and nation alliances that will nominate candidates for the 2023 presidential election, namely the ruling AK Party (Justice and Development Party) and the main opposition CHP (Republican People's Party), constitute the sample of the study. Within the study arch sample, the interviews were conducted online at the request of Hulusi ŞENTÜRK, AK Party Deputy Chairman of Publicity and Media and Istanbul MP, and Gökçe GÖKÇEN, CHP Deputy Chairman in charge of Youth Policies.

In the study, it is seen that when Generation Z is mentioned, the participants think of young people, youth and young people who will vote for the first time. Both participants specifically stated that they did not prefer to use the term Generation Z. While answering the question about the interest of Generation Z in politics,

both participants mentioned groups with a high level of interest and groups with a low level of interest. In this respect, it is seen that some young people have a high interest in politics, while some young people have a low interest in politics. In response to the question about political communication, the participants stated that they communicate with the members of Generation Z mostly in digital media, but they also stated that they also use traditional media. Both participants stated that they attach great importance to face-to-face meetings, interviews, youth gatherings and visits to young people, and that they work diligently to identify the problems of young people and find solutions. Again, while answering the question about the political posts of Generation Z on social media, the participants stated that some of the members of this generation made high level political posts, while the other part of the young people made low level posts. Participants mentioned two groups when evaluating the political actions of young people in digital media. The first of these groups, consisting of a very small number of people, is the group with a high level of political action. According to the participants, this group consists mostly of young people who are involved in party organisations and youth branches, in other words, in an organised structure. In response to the question on communication strategies, it is seen that the respondents first of all prefer to recognise the target audiences of political parties. After defining the target group, political parties send various messages to persuade the members of this generation. In addition, participants stated that they sent these messages through face-to-face, traditional media and digital media. Again, both participants emphasised that they attach importance to promises and slogans in their communication strategies. It is seen that both participants attach importance to face-to-face communication when communicating with young people.

With the 21st century, the disappearance or evaporation of ideologies has led political parties to engage in various searches on how to persuade first-time voters. Political parties, which are able to consolidate middle-aged and older voters with various discourses and promises based on ideology, belief and life, have entered into competition with other parties in order to both reach and convince young voters, whose number of voters is rapidly increasing and reaching a significant density. With the presidential system, achieving 50+1% has made it necessary to take young people as interlocutors. In a democratic system, the participation of the public in the decision-making process is expected by both the rulers and the ruled. In this respect, the obligation of all citizens to contribute to democracy for the future of the country has necessitated their active participation in the decision-making and policy-making process. Within the scope of the study, it is seen that young people should produce new discourses on the

political field, especially by taking part in organised structures. However, this process can only be realised if not only young people, but also all political groups involved in the process are willing and able to guide young people.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	03.10.2023	Submitted date
Kabul tarihi	25.12.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.12.2023	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Yorgancıoğlu, C. (2023). The Decolonization of Cyprus and the Role of Enosis and Partition: A Retrospective Study. *Journal of History School*, 67, 4016-4031.

THE DECOLONIZATION OF CYPRUS AND THE ROLE OF ENOSIS AND PARTITION: A RETROSPECTIVE STUDY

Cemal YORGANCIOĞLU¹

Abstract

This article aims to provide a retrospective look at the two main theses that led to the partnership republic on the island of Cyprus in the late 1950s. In particular, this study focuses on the policies of political actors towards Cyprus. It examines the nationalist movements that flourished with the British colonial administration, the Western Bloc (NATO) and the Eastern Bloc (USSR), as well as the policies of the two motherlands, the roles they played and the nationalisms that influenced each other. The study focuses primarily on the impact of the British colonial period on the country's relations at the national and international levels. The analysis shows that there is a reciprocal interaction between the nationalist politics of Cypriot actors and the Cypriot politics of foreign actors. At the regional level, Nasser's anti-Western stance hampered the plans of NATO. This inadvertently led to a rapprochement between Athens and Cairo, while London established a balance of power with Ankara. The ensuing Suez War made them valuable partners for each other. After the Suez War, this valuable partnership continued in the Cyprus problem. This research concludes that the motherlands of the two communities particularly influenced their policies in relation to the Cyprus problem in the 1950s. It confirms that Cypriot political actors played an important role in involving their motherlands in the problem, but that international actors (NATO) rather than local actors contributed to ending the problem.

Keywords: Partition, Enosis, Decolonization, International Politics, Cyprus Problem

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Dünya Barış Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü, cemal.yorgancioglu@wpu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2885-7853

Kıbrıs'ın Dekolonizasyonu ve Enosis ile Taksim'in Rolü: Retrospektif bir Çalışma

Öz

Bu makale, 1950'lerin sonunda Kıbrıs adasında ortaklık cumhuriyetine yol açan iki ana teze retrospektif bir bakış sunmayı amaçlamaktadır. Bu çalışma özellikle siyasi aktörlerin Kıbrıs'a yönelik politikalarına odaklanmaktadır. İngiliz sömürge yönetimi, Batı Bloku (NATO) ve Doğu Bloku (SSCB) ile birlikte gelişen milliyetçi hareketlerin yanı sıra iki anavatanın politikaları, oynadıkları roller ve birbirlerini etkileyen milliyetçilikler incelenmektedir. Çalışma öncelikle İngiliz sömürge döneminin ülkenin ulusal ve uluslararası düzeydeki ilişkileri üzerindeki etkisine odaklanmaktadır. Analiz, Kıbrıslı aktörlerin milliyetçi politikaları ile yabancı aktörlerin Kıbrıs politikaları arasında karşılıklı bir etkileşim olduğunu göstermektedir. Bölgesel düzeyde, Nasır'ın Batı karşıtı tutumu NATO'nun planlarını sekteye uğratmıştır. Bu durum istemeden de olsa Atina ve Kahire arasında bir yakınlaşmaya yol açarken, Londra da Ankara ile bir güç dengesi kurdu. Ardından gelen Süveyş Savaşı bu iki ülkeyi birbirleri için değerli ortaklar haline getirdi. Süveyş Savaşı'ndan sonra bu değerli ortaklık Kıbrıs sorununda da devam etmiştir. Bu araştırma, iki toplumun anavatanlarının 1950'lerde Kıbrıs sorununa ilişkin politikalarını özellikle etkilediği sonucuna varmaktadır. Kıbrıslı siyasi aktörlerin anavatanlarını soruna dahil etmede önemli bir rol oynadıklarını, ancak yerel aktörlerden ziyade uluslararası aktörlerin (NATO) sorunun sona ermesine katkıda bulunduğunu doğrulamaktadır.

Anahtar kelimeler: Taksim, Enosis, Dekolonizasyon, Uluslararası Siyaset, Kıbrıs Sorunu

INTRODUCTION

The 1950s were an extremely critical and complex time for the island of Cyprus. It can be said that it experienced perhaps the most painful days in recent times. Moreover, not only local but also international factors played a very important role in shaping the historical context for the island's future. Due to its geostrategic position (in the centre of the eastern Mediterranean), it has always had to be kept under control since ancient times. The island, which experienced its last great domination by the Ottoman Empire, became a colony of Great Britain after the Ottomans were weakened. After the Second World War, the Greek Cypriots, like all the peoples of the world, wanted independence, but strangely not complete independence, but union with another country (Enosis), Greece, which they referred to as their motherland (Dodd, 2010). The Turkish Cypriots, the largest minority on the island, wanted the island to become Taksim [partition] and be united with their motherland, Turkey. This policy of Enosis has opened up a field for a counter-policy, which the Turkish side can naturally bring forth. This is an

issue that requires careful attention. In this context, the policy of the Greek Cypriots on the island, which is not directly aimed at independence, has led to the emergence of a new policy. This summary forms the basis of the Cyprus problem and represents the political trade-off between the two ethnic groups living on the island. The 1950s also witnessed a new climate in international relations (the Cold War) that had never existed before on a global scale. In this context, the island was transformed into a terrain where powers such as the US, the UK, the USSR, Türkiye, Greece and even Egypt, which were common in the Cold War climate, vied for regional influence. At the end of this decade, the Republic of Cyprus was born, but this birth was accompanied by harrowing and difficult struggles (Yorgancıoğlu and Kıralp, 2019). It is therefore necessary to understand the recent history of the island, this critical period, and the origins, contexts and historical context of the problem that continues to this day at the international level.

In particular, people with different traditions develop a bi-communal approach. At the same time, local politics and issues of nationalism were shaped based on deep-rooted cultural oppositions of the same practices. Referring to various archival studies and relevant literature, it can be said that local nationalism during this period was built and moulded by the traditions and customs of the motherlands. In the end, the two societies were drawn into a civil war and the societies were decisively separated. Against the pro-Enosis “*Makarios, Grivas and EOKA*” leadership, Turkish Cypriots under the leadership of “*Küçük, Denктаş and TMT*” pursued a policy of Taksim [Partition] against Enosis under the banner of Turkish nationalism (Kıralp, 2017). With this in mind, the first part of this article explains the historical context of decolonization. The second and third parts analyse the interaction between Enosis and Partition policy and nationalist policy and foreign policy in Cyprus.

DECOLONIZATION

Decolonization is a soulless term for one of the most dramatic processes of modern times. A conception of legitimacy based on the assumption that the peoples of the colonised territories were not yet ready to govern themselves also presupposed the formation and self-government of the colonised peoples. As a result of this process, the colonised peoples would be able to gain their independence. The term decolonization was coined in the interwar period to describe these processes. However, as decolonization is an open-ended process with an uncertain outcome, not enough importance was attached to this concept (Jansen & Osterhammel, 2017, pp.1-2). In this context, the term has become a

bundle of ambiguities in which memories, economic, political, sociological and cultural aspects intersect.

The decolonization process showed its first signs between the two world wars. Although the decisions of the League of Nations, also founded during this period, on the definition of the process by which states under mandate rule were to achieve independence were not put into practise, they led to the idea of independence among the peoples of the colonised countries (Rauschnig, 1987). After the Second World War, a very different world emerged. Washington and Moscow, the new centres of the world, became the two players of the new world. Great Britain, the dominant power in the world until the Second World War, had lost power and was relegated to second place. In this context, the colonial order that had prevailed until then became an unsustainable fixed order, and national independence movements against colonialism were on the rise. The violent annihilation of each other's forces by the colonial powers during the war also gave these independence movements hope. The post-war period was characterised by the presence of America, an established imperialist power, and its new imperialist policy based on the existence of independent states. The establishment of the United Nations, a more effective organisation than before, which was able to enforce its policies more strongly with the support of the United States, made it easier for anti-colonial forces to make their voices heard, but this did not prevent the former colonial powers from organising themselves under the umbrella of the UN and regulating the processes according to their will (Pearson, 2017). The political and military support of the USSR, another important power of this period known as the Cold War, for the Marxist anti-colonial movements as an extension of their own expansionist policies was another factor that challenged the former colonial powers. The end of colonial rule was one of the twentieth century's most long-lasting and dramatic events. After the Second World War, American hegemony in particular brought dozens of new states onto the world stage. Colossal colonial empires collapsed, sometimes peacefully and sometimes after reaching genocidal proportions (Gürel, 1984).

In summary, the process of decolonization can be placed in two contexts. The first is the creation of nation-states within defined borders between 1945 and 1975, symbolising the rapid collapse of transcontinental empires; the second is the historically unprecedented process of rapid delegitimation of peoples dominated by the hegemonic attitude of foreigners (Jansen & Osterhammel, 2017). This was also a process experienced by peoples of colonial governments around the world, sometimes in isolation and sometimes multilaterally. For the British Empire, the process was slightly different. The first wave of

decolonization between 1947-48 marked the collapse of the British Empire, particularly in South Asia, but also coincided with the independence of Israel. The second wave roughly corresponds to the period between 1957 and 1967 (White, 2014, pp.3-4). It should be noted that the processes in Zimbabwe and Hong Kong lasted longer. In this sense, the territory of Cyprus was pushed out of colonisation in the second wave.

THE POLITICS OF ENOSIS AND PARTITION (TAKSİM)

For London, Palestine occupied an invaluable position in the Middle East and could not be abandoned immediately. The way to get along with the Arabs after the war was not to protect France too much and not to interfere too much in the establishment of the State of Israel. London was also interested in establishing military bases on Cyprus and in Palestine, but things did not go according to London's ideas. In the aftermath of the Arab-Israeli war, it was now a question of security strategies [*Sandown Plan*] against a Soviet invasion. That meant only one thing: Palestine and Suez moved to centre stage (Devereaux, 1990, p.22).

The idea of Enosis on the island was a theme that went hand in hand with the developing nationalist movements in Greece. It was a source of inspiration or faith for the Greek nation state and the Greek Cypriots. It should not be forgotten that Ankara and London became very close during the Suez Crisis. In the last quarter of 1956, London was confronted with a number of problems: UN, Cyprus, Suez and the Eastern Mediterranean. On the other hand, Lord Radcliffe had completed his task and presented his report to the Cabinet. The system envisaged was a "system of diarchy" (CAB 129/84/264). For this system, Lord Radcliffe himself admitted that it was a tight corset, because on the one hand there was to be either a "*liberal and democratic constitution*" based on the political equality of the Turkish Cypriots on the basis of 18%, or a mechanism to balance the overwhelming majority to protect the minorities. Lord Radcliffe, who was treading on fragile ice, regretfully conceded that this constitution was impractical. A draft constitution was put forward that was not based on the majority principle but on the principle of political equality in representation. A tight dress was designed in which nobody could feel comfortable or move around. It should also be noted that there was no environment conducive to London during the drafting of the matter (CAB 128/84, C.A. (56) 33).

London's fake Taksim policy was a political manoeuvre that would make it a military base on the island. "*The Lord President said that the proposed statement, as revised, made no mention of a plebiscite; and the passage which set out the*

conditions which must be satisfied before self-determination could be considered had been revised in such a way as to put the prospect of partition into a more accurate perspective. The Foreign Secretary's report reinforced the case for making the statement before the recess. But the prospect of partition, once it had been disclosed, would be liable to dominate discussion thereafter and to exert an undue influence on the future course of events. Partition ought not to be mentioned unless the Government were prepared, however reluctantly, to contemplate it as a reality; and further consideration should be given to the possibility of discussing our intentions with the Greeks and Turks in terms which included no direct reference to partition. The Colonial Secretary said that a partition of Cyprus into three parts, rather than two, need not be excluded" (CAB 128/30/99/2, p.3).

The Free Officers who came to power through a coup d'état in Egypt were not in a position to serve British interests in the region. They pursued a direct policy towards Palestine. On the other hand, foreign support for the Enosis demands of the Greeks and Greek Cypriots on the island of Cyprus came from Nasser's Egypt. In a sense, London's Middle East policy needed an ally from the region, because the Greek-Egyptian friendship opened the door to the Soviet threat. In this sense, Greeks and Egyptians became the most important allies in the cause of Enosis (Yorgancıoğlu and Kıralp, 2019). On the other hand, 1954 was a year in which London did not find the support it expected from Washington. America, with its free and liberal world politics, had a public opinion against colonialism. On the other hand, politicians who were afraid of the Greek lobby in the 1954 elections made life difficult for London (Johnson, 2000), while neither London nor Washington could support Enosis.

The invitation from London to a tripartite meeting in the summer of 1955 can be seen as the first opportunity that knocked on Ankara's door. When the Taksim Policy came into force at the time London wanted, the door to the island of Cyprus opened again for Ankara as second chance. Ankara did not let go of the Partition policy that had once been entrusted to it until the London-Zurich Agreements of 1959.

INTERACTION OF NATIONALIST POLICIES AND FOREIGN POLICY IN CYPRUS

With the onset of the Cold War, a new bipolar structure emerged in world politics. Just as the non-Western European actors (the US and USSR) defeated the Axis powers, they also sealed the unknown fate of Europe. By the end of the war, the

colonial masters Britain and France had reached an economic bottleneck, political turmoil and a sharp decline in their power. With this in mind, it was no surprise that the United States took the lead in the Western world, but it also faced the challenge of reconstruction. As the champion of the New World and the most influential power, Washington could now easily impose its liberal democratic values on its allies and ultimately push for decolonization, which it did. On the other hand, the situation was so bad that the world colonial empires of London and Paris also collapsed, which further accelerated the process. This led to colonial peoples resisting the colonial powers for their political independence, fighting against economic oppression, and eventually to inequalities between peoples trying to take their place in the new world. On the tenth anniversary of the end of World War II, Cyprus joined the decolonization party and began an armed struggle for liberation against the British. As an international mechanism for coordinating global governance, the United Nations has exerted a radical institutional influence on world politics. Although its practises have not been spared criticism, the UN with its far-reaching institutions is open to membership by all free nations. The right to self-determination was the strongest slogan in Cyprus in the 1950s. It corresponded to a realistic ideal for the Greek Cypriots, was justified under international law and was the quickest policy to end colonial rule.

By the 1950s, a new movement had emerged between the two blocs, but it would take until the 1960s for this new actor to influence world politics. In the Greek Civil War (1947-49), Stalin's Russia had to decide not to support the Greek communists because it adhered to the two-camp thesis. For Moscow, not only Athens but also Nicosia was within NATO's sphere of influence, and in this sense, the USSR refrained from intervening until the Cyprus conflict in the 1960s. This situation made it easier for NATO to find a solution to the Cyprus problem and gave the four allies (the US, Great Britain, Greece and Türkiye) a free hand. This approach undoubtedly led to the Cyprus problem being seen in the context of the Cold War bipolar order, and in this context led to an inevitable decolonization movement (see Blanton & Kegley, 2016).

London insisted on the geostrategic importance of Cyprus because the country's historical burden and colonial past demanded it. From this point of view, London could not allow any disposition in Cyprus until the Suez Crisis. London was no longer a world empire and had to make new decisions under pressure from Moscow and Washington. The emerging new world order and the nuclear age pushed the whole of Cyprus out of London's jurisdiction (Bowie, 1974). *"At this stage, it is important to stress that, till the humiliation in Suez, the British encouraged Turkey to play a more effective role in the Cyprus dispute to deter*

the Greeks' struggle for Enosis. The British made Turkey a part of the Cyprus Conflict to urge the Greece side to abandon its self-determination/Enosis demands" (Yorgancioğlu, 2020, p. 223).

The Defence Papers of 1957 and 1958 (C (57) 69 – CAB 129/86; C (58) 30 – CAB 129/91) showed that London had entered a different world after the Suez War. London was no longer in a position to decide the fate of Nicosia on its own. The new decisive actors were the two motherlands and the two communities of Cyprus (Hatzivassiliou, 1989). As a result, Ankara became a valuable partner for the Western alliance and participated in Western world projects such as the Northern Tier and CENTO. On the other hand, Athens could not be allowed to annex the entire island.

In the spring of 1957, a different atmosphere prevailed in London. Britain stood alone with its dwindling power. Against this background, the future of Cyprus could no longer reflect the British style had bound to turn to an Anglo-American design. Accordingly, Cyprus position in world politics would inevitably be pro-NATO country land in an environment where the NAM had not yet become a pivotal player in world politics and Moscow had only reluctantly accepted Nicosia into the Washington region. It could not be a coincidence that the Enosis and Taksim theses, supported by the two leaderships, supported the fact that the island of Cyprus became part of NATO. Archbishop Makarios offered acceptance of Enosis in exchange for base areas, while the Turkish Cypriot leadership argued to London that they wanted half of the island (Partition) so that half of the island could be "*liberated from the communist threat*". Moreover, both local nationalisms were united in their opposition to communism (Alecou, 2016). Moreover, both sides imagined only their own demands, but these were compatible with the process of decolonization, which was the norm of world politics. In other words, the environment to which they were condemned brought the two societies that shared the island into the framework of Western values, and their nationalist movements were not allowed to be anti-Western; likewise, they were forced to live in harmony with the West and never have a conflict of interest with the West. Undoubtedly, the NAM, newly born into the bipolar world, began to shine in the 1960s, and the de-Stalinisation of Moscow's foreign policy and the rapidly changing world order brought the Cyprus conflict into a completely different dimension and threw it out of NATO (Bilge, 1996).

In the 1950s, however, Cyprus managed to preserve its conflict more of an internal NATO issue. That is, both communities seeking reunification with their motherland tacitly accepted that it was an internal NATO matter and that the island was a NATO zone. The nationalisms which had to be the construction of

such a ground developed their policies accordingly. In this context, London followed the policy developed by the two communities on the island (a policy created or dictated from outside) and left the island to the two NATO members, Ankara and Athens, based on their demands. According to Suhrke and Noble (1977), ethnic groups have always sought to maximise the intervention of states that support their position. Even during the Cold War, if one great power supported one ethnic group in an ethnic conflict, the other great power tended to support the other ethnic group. Similarly, Mearsheimer (1990) argues that the bipolarity of the world order during the Cold War led great powers to intervene in ethnic conflicts and ethnic groups to align their policies with the will of a great power (or its allies). It could therefore be argued that there is a strong correlation between the island's nationalisms and the Cold War. As a British colony, the island is part of NATO, and the policies of Enosis and Taksim could not exist outside of it, so it had to continue with this way. Consequently, those who encouraged the two communities to establish a republic in Cyprus (the NATO alliance) hoped to create a regime loyal to NATO on the island (pro-NATO regime) and empower the governments in Ankara, Athens, and London in military affairs (Yorgancıoğlu & Kıralp, 2019).

One could argue that the first phase of Greek and Turkish nationalisms (late nineteenth century) had a pan-nationalist character. In this sense, the nationalism of the two communities was inherently motivated by the desire for unification with their motherland. On the other hand, the two communities in Cyprus can manipulate their motherland and be able to do so successfully. It can be said that the communities managed to attract the attention of the motherland by making good use of critical moments. However, when Greek Cypriots rebelled against the British administration during the 1931 revolt, the Athens government was not interested in annexing Cyprus, even though they wanted to unite with Greece (demanding Enosis) (see Nevzat, 2005). Ankara also expressed its unease on this issue in the contacts between Ankara and London after the 1931 uprising. From the very beginning, Ankara has shown that they will not accept any formation that may threaten Ankara-London relations, that Kemalism has the same point of view, and that it will be perceived as an adversarial attitude to itself. During the Second World War, Europe was devastated, Athens had tasted the German occupation, and Ankara, along with the whole world, rationing food. Neither Ankara nor Athens had the means to claim Cyprus, which would lead to conflict within NATO. On the other hand, the two communities were actively working to attract and promote the interests of their motherland (Gürel, 1984).

The Megalo idea, the main engine of Greek nationalism, reflects the boundaries and aspirations of the Greek nation-state since the 19th century. At the same time,

Athens lacked the power or diplomatic persuasion to incorporate the island of Cyprus into its borders within the framework of this ideal. It was not until Makarios III, who became head of the island's church in 1950, that the Greek Orthodox Church succeeded in promoting panHellenic nationalism. This is something that must be emphasised, because Athens could not have attempted this so quickly in the ruins of the Second World War and the German panzers. Especially after Makarios was elected Archbishop of Cyprus, he worked tirelessly to encourage Athens in this regard (Peristianis, 2008). Although the Athenian government had made it clear to Makarios in the early 1950s that it did not have enough power for Enosis, he told the Athenians during a visit to Athens in 1952 (press briefing) that their government was not courageous enough and could not support the national struggle of the Greek Cypriots, who were part of the Hellenic world. 1953 was finally the year in which Makarios and Colonel Grivas decided to join forces and together they paved the inevitable way for the armed struggle in Cyprus. At the same time, the two managed to win pro-Enosis support in Athenian politics and public opinion. In this context, Prime Minister Papagos (former Field Marshal and Chief of the General Staff) offered Enosis to London in exchange for military bases in the motherland and the island (albeit desperate). This is an unambiguous declaration of intent to annex, and it was rejected very firmly. This is an unambiguous declaration of intent to annex and was rejected very firmly. Unable to find a way out via London, Athens appealed to the UN in 1954 (one year later) on behalf of the Greek Cypriots (the majority population of the island) to grant the right to self-government (another way of realising Enosis) (Druşotis, 2007). London's Middle East theatre and world politics had to strike a balance between the ethno-nationalist campaign of Makarios and the Cyprus Church. In this sense, London secured its interests vis-à-vis Ankara and the Turkish Cypriot minority in the Middle East.

For Ankara, on the other hand, the priority was to preserve the gains it had achieved through the Treaty of Lausanne in 1923. Ankara wanted to establish a smooth relationship with the modern nation-states in the political reorganisation after the First World War. Ankara also knew (like Athens) that it did not have the power to change the status quo in Cyprus vis-à-vis London. In this sense, it was important to preserve the status quo. Before 1950, Turkish Cypriots managed to attract the attention of the press, if not Ankara, with anti-Enosis demonstrations in Nicosia. On the other hand, Turkish Cypriot students in Türkiye were scrambling to establish contacts with nationalist circles in Türkiye in order to exert the necessary pressure on Ankara. Turkish Cypriots (notably Rauf Denктаş) repeatedly pressed Turkish diplomats and urged Ankara to adopt a more aggressive approach (Özkan, 2015).

Dr. Fazıl Küçük made a public appeal to Turkish President Celal Bayar in 1951, publicly calling for the annexation of the island, while Ankara, repeatedly refrained from any kind of discourse on the island, until the Athens' request UN in 1954, did not pursue an expansionist policy and declared that it had no problem with the British colony of Cyprus. In addition, Turkish Cypriot leaders sought to establish contacts with nationalist politicians in the motherland and to influence public opinion via these contacts. In this context, the Turkish Cypriot Association was established and tried to exert influence on the Menderes government and encourage Ankara to pursue an active path and policy. In addition, London emphasised the need to encourage Ankara in this sense and requested or encouraged Turkish Cypriots to help Ankara show interest. With the 1955 London Conference, Ankara officially became a party to the Cyprus Conflict by London's design. The events of September 6-7 exceeded their purpose and led to unwanted incidents; on the other hand, it showed that Turkish nationalists also had an anti-Greek stance.

“For the British, the Cyprus issue could not be negotiated with Greece alone; the island was of maximum geostrategic importance and the Turks were highly unlikely to accept Enosis. Furthermore, if the British paved the way for the Greeks, the Turks would also expect London to return the island to Turkey. Nevertheless, the British knew that, as long as they wanted to remain on the island, they would enjoy Turkish support” (CAB 129/71/319, p. 1). In 1956, especially during Lord Redcliff's work on the Constitution, London formulated and presented the Partition of Cyprus between Athens and Ankara as only one of the options for a solution, and Ankara adopted this Partition thesis for its interests.

Athens played a role in the establishment of EOKA in the first half of the 1950s and supported it to promote Enosis, while Ankara supported the existence of Volkan and the establishment of the TMT in the second half of the 1950s to boost Partition (Coşkun, 2018). When comparing the Greek Cypriots and the Turkish Cypriots in terms of their beliefs, Athens joined the pro-Enosis earlier than Ankara joined the pro-Taksim struggle. Moreover, Ankara was motivated not only by initiatives and aspirations of Turkish Cypriots but also by London's efforts to involve Ankara in the dispute and its opposition to the growing pro-Enosis struggle among Greek Cypriots. As a result, Turkish nationalism on the island of Cyprus has been the product of a defensive approach to Greek nationalism on the one hand and Greek nationalism on the other (Bilge, 1996). At the regional level, Nasser's Egypt was at odds with the plans of the southern flank of the Western Alliance, and there was a growing degree of cooperation and alliance between Cairo and Athens. Thus, the alliance of the two inevitably led to Ankara and London becoming valuable partners and their solidarity on the Suez

and Cyprus issues. It should be emphasised that Greek nationalism demanded the entire island, while Turkish nationalism expected at least half of the island to be returned to Türkiye (Crawshaw, 1978). As a result, the politics of the two communities via nationalism can be considered successful to some extent, thanks to the support of their motherlands. In terms of balancing the Greek majority factor on the island, the nationalism of the Turkish side was effective due to London's initiative and encouragement. The 1950s were a challenging time for the Turkish Cypriot and Greek Cypriot communities in their relations with their homeland. It should not be forgotten that Cyprus was not the only problem of the homelands, and in this sense, they were quite successful in securing public support. On the other hand, the two communities of Cyprus were forced to ban Taksim and Enosis in the Republic of Cyprus. In this respect, while the future of the island is built on the intra-NATO equilibrium agreement, the nationalisms on the island are far from shaping the destiny of the island (Druşotis, 2007).

CONCLUSION

This study focuses on the environment in which the theses of Partition and Enosis were constructed during the transition of the island of Cyprus from colonial rule to the Republic of Cyprus in the climate of the Cold War. In a sense, it cannot be said that there was a unilateral interaction. The analysis shows that Cypriot political actors played an important role in engaging their motherland in the conflict, but international actors, not local actors, were instrumental in ending the conflict. Greek nationalism, based on the Enosis thesis, brought London close to Ankara and the Turkish Cypriots. In this context, the Enosis was reacted to with the Partition thesis. At the regional level, Nasser's anti-Western stance thwarted the plans of NATO. This inadvertently created an attraction between Athens and Cairo. This led to cooperation between London and Ankara, creating a balance of power against Athens and Cairo. The ensuing Suez War made them valuable partners for each other. At a time when Athens claimed the whole island, Ankara claimed part of it. Nevertheless, these two nationalisms could be considered reasonably successful in their politics. By 1960, however, the two communities had to ban these two theses on the island.

REFERENCES

- Alecou, A. (2016). *Communism and Nationalism in Postwar Cyprus, 1945-1955: Politics and Ideologies under British rule*. Palgrave Macmillan.
- Bilge, A. S. (1996). *Ankara-Atina-Lefkoşe Üçgeni*. İmge Kitabevi.

The Decolonization of Cyprus and the Role of Enosis and Partition: A Retrospective...

- Blanton, S. L., & Kegley, C. W. (2016). *World Politics: Trend and Transformation, 2016-2017* (16th ed.). Cengage Learning.
- Bowie, R. R. (1974). *Suez 1956*. Oxford University Press.
- Coşkun, Y. (2018). 1950'ler ve 60'larda Kıbrıs sorunu ve Türk-İngiliz politikaları. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(34), 853-868.
- Crawshaw, N. (1978). *The Cyprus Revolt: An Account of the Struggle for Union with Greece*. G. Allen & Unwin.
- Devereaux, D. R. (1990). *The Formulation of British Defense Policy Towards the Middle East, 1948-56*. Palgrave Macmillan.
- Dodd, C. (2010). *The History and Politics of the Cyprus Conflict*. Springer.
- Druşotis, M. (2007). *Karanlık Yön EOKA* (2nd ed.). Galeri Kültür Yayınları.
- Gürel, Ş. S. (1984). *Kıbrıs Tarihi (1878-1960), Kolonyalizm, Ulusçuluk ve Uluslararası Politika*. Kaynak Yayınları.
- Hatzivassiliou, E. (1989). The Suez crisis, Cyprus and Greek foreign policy, 1956: A view from the British archives. *Balkan Studies*, 30(1), 107-129. <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/BalkanStudies/article/view/2191>
- Jansen, J. C., & Osterhammel, J. (2017). *Decolonization: A Short History* (J. Riemer, Trans.). Princeton University Press.
- Johnson, E. (2000). Keeping Cyprus off the agenda: British and American relations at the United Nations, 1954-58. *Diplomacy and Statecraft*, 11(3), 227-255.
- Kıralp, Ş. (2017). Cyprus between enosis, partition and independence: Domestic politics, diplomacy and external interventions (1967-74). *Journal of Balkan and Near Eastern Studies*, 19(6), 591-609. <https://doi.org/10.1080/19448953.2017.1328883>
- Mearsheimer, J. J. (1990). Back to the future: Instability in Europe after the cold war. *International Security*, 15(1), 5-56.
- Nevzat, A. (2005). *Nationalism Amongst the Turks of Cyprus: The First Wave*. Oulu University Press.
- Noble, L. G., & Suhrke, A. (1977). *Ethnic conflict in international relations*. Praeger.

- Özkan, B. (2015). Making Cyprus a national cause in Turkey's foreign policy, 1948–1965. *Southeast European and Black Sea Studies*, 15(4), 541-562. <https://doi.org/10.1080/14683857.2015.1033292>
- Peristianis, N. (2008). *Between Nation and State: Nation, Nationalism, State, and National Identity in Cyprus*. Doctoral dissertation, Middlesex University. <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?did=2&uin=uk.bl.ethos.519907>, Access date: 30.09.2023.
- Pearson, J. L. (2017). Defending empire at the United Nations: The politics of international colonial oversight in the era of decolonisation. *The Journal of Imperial and Commonwealth History*, 45(3), 525-549. <https://doi.org/10.1080/03086534.2017.1332133>
- Rauschnig, D. (1987). Mandates. In *Encyclopedia of Disputes Installment 10* (pp. 288-295). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-86241-9.50071-3>
- White, N. J. (2014). *Decolonisation: The British Experience Since 1945*. Routledge.
- Yorgancıoğlu, C. (2020). *The Nationalisms in Cyprus Within International Context (1954-1964): A Critical Approach*. Doctoral dissertation, Near East University Graduate School of Social Sciences.
- Yorgancıoğlu, C., & Kıralp, Ş. (2019). Turco-British relations, cold war and reshaping the Middle East: Egypt, Greece and Cyprus (1954- 1958). *Middle Eastern Studies*, 55(6), 914-931. <https://doi.org/10.1080/00263206.2019.1613646>

ONLINE ARCHIVE RESOURCES

- TNA, Cabinet conclusions (hereby CC), 12 December 1956, CM (56) 99, minute 2 – CAB 128/30.
- TNA, Memo by Minister of Defence (hereby MD), 'Statement on defence, 1957', 15 March 1957, C (57) 69 – CAB 129/86. <http://filestore.nationalarchives.gov.uk/pdfs/small/cab-129-86-c-57-69-19.pdf>
- TNA, Memo by Secretary of State for Foreign Affairs, 'Cyprus', 21 October 1954, C (54) 319 – CAB 129/71. <http://filestore.nationalarchives.gov.uk/pdfs/large/cab-129-71.pdf>

TNA, Memo by Secretary of State for the Colonies (hereby SSC), 'Cyprus, Constitutional proposals for Cyprus, Cover note', 16 November 1956, CP (56) 264 – CAB 129/84. <http://filestore.nationalarchives.gov.uk/pdfs/large/cab-129-84.pdf>

TNA, Memo by SSC, 'Cyprus', 26 November 1956, CA (56) 33 – CAB 129/84. <http://filestore.nationalarchives.gov.uk/pdfs/large/cab-129-84.pdf>

TNA, Note by MD, 'Defence white paper, 1958', 5 February 1958, C (58) 30 – CAB 129/91. <http://filestore.nationalarchives.gov.uk/pdfs/large/cab-129-91.pdf>

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: This study focuses on the environment on which the Taksim and Enosis theses were built during the transition from the colonial administration of the island of Cyprus to the Republic of Cyprus in the climate of the Cold War. Ankara sought to regain a position on the island of Cyprus that the Ottomans had lost (de facto) in the 19th century. At the same time, Athens is eager to gain territory on Cyprus for its own megalomania. On the other hand, London is giving up its colonies after the Second World War. But the Cold War (due to the Soviet presence) is not going according to NATO's plans for its southern flank in the eastern Mediterranean. The aim of this article is to analyse the actors around the island of Cyprus on the road to independence. The aim is to examine the concepts of partition and Enosis, which are treated differently in the literature, at the regional level. This study aims to contribute to the literature with a retrospective approach on the regional actors. It is noted that this subject, which illuminates recent history, must be approached from different angles.

Methodology: This study has done historical research based on archival documents. It used British archival documents, particularly reports to the Cabinet and debates. This study, which is qualitative in nature, has also drawn on secondary sources.

Findings: The 1950s are known as stormy years on the island of Cyprus. On the one hand, there was the Enosis thesis, which was supported by Athens, and on the other hand, the Taksim thesis was supported by Ankara. In order for these theses to be realised, Athens supported the EOKA and Ankara supported the TMT, which organised against them. As for the people living on the island of Cyprus, it can be said that the Greek Cypriots had previously won Athens over to their struggle. On the other hand, it would not be wrong to say that Ankara is

motivated not only by the encouragement of the Turkish Cypriots, but also by London, which is tightening due to the international conjuncture, and even by the growing struggle for Enosis on the island. In a sense, Turkish nationalism had an essentially defensive character vis-à-vis the Greek nationalism that flourished on the island of Cyprus. At the regional level, Nasser's anti-Western stance thwarted the plans of NATO. This stance inadvertently created an attraction between Athens and Cairo. This created a balance of power between London and Ankara vis-à-vis Athens and Cairo. The ensuing Suez War made the parties valuable partners for each other. After the Suez War, this valuable partnership continued in the Cyprus question. It should be emphasised here that these alliances were inevitable. At a time when Athens was demanding the whole island, Ankara was also demanding part of it. Nevertheless, these two nationalisms can be considered reasonably successful with the policies they pursued. By 1960, however, the two communities had to ban these two theses on the island.

Conclusion: This research concluded that in the context of the Cyprus problem in the 1950s, two communities in particular influenced the policies of their motherlands. It confirmed that Cypriot political actors played a serious role in involving their motherlands in the problem, but that international rather than local actors were effective in ending the problem. The Republic of Cyprus in 1960 did not provide the order that the political elites of the two communities had dreamed of, but together with the motherlands they shelved their demands for a while under pressure from London and Washington. The politics around the island of Cyprus in the 1950s thus marks a period when external factors were more influential than internal factors.

Makale türü: Araştırma makalesi**Article type:** Research article

Geliş tarihi 30.05.2023

Submitted date

Kabul tarihi 21.09.2023

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 31.12.2023

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Aydemir, H. Toker, O. & Bayar, B. (2023). Okulların Karakter ve Değer Eğitimi Yetkinliklerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Journal of History School*, 67, 4032-4050.

OKULLARIN KARAKTER VE DEĞER EĞİTİMİ YETKİNLİKLERİNE İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ¹

Hasan AYDEMİR², Oğuzhan TOKER³ & Betül BAYAR⁴

Öz

Karakter ve değer eğitimi gerçekleştirecek en önemli kurumlardan birinin okullar olduğu düşünüldüğünde, okulların karakter ve değer eğitimi yetkinliğinde olması beklenmektedir. Okulların bu yetkinliğinin incelenmesine yönelik yapılan bu çalışma nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı okulların karakter ve değer eğitimi yetkinliğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda okulların karakter ve değer eğitimi yetkinliğinin cinsiyet, mesleki kıdem ve öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşım ve öğretmenlerin görüşlerine göre farklılaşım sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmanın örneklemini Elazığ İlinde görev yapan 251 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Acat ve Aslan (2011) tarafından geliştirilen okulların karakter eğitimi yetkinliği ölçeği öğretmen formu ile toplanmıştır. Ölçek karakter eğitimiyle ilgili literatür, karakter eğitimi için ortaya konulan temel ilkeler ve Karakter Eğitimi Ortaklığı (2008) tarafından ortaya konulan Karakter Eğitimi Kalite Standartları'ndan faydalanılarak geliştirilerek 5 alt boyut etrafında şekillendirilmiştir. Bu ölçekten elde edilen veriler SPSS 21.0 programıyla yüzde, frekans, bağımsız gruplar t-testi ve ANOVA testiyle, ölçeğin ve ölçeğin alt boyutlarının toplam puanları üzerinden analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen sonuçlara göre, ölçeğin planlama ve uygulama, paydaşların katılımı, değerlendirme boyutlarında ve ölçeğin genel ortalama puanlarında cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık

¹ Bu makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar %40, 2. yazar %30, 3. yazar %30. Etik kurul onay sayısı İnönü Üniversitesi'nde, 12.05.2022 tarih, 2022/10-12 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

² Doç.Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, hasan.aydemir@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-3073-9194

³ Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Abdullh Lutfü İlkokulu, oguz_tkr_23@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-9538-2472

⁴ Okul Yöneticisi, Milli Eğitim Bakanlığı, İçme İlkokulu, b.bayar23@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-8602-4059

tespit edilmiştir. Ayrıca, planlama ve uygulama, etkileşim ve ölçeğin genel ortalama puanlarının eğitim seviyesi değişkenine göre incelenmesi sonucunda da lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak okulların karakter yetkinliğinin uygulama boyutunda kadın öğretmenlerin sorun yaşadığı konulara yönelik çalışmaların yapılması, okulların karakter yetkinliği çalışmalarına okulun tüm paydaşların katılımının sağlanmasına yönelik çalışmaların yapılması gibi öneriler getirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Değer Eğitimi, Karakter Eğitimi, Okulların Değer Eğitimi Yetkinliği.

Views of Classroom Teachers on Character and Value Education Competencies of Schools

Abstract

Considering that schools are one of the most important institutions that will realize character and value education, schools are expected to have character and value education competence. This study, which was conducted to examine this competence of schools, was carried out with the screening model, one of the quantitative research approaches. The aim of the research is to examine the character and value education competence of schools. For this purpose, an answer was sought to the questions of whether the character and value education competence of the schools differ according to variables of gender, professional seniority and the place of residence of the teachers. The sample of the research consists of 251 classroom teachers working in Elazığ. The data of the research were collected with the teacher form of the school's character education competency scale developed by Acat and Aslan (2011). Literature on scale character education has been developed and shaped around 5 sub-dimensions by making use of the basic principles set forth for character education and the Character Education Quality Standards set forth by the Character Education Partnership (2008). The data obtained from this scale were analysed with the SPSS 21.0 program using percentage, frequency, independent groups t-test and ANOVA test, over the total scores of the scale and its sub-dimensions. According to the results obtained as a result of the analysis, a significant difference was found in favour of male teachers in terms of the planning and implementation of the scale, participation of stakeholders, evaluation dimensions and the overall average score of the scale according to the gender variable. In addition, as a result of the analysis of planning and implementation, interaction and the overall average scores of the scale according to the education level variable, it was concluded that there was a significant difference in favour of undergraduate teachers. Based on these results, suggestions can be made such as conducting studies on the issues that female teachers have problems with in the implementation dimension of the character competence of the schools, and working on ensuring the participation of all stakeholders of the school in the character competence studies of the schools.

Keywords: Classroom Teacher, Value Education, Character Education, Value Education Competency of Schools.

GİRİŞ

Değer kavramının çok farklı disiplinlerle ilişkili bir kavram olması nedeniyle üzerinde uzlaşılması mümkün bir tanımı bulunmamaktadır. Ancak literatür incelendiğinde genel olarak, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, yüksek ve yararlı nitelik (Dilmaç ve Ulusoy, 2020, s.6), bir bireyin yaşantısının dahil olduğu kültürün ve sosyal çevre yapısının etkileşimiyle meydana gelen, önceliği kişiden kişiye değişebilen ve ancak davranışla sergilendiğinde atfedilebilen, bireyin yaşama dair inanç ve ilkelerini yansıtan soyut kavramlardır (Yıldırım ve Demirel, 2020, s.22). Değer kavramı, kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey (Tezcan, 2018, s.9), belli bir davranış tarzı ya da varoluşun temel amacı hakkında uzun zaman alan kişisel bir inanış (Rokeach, 1973), bireylerin herhangi bir kişi, varlık, olay, durum vb. karşısında ortaya koyduğu duyarlılıklardır (Yaman, 2016). Tüm bu tanımlardan hareketle değer kavramı, toplumların varlıklarını ve devamlılıklarını sürdürebilmeleri için toplumun tüm üyeleri tarafından benimsenen ilkeler olarak tanımlanabilir.

Toplumların, ahlaki ve vicdani açıdan arzu edilen bireyler yetiştirmesinin ön koşullarından biri değer ve değer eğitime verilen önemdir. Toplumsal düzenin sağlanabilmesi için erken çocukluk döneminden itibaren toplumda kabul gören değerlerin çocuklar tarafından içselleştirilebilmesine zemin hazırlayacak öğrenme-öğretme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Bu noktada değer eğitimi kavramını incelemekte yarar vardır. Değer eğitimi, bireylerde değerleri geliştirme veya değerleri gerçekleştirme sürecini anlatır (Demirhan İşcan, 2019, s.44). Yaman (2016) ise değer eğitimi, bireyin gelecekteki kişiliğini, bakış açısını, davranışlarını, hatta hayatını belirleyecek etkenlerin, bireyin belli başlı değerlerin farkına varması, gerekli değerleri kazanması, yeni değerleri kişiliğinin temel taşları haline getirerek davranışa dönüştürmesi olarak tanımlamaktadır.

Eğitimin her alanında olduğu gibi değer eğitimi de hiç şüphesiz ailede başlamaktadır. Sağlam (2020, s.51)'a göre aile, çocuğun pek çok tutum ve davranışların kazanmada, değerleri tanıması ve içselleştirmesinde ilk ve en etkili kurumdur. Dilmaç ve Ulusoy (2020) da bireylerin ilk davranışlarını ailesi ile olan etkileşimleri sonucu kazandıklarını belirtmişlerdir. Ancak ailelerde gerçekleşen eğitim genellikle belli bir plan-program dâhilinde olmayıp gelişigüzel olmaktadır. Sözü edilen eğitimin planlı-programlı olarak gerçekleştirildiği ortamların en önemlisi okuldur. Okulların toplumda var olan temel değerlerle ilgili bir yetkinliğinin olması ve bu yetkinliğe göre eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenlemesi beklenmektedir. Demokratik toplumlarda eğitim kurumları, sadece bilişsel amaçlara ulaşmak için değil aynı zamanda insanı insan yapan bütün

değerlerin öğrencilere kazandırıldığı bir yapı olma özelliğine sahip olmak için çaba göstermelidir (Yazıcı, 2006).

Okullarda sadece akademik başarıya odaklanmanın birey açısından yetersiz olduğu birçok eğitimci tarafından kabul edilen bir gerçektir. Hasleard ve Pike (2006) okulların çocukları sadece akademik açıdan değil, toplumların ahlaki temsilcileri olarak da hazırlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Okulların öğrencilerin akademik başarılarını artırma işlevleri yanında değerlerin kazandırılmasında daha başarılı olabilmeleri için değer merkezli bir okul kültürü inşa edebilecekleri planlama, ortak perspektif, birlikte çalışma, karar alma süreçlerine katılım, açık iletişim, ortak dil, zaman ve mekân düzenlemeleri, mesleki gelişim, işbirliği, destek ve güven, çevre ile ilişkiler gibi birçok süreci tanımlaması ve hayata geçirmesi gerekmektedir (Zengin ve Çelik, 2019). Bireylerin sosyal hayatta başarılı olabilmeleri ve hayatlarıyla ilgili daha sağlıklı kararlar alabilmeleri için, dürüstlükten ödün vermeyerek kendilerini rahat bir şekilde ifade etme becerisi geliştirmek için vb. pek çok özelliği kazanmaları değer eğitimi sayesinde gerçekleşebilecek bir durumdur (Aydın ve Gürler, 2020, s.50). Aileler de çocuklarının sadece akademik olarak değil dürüst, mutlu, saygılı, sorumluluk sahibi, adil, iyi bir vatandaş olarak yetişmesini istemiş olup bu değerlerin çocuklarının benimsemesini uygun görmektedirler (Uyanık vd., 2011). Ayrıca Sapsağlam ve Ömeroğlu (2016) sosyal değerler eğitiminin çocukların sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediğine yönelik bir araştırma yayınlamışlardır.

Değer eğitimi, hem bu konuda hazırlanmış program aracılığıyla hem de örtük program aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Türkiye’de genel olarak açık bir değer eğitimi programı olmaması değer eğitimi görmezden gelmemize neden olmamalıdır. Genel olarak örtük program ile müfredatta yer alan değer eğitimi bilinçli bir şekilde öğretmenler aracılığıyla çocuklara kazandırılmaya çalışılmaktadır. Toplumları bir arada tutmada en önemli araçlardan biri olan değerlerin tüm toplum tarafından benimsenmesine yardımcı olacak olan kurumların başında şüphesiz okullar gelmektedir. Toplumların değerlerini gelecek nesillere aktarmak eğitimin, dolayısıyla da okulun görevidir (Sağlam, 2020, s.143). Okullar bu görevlerini öğretmenler, okul yöneticileri, hizmetliler yani okulu oluşturan tüm paydaşların ortak çalışmaları sonucunda yerine getirmeye çalışmaktadır. Bu noktada okulların karakter ve değer eğitimiyle ilgili yetkinlikleri söz konusu olmaktadır. Okulu oluşturan bu paydaşların ortak hareketleri sonucu öğrenciye rol model olunarak yetkin bir karakter ve değer eğitimine sahip okul ortamı oluşturulabilir. Değer eğitiminde rol model olmak, değerleri yaparak-yaşayarak kazandırmak oldukça önem arz etmektedir (Özdemir vd., 2017).

Bireyin, ileriki dönemlerde kişiliğini, hayata bakış açısını, olaylar karşısında sergilemiş olduğu davranışlarının yönünü belirleyecek, bireyin tanınmasında temel ölçütler olarak işlev görecektir değerleri yaşarken kazanacağını belirten Yeşil ve Aydın (2007) değer eğitiminin bireyin yakın çevresiyle etkileşimi sonucu içselleştirilecek bir kavram olduğunu vurgulamışlardır. Değer eğitiminin ailede başladığı ancak bireye planlı bir şekilde öğrenciye kazandırılma yerinin okullar olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bireyin okula başlamasıyla birlikte bir yandan informal değer kazanım süreci devam ederken, bir yandan da eğitim programları aracılığıyla daha formal, yani daha planlı ve programlı (Sarı ve Yolcu, 2019) bir değer kazanım süreci başlamaktadır. Ayrıca toplumlar da okullara her türlü eğitimin belli bir program dâhilinde kazandırılması gereken kurumlar görevi yüklemiştir. Bu nedendir ki okulların daha da önemlisi okullarda eğitim-öğretim görevi üstlenen öğretmenlerin bu konuda oldukça büyük sorumlulukları bulunmaktadır.

Dünyada ve Türkiye’de okulların karakter ve değer eğitimi yetkinlikleri incelendiğinde -özellikle 2000’li yıllardan önce- bu konu hakkında gerekli sorumlulukların tam olarak yerine getirilmediğini görmekteyiz. Karakter eğitimi savunucuları öğretmenlerin ve okulların yıllardır karakter eğitimi yükümlülüklerini yerine getirmekten kaytardıklarını ve okullarda karaktere ilgi gösterilmemesinin gençlerde şiddet, uyuşturucu kullanımı, ergen hamileliği ve benzeri sorumsuz ve saygısız davranışların yayılması şeklinde tezahür eden ahlâki bir yozlaşmaya neden olduğunu iddia ederler (Milson ve Ekşi, 2003,). Toplumların sağlıklı bir şekilde devamının sağlanması görevini üstlenen okulların bu yükümlülüğü yerine getirememesi bireylerin değerlerden yoksun olarak yetişmelerine neden olacak ve okullara sadece akademik bir işlev yükleyecektir. Ancak özellikle son yıllarda eğitimciler tarafından kabul edilen yaygın görüşe göre okullar sadece bireyin akademik başarısına odaklı değil bireyin sosyal ve kültürel değerlerinin de ön planda tutulduğu bir eğitim-öğretim ortamı sunmalıdır. Demokratik toplumların kendine özgü değerleri olduğunu ve böyle bir toplumda değerleri içselleştirerek yetişen bireyin kendini o topluma adama fırsatı verilmesinin okulların değer eğitimi ihmal etmemesiyle gerçekleşebileceğini belirten Tezcan (2018), okulların değer eğitimi ihmal etmesinin sonucunun toplumun düzenbazlıkla suçlanmasına neden olacağını belirtmiştir. Toplumun şekillenmesine ön ayak olan okulların bu sorumluluğunu yerine getirmesi beklenmektedir.

Okulların karakter ve değer eğitimi yetkinliklerinin önemi incelendiğinde, bu konuda okullara büyük bir sorumluluk atfedildiği görülmektedir. Çocukların karşılaştığı ilk resmi kurumun okullar olduğunu belirten Sapsağlam’a göre (2020, s.87), okullar fiziki ve sosyal ortamlardan, insan kaynaklarından, çeşitli

kurallardan meydana gelen bir bileşendir ve tüm bu bileşenler içerisinde öğretmenler çocukların öğrenmesinde en etkili ve belirleyici unsurdur. Okullarda süregelen tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmen yetkinliklerinin oldukça etkili olduğu göz önüne alındığında özellikle de karakter ve değer eğitimi konusunda öğretmen yetkinliğinin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Okulların karakter ve değer eğitimi yetkinliğiyle ilgili yapılan çalışmalardan ulaşılan sonuçlara göre, karakter ve değer eğitimi konusunda okulun görev ve sorumlulukları; aile katılımını sağlamak, uygun okul ortamı oluşturmak, öğrencilerdeki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak farklı etkinlikler düzenlemek, uygun ortam ve materyal sağlamak, okul-aile işbirliğine önem vermek, karakter ve değer eğitimiyle ilgili projeler yürütmek olarak belirlenmiştir (Çatalbaş, 2019; Ata, 2020). Bu nedendir ki, okulların karakter eğitimi konusunda yetkin olmaları sağlıklı bir eğitim-öğretim ve okul ortamının oluşması açısından son derece önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma yöntemi olarak, nicel araştırma yaklaşımlarından survey (tarama) modeli benimsenmiştir. Tarama modeli, büyük kitlelerin araştırmaya konu olan özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan betimsel araştırmalardır (Can, 2019, s. 8). Tarama araştırmalarının amacı, genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır (Büyüköztürk vd., 2019, s.184). Bu araştırmada da sınıf öğretmenleri gibi büyük bir evrenin okulların karakter ve değer eğitimi yetkinlikleri ile ilgili görüşleri alınmak istendiğinden dolayı tarama modeli tercih edilmiştir. Verilerin elde edilmesi adına bu makalenin etik kurul onayı İnönü Üniversitesi'nde, 12.05.2022 tarih, 2022/10-12 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, okulların karakter ve değer eğitimi yetkinliklerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlenmesidir. Bu amaçla, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okulların karakter ve değer eğitimi yetkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
2. Okulların karakter ve değer eğitimi yetkinliklerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Okulların karakter ve değer eğitimi yetkinliklerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, mezun olunan programa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Okulların karakter ve değer eğitimi yetkinliklerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre farklılık oluşturmaktadır mıdır?

Veri Toplama Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde görev yapan, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş 251 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örneklemede; evreni oluşturan tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Yani tüm bireylerin seçilme olasılıkları aynıdır. Temsil edici bir örneklemin seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2019, s. 88). Bu araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi seçilmesinin nedeni, örneklemin tüm evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, Acat ve Aslan (2011) tarafından geliştirilen *Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği Öğretmen Formu* ile toplanmıştır. Ölçek karakter eğitimiyle ilgili literatür, karakter eğitimi için ortaya konulan temel ilkeler ve Karakter Eğitimi Ortaklığı (Character Education Partnership) (2008) tarafından ortaya konulan Karakter Eğitimi Kalite Standartları'ndan faydalanılarak geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda beş faktör (planlama ve uygulama, etkileşim, psikososyal ortam, paydaşların katılımı, değerlendirme) altında toplanmış 33 maddeden oluşan ve güvenilirlik katsayısı .959 olan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğinin faktör analizi çalışması Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) yöntemi uygulanarak yapılmıştır. Ölçek uygulama öncesi 52 maddeden oluşmaktaydı. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçekten elenen maddeler atıldıktan sonra kalan 33 madde planlama ve uygulama, etkileşim, psikososyal ortam, paydaşların katılımı ve değerlendirme olmak üzere 5 faktörde toplandığı görülmüştür. Her maddenin karşısında maddenin ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemek için "hiçbir zaman" ile "her zaman" seçenekleri arasındaki değerleri ifade eden 1-10 aralığında seçenekler yer almaktadır. Bu seçeneklerin bulunduğu bölümde tercih edilen cevabın (X) atılarak işaretlenmesi için kutucuklar hazırlanmıştır (Aslan, 2011). Araştırma verileri analiz edilirken yüzde, frekans, bağımsız örneklem t-testi (independent samples t test), ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (one way anova) kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde okulların karakter ve değer eğitimi yetkinliklerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan program değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

1. Okulların Karakter ve Değer Eğitimi Yetkinliklerinin Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin okulların karakter ve değer eğitimi yetkinliklerine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda elde edilen verilere yönelik t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular toplam puan üzerinden ve ölçek maddelerini oluşturan alt boyutlar üzerinden değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1
Öğretmenlerin Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Yönelik t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Planlama ve uygulama	Kadın	141	6,37	1,64	249	-2,25	,02*
	Erkek	110	6,82	1,46			
Etkileşim	Kadın	141	6,56	1,48	249	-1,45	,14
	Erkek	110	6,83	1,46			
Psikososyal ortam	Kadın	141	8,74	1,86	249	-,05	,95
	Erkek	110	8,75	1,87			
Paydaşların katılımı	Kadın	141	6,48	1,65	249	-2,23	,02*
	Erkek	110	6,94	1,52			
Değerlendirme	Kadın	141	6,11	1,69	249	-2,43	,01*
	Erkek	110	6,63	1,59			
Genel ortalama	Kadın	141	6,49	1,42	249	-2,02	,04*
	Erkek	110	6,84	1,31			

p< .05

Tablo 1’e göre, ölçeğin planlama ve uygulama alt boyutunun puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (p<.05). Ancak ölçeğin etkileşim ve psikososyal ortam alt boyutları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (p>.05). Ölçeğin paydaşların katılımı ve değerlendirme alt boyutları puan ortalamaları da cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (p<.05). Ayrıca ölçeğin genel ortalama puanının cinsiyet

değişkenine göre incelenmesi sonucunda da yine erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<.05$).

2. Okulların Karakter ve Değer Eğitimi Yetkinliklerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin okulların karakter ve değer eğitimi yetkinliklerine yönelik görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi sonucunda elde edilen verilere yönelik ANOVA testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular toplam puan üzerinden ve ölçek maddelerini oluşturan alt boyutlar üzerinden değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2
Öğretmenlerin Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	P
Panlama ve uygulama	1-5 yıl	41	6,64	2,05	,11
	6-10 yıl	65	6,87	1,57	
	11-15 yıl	58	6,12	1,43	
	16-20 yıl	48	6,57	1,39	
	20 yıl ve üzeri	39	6,67	1,35	
	Toplam	251	6,57	1,57	
Etkileşim	1-5 yıl	41	6,91	2,06	,36
	6-10 yıl	65	6,80	1,38	
	11-15 yıl	58	6,36	1,28	
	16-20 yıl	48	6,63	1,37	
	20 yıl ve üzeri	39	6,75	1,28	
	Toplam	251	6,68	1,48	
Psikososyal ortam	1-5 yıl	41	8,95	2,43	,22
	6-10 yıl	65	9,12	1,89	
	11-15 yıl	58	9,60	1,49	
	16-20 yıl	48	9,56	1,70	
	20 yıl ve üzeri	39	8,35	1,80	
	Toplam	251	8,75	1,86	
Paydaşların katılımı	1-5 yıl	41	6,72	2,12	,54
	6-10 yıl	65	6,90	1,73	
	11-15 yıl	58	6,40	1,38	
	16-20 yıl	48	6,64	1,40	
	20 yıl ve üzeri	39	6,76	1,33	
	Toplam	251	6,68	1,61	
Değerlendirme	1-5 yıl	41	6,06	2,43	,69
	6-10 yıl	65	6,30	1,80	
	11-15 yıl	58	6,35	1,44	

	16-20 yıl	48	6,58	1,14	
	20 yıl ve üzeri	39	6,39	1,28	
	Toplam	251	6,34	1,66	
Genel ortalama	1-5 yıl	41	6,70	1,92	
	6-10 yıl	65	6,84	1,40	
	11-15 yıl	58	6,37	1,21	
	16-20 yıl	48	6,64	1,15	,46
	20 yıl ve üzeri	39	6,66	1,17	
	Toplam	251	6,64	1,38	

p< .05

Tablo 2 incelendiğinde ölçeğin planlama ve uygulama, etkileşim, psikososyal ortam, paydaşların katılımı ve değerlendirme alt boyutları puan ortalamalarının, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (p>.05). Ayrıca ölçek maddelerinin genel ortalama puanlarının da mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi sonucunda anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (p>.05).

3. Okulların Karakter ve Değer Eğitimi Yetkinliklerinin Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin okulların karakter ve değer eğitimi yetkinliklerine yönelik görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi sonucunda elde edilen verilere yönelik t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular toplam puan üzerinden ve ölçek maddelerini oluşturan alt boyutlar üzerinden değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3
Öğretmenlerin Puan Ortalamalarının Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik t-Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
DY planlama ve uygulama	Lisans	188	6,69	1,61	249	2,13	,03*
	Lisansüstü	63	6,21	1,42			
DY etkileşim	Lisans	188	6,86	1,50	249	3,42	,00*
	Lisansüstü	63	6,14	1,28			
DY psikososyal ortam	Lisans	188	8,84	1,94	249	1,38	,16
	Lisansüstü	63	8,46	1,61			
DY paydaşların katılımı	Lisans	188	6,73	1,60	249	,85	,39
	Lisansüstü	63	6,53	1,63			
DY değerlendirme	Lisans	188	6,34	1,66	249	,07	,94
	Lisansüstü	63	6,33	1,68			
DY genel ortalama	Lisans	188	6,74	1,42	249	1,91	,04*
	Lisansüstü	63	6,35	1,23			

p< .05

Tablo 3'e göre, ölçeğin planlama ve uygulama, etkileşim alt boyutlarının puan ortalamaları eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde, lisans eğitimi mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Ölçeğin psikososyal ortam, paydaşların katılımı ve değerlendirme alt boyutlarının puan ortalamalarının ise eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Ayrıca ölçeğin genel ortalama puanları, eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde, yine lisans eğitimi mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu anlaşılmaktadır ($p<.05$).

4. Okulların Karakter ve Değer Eğitimi Yetkinliklerinin Görev Yeri Değişkenine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin, okulların karakter ve değer eğitimi yetkinliklerine yönelik görüşlerinin görev yeri değişkenine göre incelenmesi sonucunda elde edilen veriler ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular toplam puan üzerinden ve ölçek maddelerini oluşturan alt boyutlar üzerinden değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Puan Ortalamalarının Görev Yeri Değişkenine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

	Görev Yeri	N	\bar{X}	Ss	p
Planlama ve uygulama	Köy	35	6,66	1,79	,55
	İlçe	106	6,45	1,55	
	İl	110	6,66	1,53	
	Toplam	251	6,57	1,57	
Etkileşim	Köy	35	6,91	1,58	,52
	İlçe	106	6,69	1,47	
	İl	110	6,59	1,44	
	Toplam	251	6,68	1,48	
Psikososyal ortam	Köy	35	9,23	2,18	,19
	İlçe	106	8,76	1,76	
	İl	110	8,57	1,84	
	Toplam	251	8,75	1,86	
Paydaşların katılımı	Köy	35	6,86	1,76	,74
	İlçe	106	6,62	1,57	
	İl	110	6,69	1,61	
	Toplam	251	6,68	1,61	
Değerlendirme	Köy	35	6,29	1,99	,98
	İlçe	106	6,35	1,65	
	İl	110	6,34	1,58	
	Toplam	251	6,34	1,66	

$p<.05$

Genel ortalama	Köy	35	6,81	1,53	,74
	İlçe	106	6,60	1,40	
	İl	110	6,63	1,37	
	Toplam	251	6,64	1,40	

Tablo 4'e göre ölçeğin planlama ve uygulama, etkileşim, psikososyal ortam, paydaşların katılımı ve değerlendirme alt boyutları puan ortalamalarının, mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi sonucunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Ayrıca ölçek maddelerinin genel ortalama puanlarının da mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi sonucunda anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularından ulaşılan sonuçlara göre, ölçeğin planlama ve uygulama boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Okulların karakter ve değer eğitimi yetkinliklerinin planlama ve uygulama boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla uzlaştığı görülmektedir. Buna göre erkek öğretmenler, okul çalışanlarının öğrencilere kazandırılması gereken temel ahlaki değerler üzerinde uzlaşmış oldukları, öğrencilerin davranışlarına bakılarak gerektiğinde temel ahlaki değerler geliştirilmesi gerektiği, öğrencilerin sahip olmaları gereken temel ahlaki değerlerin gerekçelerinin belirtildiği, öğrencilerin temel değerleri alışkanlık haline getirebilmeleri için uygulama yapmalarına imkân sağlanması ve ders dışı etkinliklerinde öğrencilerin karakterlerinin geliştirmesi sağlanması gibi konuları kadın öğretmenlerden daha fazla benimsemişlerdir. Aslan (2011) da, okulların karakter ve değer eğitimi yetkinliği çalışmasında, planlama ve uygulama boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulmuştur fakat bu farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğu sonucunu elde etmiştir. Cinsiyet değişkeninde ulaşılan sonuçlardaki farklılığın, araştırmanın yapıldığı ilçe ve köy merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin nicelik olarak fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Koyuncu (2011)'nin da araştırmasında kadın öğretmenlerin kırsal yerleşim yerlerinde erkek öğretmenlere göre sınıf disiplinini sağlamada ve öğrencilerin ataerkil aile yapısını benimsemiş olmaları nedeniyle daha fazla sorun yaşadıkları sonucuna ulaşması, bu araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Buna göre kırsal yerleşkelerdeki öğrencilerin erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenler karşısında karakter ve değer eğitimi konusuna daha az ilgi gösterdikleri ve bu nedenle de kadın öğretmenlerin daha fazla sorun yaşadıkları söylenebilir.

Araştırmanın sonucuna göre, ölçeğin alt boyutlarından olan etkileşim ve psikososyal ortam boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin okulların karakter ve değer yetkinliğinin etkileşim ve psikososyal boyutlarında erkek öğretmenlerle benzer görüşlerde olmaları öğretmenlerin hem birbirleriyle hem de öğrencilerle etkileşim içinde olmaları ve öğrencilerin kültür, dil, ırk vb. durumlarına bakmaksızın tüm öğrencilere eşit davranılması konularında uzlaşıldığını göstermektedir. Ancak ölçeğin bir diğer alt boyutu olan paydaşların katılımı alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturduğu sonucu göze çarpmaktadır. Buna göre erkek öğretmenlerin, okul çalışanlarının iyi davranışlarının ortaya çıkardığı başarılarından dolayı manevi olarak takdir edilmeleri, çalışanların öğrencilerden bekledikleri davranışları kendileri de sergileyerek öğrencilere örnek olmaları, okul yönetiminin personele karakter eğitimi ile ilgili plan yapması için gerekli zamanı vermesi, okul müdürü ve diğer yöneticilerin öğrencilerin karakter eğitiminde aktif rol alması, karakter eğitimi ile ilgili kararları alırken okul personelinin, ebeveynlerin ve öğrencilerin bu kararlara katkıda bulunması gibi ifadeleri kadın öğretmenlerden daha fazla benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucunu ölçeğin değerlendirme alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşması oluşturmaktadır. Buna göre erkek öğretmenler, ailelerin karakter eğitimi çalışmalarına katılmalarının sağlanması, okul yöneticilerinin öğrencilerin temel değerlerini güçlendirmek için velilerle düzenli bir şekilde bilgi alışverişinde bulunması, öğretmenler öğrencilerin temel değerlerini güçlendirmek için velilerle düzenli bir şekilde bilgi alışverişinde bulunması, öğrencilerin karakter geliştirmesi amacıyla yaptığı çalışmalar değerlendirilmesi ve okul çalışanlarının, karakter eğitimi çalışmalarlarıyla ilgili periyodik olarak rapor sunması ifadelerine kadın öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır. Ölçeğin genel ortalama puanının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda ise erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin okulların karakter eğitimi yetkinliği konusunda kadın öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildikleri sonucu elde edilmiştir.

Araştırmanın bulgularından ulaşılan bir başka sonuca göre, ölçeğin ve ölçeğin alt boyutlarının puan ortalamalarında, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Yüksel (2015) ve Ata (2020) da çalışmalarında, değer ve karakter eğitimi yetkinliğinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak; ölçeğin ve ölçeği oluşturan bazı alt boyutların puan ortalamalarının, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin planlama ve uygulama alt boyutunun eğitim durumu değişkenine göre lisans mezunu öğretmenler lehine farklılaştığı

sonucu elde edilmiştir. Buna göre, okul çalışanlarının öğrencilere kazandırılması gereken temel ahlaki değerler üzerinde uzlaştığına, öğrencilerin davranışlarına bakarak temel ahlaki değerlerin geliştirilebileceğine, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda karakter eğitimi ilkelerini ön planda tuttuğuna ve ders dışı etkinliklerle öğrencilerin karakterlerinin geliştirileceğine lisans eğitim durumuna sahip öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumuna sahip öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca ölçeğin etkileşim alt boyutunun da eğitim durumu değişkenine göre lisans eğitim durumuna sahip öğretmenler lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre, öğrenciler arasındaki şiddete ve çatışmalara gerekli müdahalelerin yapıldığına, okul çalışanlarının farklı sınıf seviyesindeki öğrenciler arasında olumlu etkileşim için imkân sağladıklarına, okul, öğretmenlerin öğrencilerin kişisel, ekonomik ve kültürel farklılıklara karşı anlayışını arttırmak için etkin çabalar ortaya koyduklarına, okul çalışanlarının kendi aralarında duyarlı ve saygılı ilişkiler geliştirdiklerine ve öğretmenlerin öğrenciler arasındaki sportmenliği, nezaketi, merhameti desteklediklerine lisans eğitim durumuna sahip öğretmenlerin daha olumlu görüş bildirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın bir diğer sonucunu ise ölçeğin genel ortalama puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşması oluşturmaktadır. Lisans eğitimi mezunu öğretmenlerin, okulların karakter eğitimi yetkinliği konusunda lisansüstü eğitimi mezunu öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildikleri sonucu elde edilmiştir. Bu sonucun eğitim seviyesindeki artışın konu ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olmasını sağladığından ve konuya daha geniş bir çerçeveden bakılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre de, ölçeğin ve ölçeğin alt boyutlarının puan ortalamalarında, görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Buna göre öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerlerinin farklı olması (köy, ilçe ve il merkezi) okulların karakter ve değer eğitimi yetkinliklerinde kayda değer farklılık meydana getirmemiştir. Ancak, Aslan (2011), il merkezinde-özellikle de sosyo-ekonomik düzeyi yüksek yerleşim yerlerinde-çalışan öğretmenlerin okulların karakter eğitimi yetkinliği konusunda daha olumsuz görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu öneriler getirilebilir:

- ❖ Okullarda karakter ve değer eğitimi sürecinin uygulama boyutunda kadın öğretmenlerin güçlük yaşadığı temel sorunlar belirlenerek bu sorunlara yönelik bir araştırma yapılabilir.
- ❖ Okulların karakter ve değer eğitimi çalışmalarına okulun tüm paydaşlarının katılımının sağlanacağı etkinlikler düzenlenebilir.

- ❖ Öğretmenlerin eğitim durumlarının yükselmesinin okullarının karakter ve değer yetkinliğini düşürmesinin nedenlerinin araştırıldığı bir çalışma yapılabilir.
- ❖ Okulların karakter ve değer eğitimi uygulamalarının etkililiğini ölçecek çalışmalar yapılabilir.
- ❖ Okulların karakter ve değer eğitimi yetkinliğini arttırmak için okulun tüm paydaşlarını kapsayacak bir kılavuz program hazırlanabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ata, E.B. (2020). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Hakkındaki Görüşleri ile Karakter Eğitimi Yetkinlikleri Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, M. (2011). *İlköğretimde Karakter Eğitimi ve Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler*. Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, M.Z. & Akyol, G. Ş. (2020). *Okulda Değer Eğitimi* (6. Baskı). Nobel Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (26. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2019). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (8. Baskı). Pegem Akademi.
- Çatalbaş, M. (2018). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki Karakter Eğitiminin İncelenmesi ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*, Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirhan İşcan, C. (2019) Değerler eğitiminde temel kavramlar. A.F. Ersoy & P. Ünüvar (Ed.), *Karakter ve Değerler Eğitimi* (s.31-50). Anı Yayıncılık.
- Halstead, J.M. & Pike, M.A. (2006). *Citizenship and Moral Education: Values in Action*. Routledge.
- Koyuncu, Ö. (2011). *Kadın Öğretmenlerin Sorunları ve Toplumsal Cinsiyet: (Diyarbakır İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Milson, A. J. & Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu konusunda bir ölçme aracına doğru: Karakter eğitimi yetkinlik skalası (keys) ve Türkçeye uyarlanma çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 99-130.
- Özdemir, T.Y., Boydak Ozan, M. & Akgün, M. (2017). Öğretmen görüşleriyle değerler eğitimi odaklı eğitim denetimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 35-52.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. Free Press.
- Sağlam, H.İ. (2020). *Bir Değer ve Eğitim Merkezi Olarak Aile* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Sağlam, H.İ. (2020). *Karakter ve Değer Eğitimi* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Sarı, M. & Yolcu, E. (2019). İlköğretim ve ortaöğretim programlarında değerler. A.F. Ersoy & P. Ünüvar (Ed.), *Karakter ve Değerler Eğitimi* (s.135-176). Anı Yayıncılık.
- Sapsağlam, Ö. & Ömeroğlu, E. (2016). Examining the effect of social values education program being applied to nursery school students upon acquiring social skills. *Educational Research and Review*, 11(13), 1262-1271.
- Sapsağlam, Ö. (2020). Aile ve okulda değer eğitimi. E. Ömeroğlu (Ed.) *Erken Çocuklukta Karakter ve Değer Eğitimi* (s.81-157). Pegem Akademi.
- Tezcan, M. (2018). *Değerler Eğitimi Sosyolojik Yaklaşım*. Anı Yayıncılık.
- Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2020). *Değerler Eğitimi* (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Uyanık, B. G., Özdemir, B.B. & Adak Ö. A. (2011). The evaluation of parents' views related to helping pre-school children gain some universal values. *Procedia Social and Behavioral Sciences* (15), 908-912.
- Yaman, E. (2016). *Değerler Eğitimi Eğitimde Yeni Ufuklar*. Akçağ Yayıncılık.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (19), 499-522.
- Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlam, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yıldırım, S.G. & Demirel, M. (2020). *Teorik Çerçevesiyle Değerler ve Değerler Eğitimi*. İdeal Kültür Yayıncılık.

Yüksel, G. (2012). *İlköğretim Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları ile Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü.

Zengin, M. & Çelik, M.E. (2019). Değer merkezli okul kültürü ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 317-348.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: The aim of the research is to determine the character and value education competencies of schools according to the opinions of classroom teachers. For this purpose, answers to the following questions were sought in line with the opinions of classroom teachers working within the Ministry of National Education:

1. Do teachers' views on character and value education competencies of schools make a significant difference according to the gender variable?

2. Do classroom teachers' views on character and value education competencies of schools differ according to the variable of professional seniority?

3. Do classroom teachers' views on character and value education competencies of schools differ significantly according to the graduated program?

4. Do classroom teachers' views on character and value education competencies of schools differ according to the place of residence of the teachers?

Method: As a research method, the survey model, one of the quantitative research approaches, has been adopted. The screening model is descriptive research conducted to determine the characteristics of large populations that are the subject of research (Can, 2019, p. 8). The aim of survey research is to make a description by taking a picture of the current situation related to the research subject (Büyüköztürk et al., 2019, p.184). In this study, the scanning model was preferred because it was desired to get the opinions of a large universe, such as classroom teachers, about the character and value education competencies of schools.

Findings: When the mean scores of the planning and implementation sub-dimension of the scale were examined according to the gender variable, it was determined that there was a significant difference in favour of male teachers. However, it was determined that the mean scores of the interaction and psychosocial environment sub-dimensions of the scale did not make a significant difference to the gender variable. It was determined that there was a significant

difference in favour of male teachers as a result of examining the participation of the stakeholders and the average score of the evaluation sub-dimensions of the scale according to the gender variable. In addition, as a result of the examination of the general average score of the scale according to the gender variable, it was determined that there was a significant difference in favour of male teachers. It was determined that the mean scores of the sub-dimensions of planning and implementation, interaction, psychosocial environment, stakeholder participation and evaluation of the scale did not make a significant difference according to the variable of professional seniority. In addition, as a result of examining the general average scores of the scale items according to the variable of professional seniority, no significant difference was determined. When the mean scores of the planning, implementation and interaction sub-dimensions of the scale were analysed according to the variable of educational status, it was determined that there was a significant difference in favour of the teachers who graduated from undergraduate education. It was determined that the mean score of the psychosocial environment, stakeholder participation and evaluation sub-dimensions of the scale did not make a significant difference according to the educational status variable. In addition, when the general average scores of the scale are examined according to the education level variable, it is understood that there is a significant difference in favour of the teachers who graduated from undergraduate education. As a result of the analysis of the mean scores of the sub-dimensions of planning and implementation, interaction, psychosocial environment, stakeholder participation and evaluation of the scale according to the variable of professional seniority, it was determined that there was no significant difference. In addition, as a result of examining the general average scores of the scale items according to the variable of professional seniority, no significant difference was determined.

Conclusion and Discussion: According to the results obtained from the findings of the research, it is seen that the planning and implementation dimensions of the scale make a significant difference according to the gender variable. It is seen that male teachers agree more than female teachers in the planning and implementation dimension of the character and value education competencies of schools. According to this, male teachers adopted more than female teachers for the issues such as that school staff have agreed on the basic moral values that should be taught to students; the necessity to develop basic moral values when necessary by looking at the behaviour of the students; the reasons for the basic moral values that students should have are stated; that the students should be allowed to practice in order to make the basic values a habit. It is thought that the difference in the results obtained in the gender variable is due to the high number

of teachers working in the district and village centres where the research was conducted. The result is that the stakeholder participation sub-dimension, which is another sub-dimension of the scale, makes a significant difference according to the gender variable. According to this, male teachers adopted the issues such as moral appreciation for achievements of school staff's good behaviour; being an example to the students by exhibiting the behaviours they expect from the students themselves; school management to give staff the necessary time to plan for character education; taking an active role in the character education of students by the school principal and other administrators more than female teachers. According to another result of the study, it was concluded that interaction and psychosocial environment dimensions, which are sub-dimensions of the scale, did not make a significant difference according to the gender variable. The fact that female teachers have similar views with male teachers in the interaction and psychosocial dimensions of the character and value competence of schools, the fact that teachers interact both with each other and with students, it shows that it is agreed that all students should be treated equally regardless of their status such as culture, language, race, etc.